

Professionsentwicklung im Studium

– Curricula im Widerstreit der Interessen –

**Einfluss- bzw. Beteiligungsmöglichkeiten des
Berufsverbands auf die Entwicklung der Studi-
engänge Soziale Arbeit**

**Vortrag im Rahmen der Jahrestagung des jDBSH in Hildesheim
Dr. Jürgen Ebert
HAWK Hildesheim-Holzminen Göttingen
Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit
Hildesheim 29.05.2015**

Gliederung

Einleitung/ Vorbemerkungen

- 1 Bolognaprozess
 - 1.1 Outcome- bzw. Kompetenzorientierung
 - 1.2 Verhältnis von Universitäten und Hochschulen nach Bologna
- 2 Disziplinäre Einbindung
 - 2.1 Sozialarbeitswissenschaft und Bezugsdisziplinen
 - 2.2 Leitdisziplin Erziehungswissenschaft
 - 2.3 Nebeneinander von Wissenschaftsdisziplinen und Handlungsmethoden ohne impliziten oder expliziten Bezug zur Sozialen Arbeit
- 3 Anforderungen an die Curricula
 - 3.1 Rahmen- und Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang für die Fachwissenschaft Soziale Arbeit der Kultusministerkonferenz (2001)
 - 3.2 Kerncurriculum Soziale Arbeit (2005) – DGSA Arbeitsgruppe „Theorie und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit“ (Engelke, Maier, Sorg, Staub-Bernasconi)
 - 3.3 Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit vom DBSH (Maus, Nodes u. Röh)
 - 3.4 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2010) FBTS Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bartosch, Maile, Spaet)
- 4 Generalisierung vs. Spezialisierung der Ausbildung
 - 4.1 Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit
 - 4.2 Master-Studiengänge Soziale Arbeit
 - 4.3 Promotion
- 5 Akkreditierungsverfahren
 - 5.1 Interessen der Landespolitik
 - 5.2 Interessen der Hochschulen
 - 5.3 Interessen der Lehrenden
 - 5.4 Interessen der Träger
 - 5.5 Interessen der Profession / des Berufsverbands
- 6 Fazit

Zitationsvorschlag: Ebert, Jürgen [2015]: Professionsentwicklung im Studium – Curricula im Widerstreit der Interessen – Einfluss- bzw. Beteiligungsmöglichkeiten des Berufsverbands auf die Entwicklung der Studiengänge Soziale Arbeit. Hildesheim. Im Internet:

Letztendlich geht es um eine bessere Praxis (Richard Sorg 2001)

Ausgangsfrage

Welche Einfluss- bzw. Beteiligungsmöglichkeiten hat der DBSH – als Berufsverband – auf die Entwicklung der Curricula der Studiengänge „Soziale Arbeit“?

Einleitung/ Vorbemerkungen

Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit ist kein abgeschlossenes Projekt. Im Gegenteil, im Feld der Sozialen Arbeit sind De-Professionalisierungstendenzen auszumachen, denen Widerstand entgegengesetzt werden muss. Mechthild Seithe und andere Protagonisten einer kritischen Sozialen Arbeit haben deutlich auf die prekäre Lage der Sozialen Arbeit hingewiesen und auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen Widerstands von Disziplin und Profession hingewiesen.

Ein kritisches Bewusstsein und kritisches Handeln entsteht nicht im luftleeren Raum. Nach meinem Verständnis von Studium und Lehre ist die Hochschule ein Ort, an dem Zeit und Raum für Kritik geschaffen werden muss, damit Studierende die Möglichkeit haben, sich Kritikfähigkeit anzueignen.

Die inhaltliche Ausrichtung der Lehre an den Hochschulen wird maßgeblich von den Curricula der einzelnen Studiengänge bestimmt. Diese werden regelmäßig im Rahmen von Re-Akkreditierungsverfahren neu verhandelt. Unterschiedliche Akteure bringen ihre Interessen in diese Verhandlungen ein. Ziel meines Vortags ist es, neben grundsätzlichen Informationen zur Gestaltung von Curricula, die Positionen einiger dieser Akteure zu skizzieren.

Da die aktuellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Curricula in einem starken Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess stehen, werde ich zunächst auf einige Aspekte des Prozesses eingehen, die aus meiner Sicht für die Ausgangsfrage von besonderer Bedeutung sind.

1 Bolognaprozess

Erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses war es, eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und –abschlüssen zu erreichen. Mit der Schaffung eines europäischen Hochschulraums sollte insbesondere die internationale Mobilität von Studierenden gesteigert werden. Kernelemente des Prozesses waren die europaweite Etablierung des zweistufigen Systems berufsqualifizierender Bachelor- und Master-Studienabschlüsse, die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS), die Modularisierung der Studiengänge sowie die Outcome- bzw. Kompetenzorientierung. Darüber hinaus wurde insbesondere in Deutschland eine stärkere Ausrichtung der Studiengänge auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) durchgesetzt.

Für die Fragestellung der „Professionalisierung der Sozialen Arbeit“ sind primär die Aspekte Outcome- bzw. Kompetenzorientierung und Employability relevant. Aus diesem Grund wird im Folgenden nur auf diese beiden Bereiche näher eingegangen, die Vor- und Nachteile der Modularisierung und des ECTS-Systems bleiben dagegen außen vor.

1.1 Outcome- bzw. Kompetenzorientierung¹

Outcome-Orientierung

Mit der Einführung der zweistufigen Studienstruktur wurde auch ein Perspektivenwechsel im Hinblick auf die Neuausrichtung der Bildungsstandards eingeleitet. Die Modularisierung hat die Übernahme einer „Outcome-Orientierung“ zur Folge, die die im Studium zu erwerbenden Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt. Als Maßstab für die Qualität der im Studium erzielten Ergebnisse gilt nicht mehr die im Rahmen der Berufsqualifizierung sich einstellende subjektive Befriedigung über den gewonnenen Erkenntnisfortschritt und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit sondern das objektive Interesse an einer gesellschaftlichen Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse. Konnten zuvor noch subjektive Kriterien für „gute Soziale

¹ Dieser Abschnitt basiert auf dem Kapitel XXX der in Vorbereitung befindlichen Monografie: Klüger, Sigrun und Ebert, Jürgen: Reflexive Professionalität in der Sozialen Arbeit – Weil der Mensch ein Mensch ist

Arbeit“ in der kritischen Auseinandersetzung der Studierenden mit dem angebotenen Lehrstoff ausgebildet werden, rückt jetzt der gesamtgesellschaftliche und volkswirtschaftliche Nutzen, der die öffentlichen Investitionen rechtfertigen soll, in den Vordergrund.

Unter „Learning Outcome“ werden die in den einzelnen Modulen erreichbaren Qualifikationsziele verstanden. Das bisherige System der Input-Orientierung, bei dem die inhaltliche Ausrichtung der Lehrveranstaltungen primär der wissenschaftlichen Logik der Fachdisziplin folgte, wurde abgelöst (vgl. HRK o.J., o.S.).

Der Paradigmenwechsel steht in einem engen Zusammenhang mit der im Rahmen des Bologna-Prozesses angestrebten Zwecksetzung des Hochschulsystems, die an den Kriterien des Marktes ausgerichtet ist. Sie ist charakterisiert durch die enge Anlehnung der Studieninhalte und -abschlüsse an die Auswahlkriterien des Arbeitsmarktes (employability) (vgl. Kessl 2006, 74).

„Wesentliche Voraussetzung dafür, dass ein Bachelor-Abschluss realistische Chancen für einen Berufseinstieg eröffnet, ist eine auf die konsequente Vermittlung der berufsbefähigenden Basis- und Schlüsselqualifikationen abstellende Hochschulausbildung in dem betreffenden Bachelor-Studiengang.“ (BDA 2003, 1)

Unter diesem Blickwinkel betrachtet kommt der kompetenzorientierten Einführung der „Learning outcomes“ eine besondere Bedeutung zu, denn in den neueren wirtschaftswissenschaftlichen Diskursen wird der Faktor „Personal“ als eine für den ökonomischen Erfolg eines Unternehmens entscheidende Größe angesehen. Aus diesem Grund fordert die Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände in ihrem „Memorandum zur gestuften Studienstruktur“ die Vermittlung fachbezogener und überfachlicher Schlüsselkompetenzen:

„Bei der Konzeption der neuen Studiengänge bezüglich der Studieninhalte muss dem gewachsenen Stellenwert überfachlicher **Schlüsselkompetenzen** angemessen Rechnung getragen werden. Hierbei ist es wesentliche Aufgabe der Hochschulen, primär für eine wissenschaftsfundierte Ausbildung zu sorgen, die die Studierenden in ihrer ganzen Persönlichkeit anspricht, bildet und fordert. Es sind somit sowohl fachbezogene als auch überfachliche Bildungsziele zu verfolgen und deren Erreichen durch entsprechende Leistungsnachweise sicherzustellen (...).“ [Hervorh. i. Orig.] (BDA 2003, 2).

Die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände weist darauf hin, dass die Vermittlung fächerübergreifender Qualifikationen als erstrebenswert angesehen wird und rekuriert in diesem Zusammenhang auf den Begriff der „Persönlichkeitsbildung“. Die BDA ist zuversichtlich, dass sich das Erreichen dieser Bildungsziele durch entsprechende Leistungsnachweise überprüfen lässt. Ob dies der Fall ist, soll im Folgenden kritisch beleuchtet werden.

Kompetenzorientierung

Hochschulen vermitteln viel „Wissen“ und wenig „Können“ (vgl. Neuweg 2005: 2). Diese Aussage von Georg Hans Neuweg, die auf die Hochschulausbildung von Pädagog*innen gemünzt ist, kann auch auf das Studium der Sozialen Arbeit übertragen werden. Insbesondere durch die Einführung der Bachelor- und Master-Abschlüsse und die damit einhergehende Modularisierung und Kompetenzorientierung sind die Anteile der Vermittlung der Dimension „Wissen/ Knowledge“ im Studium erneut gestiegen. In den Hintergrund gedrängt wurden die Dimensionen „Haltung/ Attitudes“ und „Können/ Skills“. In der Lerntheorie Blooms, der „Taxonomy of Learning Domains“ (Bloom 1956) bilden die drei Dimensionen eine Einheit und stehen gleichwertig nebeneinander. In den Modulbeschreibungen der Studiengänge „Soziale Arbeit“, dem sogenannten „Learning Outcome“, finden die Dimensionen „Haltung“ und „Können“ bei der Beschreibung der zu erreichenden Kompetenzen des Moduls zunehmend weniger Beachtung. In einigen Bereichen werden sie nicht einmal mehr benannt.

Im „Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ (Schaper u.a. 2012), das von der Hochschulrektorenkonferenz in Auftrag gegeben wurde, kommen die Autoren zu einer ähnlich kritischen Einschätzung. Sie kritisieren, dass an den Hochschulen dem offenen Kompetenzbegriff, der der Kompetenzorientierung zugrunde liegt, immer mehr Beschränkungen auferlegt werden. Diese äußern sich primär in der Eingrenzung von Kompetenzen auf kognitive Leistungsdispositionen (vgl. Schaper u.a. 2012: 15).

Die Autoren stützen sich dabei auf die von Franz Weinert geprägte Kompetenzdefinition. Weinert umreißt Kompetenzen zwar als verfügbare oder erlernbare kogniti-

ve Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung. Er betont aber, dass diese untrennbar mit motivationalen, willensbestimmten, einstellungsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzfacetten verbunden sind. Nur durch das verantwortungsvolle Zusammenspiel aller Kompetenzfacetten lassen sich Problemlösungen in unterschiedlichen, komplexen Handlungssituationen herbeiführen. (vgl. Weinert 2001: 27f)

Die Verengung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Leistungsdispositionen bezeichnen die Autoren sowohl aus einem bildungstheoretischen als auch didaktischen Blickwinkel als unzulänglich bzw. bedenklich. Zugleich merken sie kritisch an, dass dieses verengte Verständnis von Kompetenz den traditionellen Vorstellungen von Hochschullehre und -bildung entspricht (vgl. Schaper u.a. 2012: 15).

„Der kognitive Bias des Kompetenzbegriffs der empirischen Bildungsforschung kommt sicherlich dem impliziten Bildungsverständnis herkömmlicher Hochschulbildung entgegen, die ebenfalls fokussiert ist auf kognitive Lerninhalte.“ (Schaper u.a. 2012: 15)

Die im Hochschulstudium geforderte intrinsische Lernmotivation wurde durch die Kompetenzorientierung nicht gesteigert. Das Gegenteil ist der Fall. Die vordringlich auf kognitive Kompetenzen ausgerichtete Lehre, die den Kompetenzerwerb an eine erfolgreich absolvierte Prüfung koppelt, hat zu einer noch stärkeren Verschulung des Studiums geführt. Die Studierenden im Bachelor- und Master-System sind auf Noten und Credits fixiert. Extrinsische Motivationsanreize stehen im Vordergrund und werden durch das System gefördert und belohnt. (vgl. Schaper u.a. 2012: 15)

Erschwerend kommt hinzu, dass die Studierenden das Studium als nahtlose Fortsetzung der Schule erleben. Dem selbstbestimmten Lernen wird auch von Seiten der Hochschulen zunehmend weniger Platz eingeräumt. Die Aneignung vorab definierter Inhalte und die auf Kurzfristigkeit angelegte Abrufbarkeit von Ergebnissen reglementieren und kontrollieren die Lernprozesse und prägen die Hochschullehre immer stärker. Abprüfbare Kompetenzen (Techniken und explizites Wissen) stehen im Vordergrund. Eine Auseinandersetzung mit handlungsrelevanten personen- und situationsbezogenen Aspekten findet aus Mangel an Zeit kaum noch statt. (vgl. Ebert 2012: 281)

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Peter Faulstich, ein erklärter Kritiker der Kompetenzorientierung. Er hebt hervor, dass sich der Kompetenzdiskurs in Deutschland überwiegend an einem reduzierten Kompetenzbegriff orientiert. Das erfolgreiche Ablegen einer Prüfung wird mit dem Erwerb der in einer Prüfung abfragbaren Kompetenz gleichgesetzt. Stattdessen merkt Faulstich an:

„Kompetenzen liegen nicht einfach herum, wie Werkzeuge in einer Kiste oder wie Klötze für ein Steckbrett (...). Sie werden vielmehr von Handelnden situativ generiert.“ (Faulstich 2013: 12)

In Abhebung zur bisher üblichen Kompetenzorientierung im Hochschulstudium skizzieren die Autoren des Fachgutachtens zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre das Konzept eines akademisch bzw. wissenschaftlich geprägten Kompetenzverständnisses. Mit dem Konzept wird beabsichtigt, sowohl den Anforderungen akademischer Berufsfelder als auch den Anforderungen an wissenschaftlich orientiertes Handeln gerecht zu werden. Akademische Berufsfelder, wie die Soziale Arbeit, zeichnen sich dadurch aus, dass die professionellen Akteure über die Fähigkeit verfügen müssen, neuartige und komplexe Problemstellungen zu bewältigen. Charakteristische Merkmale für wissenschaftlich fundiertes Handeln sind Reflexivität und Explikationsfähigkeit sowie die Erkenntnisbasiertheit (vgl. Schaper u.a. 2012: 22).

„Durch die Betonung von Reflexivität, Explikationsfähigkeit und erkenntnistheoretischer Fundierung akademischen Handelns wird (...) nicht nur ein methodischer Kompetenzaspekt angesprochen, sondern auch besondere (Wert-)Haltungen bei der Lösung von Aufgaben und Problemen in einer akademischen Domäne; z. B. dass diese auch aus einer sachorientierten, forschenden Perspektive her gelöst werden sollten.“ (Schaper u.a. 2012: 23)

Ob das durch die Autoren des Fachgutachtens eingeforderte akademische Kompetenzverständnis, dass, wie die Autoren anmerken, einer weiteren Ausdifferenzierung und theoretischen Fundierung bedarf, an den Hochschulen durchgesetzt werden kann, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht absehen (Schaper u.a. 2012: 23)

1.2 Verhältnis von Universitäten und Hochschulen nach Bologna

Infolge des Bologna-Prozesses hat sich das Verhältnis zwischen Universitäten und (Fach-) Hochschulen gewandelt. Die zentralen Unterscheidungsmerkmale zwischen der überwiegend auf die Anforderungen und Bedürfnisse der Praxis ausgerichteten Lehre an den (Fach-) Hochschulen und der primär wissenschafts- und forschungsorientierten Lehre an den Universitäten wurden aufgehoben. Die Bachelor-Studiengänge wurden sowohl an den Hochschulen als auch an den Universitäten auf das Leitziel der Employability verpflichtet. Darüber hinaus wurde im gesamten Hochschulsystem die wirtschaftliche Verwertbarkeit der Lehre und Forschung zum zentralen Gestaltungsmerkmal. (vgl. Staub-Bernasconi 2012: 4)

Sowohl das wissenschaftliche Personal der Universitäten als auch zunehmend das der (Fach-) Hochschulen stehen unter einem enormen Druck, Drittmittel für die Forschung ihrer jeweiligen Disziplin einzuwerben. Im direkten Zusammenhang damit steht die leistungsbezogene Besoldung der Professor*innen. Diese ist u.a. an verwertbaren Forschungsergebnissen und damit einhergehenden Publikationen geknüpft. Folge ist, dass sich einige der Merkmale, die „Profession“ und „Disziplin“ voneinander trennen, zunehmend auflösen. Dies äußert sich darin, dass das Agieren unter akutem Handlungsdruck und die Begrenzung von Handlungszielen und Handlungsmitteln, welches die Praxis im Unterschied zur Theorie kennzeichnet, Einzug in die Hochschullandschaft gefunden haben. Zum einen wird die Freiheit der Themenwahl eingeschränkt, zum anderen wird die Zeit zur wissenschaftlichen Analyse und zur theoretischen Reflexion innerhalb der Disziplin zum umkämpften Gut. (vgl. Staub-Bernasconi 2012: 4)

2 Disziplinäre Einbindung

Eine wichtige Frage bei der Gestaltung- bzw. Entwicklung von Curricula ist die disziplinäre Verortung der Sozialen Arbeit. Der jeweilige programmatische Anspruch einer Hochschule prägt die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge.

An den Hochschulen der Sozialen Arbeit sind überwiegend Professor*innen tätig, die einer anderen akademischen Disziplin (ca. 90% Stand 2005) angehören. Sozio-

log*innen, Pädagog*innen, Psycholog*innen und Jurist*innen erfüllen die formalen Voraussetzungen für eine Professur. Die spezifischen Inhalte der Disziplin Soziale Arbeit sind ihnen jedoch fremd. Nur in Ausnahmefällen haben sie ein Erststudium der Sozialen Arbeit absolviert oder verfügen über praktische Erfahrungen in einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Professionsbezogene Voraussetzungen für Lehre und Forschung oder gar eine Verankerung in der Sozialarbeitswissenschaft sind nur in begrenztem Umfang vorhanden. Ursache hierfür ist vor allem die fehlende direkte Promotionsmöglichkeit in der Sozialen Arbeit. (vgl. Engelke u.a. 2005: 1)

Aus den vorgenannten Gründen lassen sich am deutschen Ausbildungssystem drei Modelle der disziplinären Einbindung ausmachen, die im folgenden vorgestellt werden:

2.1 Sozialarbeitswissenschaft und Bezugsdisziplinen

Das Verständnis, das die Soziale Arbeit als eigenständige Handlungswissenschaft bzw. Sozialarbeitswissenschaft begreift, charakterisiert eine Reihe von Hochschulstudiengängen. Für diese Studiengänge gilt, dass das Studium auf allen Ebenen durchgängig auf den Grundlagen und Themen der Handlungswissenschaft Soziale Arbeit im Sinne der Sozialarbeitswissenschaft ausgerichtet und den internationalen Ausbildungsstandards für die Soziale Arbeit verpflichtet ist. (vgl. Engelke u.a. 2005: 2)

Diese Auffassung findet ihren Niederschlag sowohl in der Einrichtung von Studienbereichen bzw. Modulen, die die Soziale Arbeit als eigenständige (Sozialarbeits-) Wissenschaft betonen, als auch in der gesamten inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge. Andere sozialwissenschaftliche Disziplinen werden als Referenz- bzw. Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit betrachtet und in der Regel in übergreifenden Studienbereichen thematisch gebündelt.

2.2 Leitdisziplin Erziehungswissenschaft

Auf Ebene der Universitäten ist die Soziale Arbeit den Erziehungswissenschaften zugeordnet. Die universitären Bachelor-Studiengänge (Sozialpädagogik, Organisations- und Sozialpädagogik, Soziale Arbeit) orientieren sich daher bei der curricularen Wissensorganisation stark an dieser Disziplin. (Engelke u.a. 2005: 3)

2.3 Nebeneinander von Wissenschaftsdisziplinen und Handlungsmethoden ohne impliziten oder expliziten Bezug zur Sozialen Arbeit

Nach diesem Modell orientieren sich die Disziplinen Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Politologie nicht am Gegenstand Soziale Arbeit sondern strukturieren ihre Inhalte ausschließlich an den eigenen fachinternen Interessen. (vgl. Engelke u.a. 2005: 3)

Handlungsmethoden wie beispielsweise die Medien-, Spiel- u. Erlebnispädagogik, die Beratung, die Gesprächsführung, die Rhetorik, die Moderation, die Gruppenpädagogik u. -dynamik, die Sozialplanung, die Stadtteil- und Kulturarbeit oder die Netzwerkarbeit werden ohne impliziten oder expliziten Bezug zur Sozialen Arbeit vermittelt. (Engelke u.a. 2005: 3)

3 Anforderungen an die Curricula

Noch vor dem Bologna-Prozess wurden für den Bereich der Sozialen Arbeit Anstrengungen unternommen, die Curricula der Studiengänge zu vereinheitlichen. Bereits 2001 wurde von der Kultusministerkonferenz eine Rahmenprüfungsordnung für die Diplomstudiengänge beschlossen. Zu Beginn des Bologna-Prozesses legte die DGSA ein Kerncurriculum Soziale Arbeit vor. Es folgte ein Positionspapier des DBSH zu Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit sowie abschließend der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstages.

3.1 Rahmen- und Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang für die Fachwissenschaft Soziale Arbeit der Kultusministerkonferenz (2001)

Durch die Rahmenordnung wurde die Vereinheitlichung der Studiengänge Sozialpädagogik und Sozialarbeit vollzogen und „Soziale Arbeit“ als Bezeichnung für die Studiengänge durchgesetzt. Darüber hinaus wird in der Rahmenordnung explizit eine eigenständige fachwissenschaftliche bzw. disziplinäre Verortung als Fachwissenschaft der Sozialen Arbeit vorgenommen. Der Begriff der Sozialarbeitswissenschaft wird zwar nicht genutzt, die Betonung einer eigenständigen Fachwissenschaft lässt sich jedoch als deutliche Abgrenzung von der Leitdisziplin Erziehungswissenschaft verstehen.

„Die Rahmenordnung geht weiter davon aus, dass sich ein eigenständiges, spezifisch fachwissenschaftliches Wissen der Sozialen Arbeit entwickelt hat, welches dem Studium als eigenständige Grundlage dienen kann. Dies macht es erforderlich, die wissenschaftlichen Fächer und Lernbereiche der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit - eine weitgehende Überschneidung der Aufgabengebiete in der Praxis hat längst stattgefunden - in der Ausbildung gleichrangig zu verbinden und als **gemeinsamen Studiengang Soziale Arbeit** zu konzipieren.“ [hervorh. i. Orig]. (HRK u. KMK 2001: 34f)

3.2 Kerncurriculum Soziale Arbeit (2005) – DGSA Arbeitsgruppe „Theorie und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit“ (Engelke, Maier, Sorg, Staub-Bernasconi)

Das Kerncurriculum betont den Gestaltungsspielraum der Hochschulen bei der Curriculaentwicklung und lässt Raum für eine eigenständige Profilbildung. Es enthält keine Präferenzen für eine spezifische theoretische Ausrichtung oder für bestimmte methodische Ansätze im Feld der Sozialen Arbeit. Ziel des Kerncurriculums ist es jedoch, verbindliche Mindeststandards für das dreistufige Ausbildungssystem (Bachelor, Master u. Promotion) der Sozialen Arbeit/ Sozialarbeitswissenschaft an deutschen Hochschulen zu setzen. (vgl. Engelke u.a. 2005: 7)

Das Kerncurriculum basiert auf folgenden zentralen Aussagen:

- Die von der HRK und KMK anerkannte Fachwissenschaft „Sozialarbeitswissenschaft“ bildet die disziplinäre Grundlage für das gesamte dreistufige

Ausbildungssystem der Handlungswissenschaft Soziale Arbeit an deutschen Hochschulen. „Soziale Arbeit / Sozialarbeitswissenschaft ist ein grundständiges Hauptfachstudium (mit den Abschlüssen Bachelor, Master, Doktor)“ (Engelke u.a. 2005: 3)

- Die internationalen Ausbildungsstandards „Global Standards for Social Work Education and Training“ müssen in der deutschen akademischen Ausbildung Beachtung finden. Die in der Ausbildung zu vermittelnden Schlüsselqualifikationen orientieren sich an den „Global Standards“ (vgl. Engelke u.a. 2005: 2f)
- In Anlehnung an die Definition „Sozialer Arbeit“ der International Federation of Social Workers (IFSW 2000) werden soziale Problem als zentrale Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit in Deutschland benannt. (vg. Engelke u.a. 2005: 1)

Ein Abschnitt des Kerncurriculums bezieht sich auf „Schlüsselkompetenzen“, die im Studium zu vermitteln sind. Die Autoren des Kerncurriculums haben sich hierbei an den „Global Standards for Social Work Education and Training“ orientiert. Auffallend ist, dass Reflexionskompetenzen und Haltungsfragen nur implizit angesprochen werden.

3.3 Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit vom DBSH (Maus, Nodes u. Röh)

Getragen von professions- bzw. berufspolitischen Interessen strebt der DBSH ein gemeinsames Profil Sozialer Arbeit an. Vorrangige Aufgabe des Berufsverbandes ist es, den Beruf „Sozialarbeiter*in“ zu schützen und eine klare Definition des Begriffs Kompetenz zu formulieren. Als vorrangig notwendige Schritte benennt der DBSH,

„die Arbeitsfelder und Tätigkeiten zu definieren, die nur von Fachkräften mit dem Abschluss Soziale Arbeit/Sozialwesen geleistet werden dürfen. Damit verbunden ist die Entwicklung von Standards für das berufliche Können auf der einen und für die jeweils definierten Arbeitsfelder auf der anderen te.“ (DBSH 2009: 26)

Mit den „Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit“ hat der DBSH einen Katalog von Kompetenzen definiert, der den Kern professioneller Sozialer Arbeit darstellt. Auf dieser Grundlage hat der DBSH inhaltliche Kriterien für ein anzustrebendes Berufsgesetz vorgelegt. Die Schlüsselkompetenzen beschreiben Grundkompetenzen für alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und müssen in Bachelor-Studiengängen erworben werden. Die Vertiefung einzelner Kompetenzbereiche kann im Rahmen

von Masterstudiengängen oder von Fort- und Weiterbildungen im Beruf erfolgen. (vgl. DBSH 2009: 26f)

Im Gegensatz zur DGSA und dem FBTS hat der DBSH keinen Vorschlag für ein Curricula vorgelegt. Im Katalog der Schlüsselkompetenzen werden sowohl die Kompetenz zur reflektierten Berufsausübung als auch die berufsethische Kompetenz explizit genannt.

3.4 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2010) FBTS Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bartosch, Maile, Spaet)

Der Qualitätsrahmen Soziale Arbeit wurde 2008 vom Fachbereichstag Soziale Arbeit mit dem Ziel verabschiedet, die Ausbildungsstandards im Feld der Sozialen Arbeit anzugleichen. Der QR SARb umreißt die Qualifikationsprofile, über die erfolgreiche Absolvent*innen von Studiengängen der Sozialen Arbeit verfügen müssen (vgl. Bartosch u.a. 2006: o.S.). Obwohl der Qualifikationsrahmen die individuellen Handlungsspielräume der Fachbereiche bei der Gestaltung der Curricula nicht beschränken will, gibt er Ausbildungsziele für das dreistufige Ausbildungssystem (Bachelor, Master u. Promotion) vor. Als allgemeines Qualifikationsprofil wird festgelegt, dass alle Absolventen*innen der Sozialen Arbeit über „grundlegendes und sicheres Wissen und Verständnis der theoretischen und angewandten Sozialarbeitswissenschaften sowie mindestens der relevanten Wissensbestände der korrespondierenden Wissenschaften verfügen.“ (FBTS 2008: 8) verfügen müssen.

Die Formulierung „Sozialarbeitswissenschaften“ legt nahe, dass die Fachbereiche von einer innerhalb der Disziplin geteilten wissenschaftlichen Grundlage ausgehen. Auch das Verhältnis zu anderen Wissenschaften wird neu bestimmt. Es wird explizit nicht mehr als die pragmatische Kombination einzelner Wissenschaften beschrieben, stattdessen wird von korrespondierenden Wissenschaften gesprochen.

4 Generalisierung vs. Spezialisierung der Ausbildung

4.1 Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit

Im Qualifikationsrahmen (2010) wird für die Bachelor-Studiengänge eine generalistische Ausrichtung, die die Absolvent*innen in die Lage versetzen soll, in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig zu werden, empfohlen. Dabei soll die Vermittlung einer umfassenden Befähigung zu wissenschaftlich begründeter Arbeit im Vordergrund stehen. Die Wissensvermittlung und der Kompetenzerwerb erfolgen exemplarisch in zentralen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und sollen die wichtigsten Fragen von Disziplin und Profession aufgreifen.

„Der QR folgt, ausgehend von einer grundsätzlichen Entscheidung für ein grundständiges generalistisches Studium, der gedanklichen Linie von Erweiterung und Vertiefung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen mit der Möglichkeit zur Spezialisierung im Arbeits- und Forschungsgebiet der Sozialen Arbeit.“ (QRS Arb. 2010: 5)

Der lediglich empfehlende Charakter des Qualifikationsrahmens hat den Raum für eine Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Bachelor-Studiengängen Soziale Arbeit ermöglicht. Aus diesem Grund kritisiert der DBSH, dass die bis 2001 gültige von der Kultusministerkonferenz beschlossene „Rahmen- und Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang für die Fachwissenschaft Soziale Arbeit“ im Zuge des Bologna-Prozesses aufgegeben wurde. In der Rahmenprüfungsordnung wurde eine eindeutige Positionierung für einen einheitlichen „Studiengang Soziale Arbeit“ vorgenommen.

„Der Studiengang, soweit er durch die Rahmenprüfungsordnung strukturiert wird, ist so konzipiert, dass die Vielfalt der beruflichen Aufgaben und deren Veränderungen, der ursächlich damit verbundene Wandel der Problemlagen und der Erwartungen der Adressaten sowie die eigenständige Berufsentwicklung berücksichtigt werden können.“ (Rahmenprüfungsordnung 2001: 34)

Explizit sollte die Rahmenprüfungsordnung eine Ausdifferenzierung und Spezialisierung verhindern. Dem lag das Verständnis zugrunde, dass die Soziale Arbeit in doppelter Hinsicht eine generalistische Ausrichtung hat, die eine gemeinsame übergeordnete Klammer bildet. So offeriert die Soziale Arbeit zum einen ihre Angebote in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen. Die Tätigkeitsberei-

che von Sozialarbeiter*innen sind folglich sehr breit gefächert. Diese Heterogenität der Einsatzmöglichkeiten wird als universeller Generalismus bezeichnet. Zum anderen kann die Soziale Arbeit jedoch auch innerhalb der einzelnen Arbeitsfelder nicht auf bestimmte Tätigkeitsmerkmale eingegrenzt werden. Sie ist also auch innerhalb des spezifischen Arbeitsfeldes generalistisch orientiert. Die Soziale Arbeit hat einen komplexen bzw. ganzheitlichen Fallbezug. Diese Perspektivenkomplexität, die nahezu für alle Felder der Sozialen Arbeit charakteristisch ist, wird als spezialisierter Generalismus bezeichnet. (vgl. Kleve 2003: 40ff)

Folglich ging die Rahmenprüfungsordnung davon aus, dass

„nur ein inhaltlich universalistisch ausgestaltetes und auf arbeitsfeldübergreifenden Grundlagen ausgerichtetes Studium eine Anpassung an gesellschaftliche und berufliche Veränderungen und an Entwicklungen des Arbeitsmarktes langfristig ermöglicht, und gleichzeitig dem Anspruch bedarfsorientierter Ausbildung auf fachwissenschaftlicher Grundlage dauerhaft gerecht wird.“ (Rahmenprüfungsordnung 2001: 34)

Die im Zuge der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgte Aufweicung einer generalisierten Ausbildung in der Sozialen Arbeit führte – so der DBSH – zu einem „Wildwuchs an Studieninhalten, -strukturen, -anforderungen und Praxiserfordernissen“. Um diesen Entwicklungen Einhalt zu gebieten fordert der DBSH eine Rückkehr zur generalisierten Ausbildung bzw. eine Beibehaltung der generalisierten Ausbildung da, wo diese noch nicht aufgegeben wurde.

„Das Bachelor-Studium muss sich generalisiert auf die Soziale Arbeit beziehen.“ (DBSH 2011: 20)

Für die Einführung spezialisierter (Bachelor-) Studiengänge im Feld der Sozialen Arbeit lassen sich drei unterschiedliche Motivationsstränge ausmachen: Der erste Strang lässt sich als Bestreben der (Fach-) Hochschulen nach Aufwertung ihrer Studiengänge definieren. Den zweiten Strang bildet das Interesse der Universitäten, sich weiterhin auf dem Bildungsmarkt im Bereich der Sozialen Arbeit zu positionieren. Die Profilierungsinteressen von Lehrenden aus den Bezugswissenschaften sind charakteristisch für den dritten Strang (siehe unten). (vgl. DBSH 2011: 12)

4.2 Master-Studiengänge Soziale Arbeit

Weitgehende Einigkeit besteht in der Disziplin darüber, dass Master-Studiengänge keine generalisierte Grundausrichtung haben müssen. Eine Spezialisierung der Studiengänge durch eine Ausrichtung auf bestimmte Handlungsfelder oder Handlungsformen wird ausdrücklich zugestimmt.

In Anlehnung an eine Stellungnahme der DGSA (2004) führt Mühlum dazu aus:

„Ein erster berufsqualifizierender Abschluss (Bachelor/ Diplom) sollte eine generalistische Orientierung beibehalten. Darauf können Spezialisierungen im postgradualen Masterstudium aufbauen, z.B. für erziehende, organisierende oder behandelnde Sozialarbeit, aber auch für Forschungs-, Leitungs- oder Lehrkompetenz. (...) Masterstudium und fachliche Spezialisierung (sektoral nach Arbeitsfeldern, funktional nach Aufgaben und Methoden) erhöhen die spezifische Handlungskompetenz und befähigen zu Forschung und Entwicklung im ureigenen Feld.“ (Mühlum 2005: 186)

Der kontroverse Diskurs um eine Spezialisierung der Sozialen Arbeit in Richtung „Fachsozialarbeit“ ist zumindest auf der Ebene der Master-Studiengänge abgeschlossen. Die DGSA hat sich 2011 eindeutig für eine weitere Spezialisierung ausgesprochen (vgl. Mühlum 2011: 238). Unter dem Dach der DGSA hat sich beispielweise eine Sektion „Klinische Sozialarbeit“ konstituiert.

Im Gegensatz hierzu fordert der DBSH grundsätzlich ein generalisiertes Masterstudium. Im Rahmen von Spezialisierungen sind für den DBSH jedoch auch Weiterbildungsmaster, Master der Praxis und forschungsorientierte Master-Studiengänge möglich. (DBSH 2011: 5)

4.3 Promotion

Im Zuge des Bologna-Prozesses konnte von den (Fach-) Hochschulen die Etablierung von Masterstudiengängen im Feld der Sozialen Arbeit durchgesetzt werden. Dies führte zwar zu einer Steigerung der Qualifikationspotentiale und des Qualifikationsniveaus. An vielen (Fach-) Hochschulen sind zunächst weiterbildende und feldspezifische Masterstudiengänge entstanden, deren Verortung in der Disziplin der Sozialen Arbeit nicht immer zu erkennen ist. Aus diesem Grund bleibt es frag-

lich, ob die wenigen konsekutiven Studiengänge zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit beitragen können.

Trotz dieser Kritik ist jedoch festzustellen, dass durch die Etablierung konsekutiver Masterstudiengänge an Hochschulen der bisher notwendige Umweg über Studium und Promotion in einer Bezugswissenschaft entfällt. Dies hat dazu geführt, dass zunehmend Absolvent*innen aus Master-Studiengängen „Soziale Arbeit“ mit einer Promotion begonnen oder sie bereits abgeschlossen haben. Trotz der formalen Gleichstellung der Masterabschlüsse von Hochschulen und Universitäten sind die Bedingungen für eine Promotion im Bereich der Sozialen Arbeit für Hochschulabsolvent*innen häufig sehr restriktiv. So werden von der jeweiligen Bezugsdisziplin, in der die Promotion erfolgen soll, zusätzliche Anforderungen und Auflagen geltend gemacht, die mit einem erheblichen Zeitaufwand einhergehen und den Zugang zur Promotion zusätzlich erschweren. (vgl. DGSA 2015: o.S.)

5 Akkreditierungsverfahren

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde in Deutschland ein zentral organisiertes Akkreditierungssystem von Studiengängen durchgesetzt. Ein von KMK und HRK eingesetzter Akkreditierungsrat ist zuständig für die Zulassung von Akkreditierungsagenturen. Diese nehmen die Akkreditierung der jeweiligen Studiengänge an den einzelnen Hochschulen und Universitäten vor. (vgl. Akkreditierungsrat o.J.a: o.S.)

Den Rahmen für die Akkreditierungsverfahren bilden zum einen der „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ und zum anderen der „Qualifikationsrahmen der einzelnen Fachdisziplinen“ (z.B. der QR SArb.). Im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse werden die an deutschen Hochschulen erworbenen Abschlüsse beschrieben. Anhand der Aspekte Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profil wurden verbindliche Orientierungspunkte für die Entwicklung der einzelnen Studiengänge vorgenommen. (vgl. Akkreditierungsrat o.J.b: o.S.)

„Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und am 21.04.2005 von der Kultusministerkonferenz beschlossen.“ (Akkreditierungsrat o.J.b: o.S.)

Da sowohl der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse als auch der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit einen breiten Spielraum für die Gestaltung der Curricula ermöglichen, werden im Zuge der (Re-) Akkreditierung der Studiengänge in den Fakultäten und Fachbereichen die Interessen unterschiedlicher Akteure im Feld der Sozialen Arbeit neu ausgehandelt. Exemplarisch werden im Folgenden die Interessen einzelner Akteure benannt.

5.1 Interessen der Landespolitik

Die Ausbildungsinstitutionen der Sozialen Arbeit konkurrieren auf dem Bildungsmarkt miteinander. Niedersachsen gehört der Gruppe von Bundesländern an, die die Hochschulentwicklungsplanung am intensivsten vorantreiben. Das Land verfolgt damit eine doppelte Zielsetzung. Zum einen besteht das Interesse, sich mittels einer überzeugenden wissenschaftlichen Profilbildung im Wettbewerb der Hochschulen Vorteile zu verschaffen. Zum anderen sollen aufgrund der Knappheit der finanziellen Ressourcen Parallelstrukturen abgebaut werden. Dies hat zur Folge, dass nicht mehr an jedem Standort ein möglichst breites Spektrum an Fächern angeboten wird. Darüber hinaus sollen die Studiengänge so gestaltet werden, dass sich ihr Profil deutlich und bundesweit sichtbar von anderen Studiengängen unterscheidet (vgl. Marettke u. Holl 2012 o. S.).

Für die bisher aus fachlichen Gründen generalistisch ausgerichteten Studiengänge der Sozialen Arbeit ergeben sich aus diesen landespolitischen Vorgaben eine Reihe von Problemen.

5.2 Interessen der Hochschulen

Die Hochschulen versuchen den obengenannten landespolitischen Anforderungen durch eine inhaltliche Engführung und eine spezifische Ausrichtung der Bachelor Studiengänge Soziale Arbeit zu begegnen. Von der generalistischen Ausbildung wird abgerückt, einzelne spezielle Fachausrichtungen werden als besonderes Profil (Schulsozialarbeit, Klinische Sozialarbeit, Systemische Sozialarbeit etc.) ausgewiesen. So wird an vielen Standorten der Bereich der Kindheitspädagogik mittlerweile als eigenständiger Studiengang angeboten. Hiermit wird jedoch die erreichte Konvergenz von Sozialarbeit und Sozialpädagogik unter dem Begriff der Sozialen Arbeit aufgekündigt.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Master-Studiengängen. Es ist eine Vielzahl weiterbildender und feldspezifischer Master-Studiengänge entwickelt worden, deren Verortung in der Disziplin der Sozialen Arbeit nicht immer zu erkennen ist.

5.3 Interessen der Lehrenden

Wie oben bereits erwähnt hat die große Mehrheit der Lehrenden an den Hochschulen keine vertiefte Verankerung. Berufspolitische bzw. professionspolitische Interessen der Sozialen Arbeit sind für diese „Bezugswissenschaftler*innen“ nicht von Bedeutung. Mit dem Bologna-Prozess wurde die Möglichkeit geschaffen, das Studienangebot in den jeweiligen Fachbereichen auszudifferenzieren. Diese Entwicklung erlaubt es insbesondere Bezugswissenschaftl*innen, Sonderinteressen zu verfolgen, spezialisierte Studiengänge voranzutreiben und die generalisierte Ausrichtung aufzugeben. (vgl. DBSH 2011: 12)

5.4 Interessen der Träger

Die Träger der Sozialen Arbeit haben ein Interesse an gut ausgebildeten Absolvent*innen der Hochschulen und Universitäten. Was jedoch unter einer guten Ausbildung zu verstehen ist, ist umstritten. Fachliche Ansprüche und berufspolitische Interessen stehen oft im Widerspruch zu speziellen Bedarfen und ökonomischen

Interessen, die für die Träger eine große Bedeutung haben. (vgl. Kraus 2011:12) Im „Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ“ (AGJ 2011, S. 69) werden beispielweise konkrete „Erwartungen von Anstellungsträgern an HochschulabsolventInnen“, benannt. So erwarten die Öffentlichen Träger bspw. eine Reihe von organisations-, berufsbezogenen und persönlichkeitsbezogenen Kenntnisse bzw. Kompetenzen:

Organisationsbezogene Kenntnisse

„... zum Beispiel Wissen und Klarheit über die Rolle des Jugendamtes im Schnittpunkt von Verwaltung und Politik, Wissen über Betriebsstrukturen und Unternehmensphilosophie, Kooperationskompetenzen, Kenntnisse der Strukturen des Rechts und der Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe, Kenntnis der Ablauforganisation sowie Fertigkeiten, betriebswirtschaftliche Handlungslogiken in der Verwaltung anwenden zu können.“ (AGJ 2011: 69)

Berufsbezogene Kompetenzen

„Befähigung zu methodischem Handeln, zu Netzwerkarbeit und zur Anwendung jeweiliger gesetzlicher Grundlagen in den verschiedenen Handlungsfeldern, Kenntnisse von Verfahren der Qualitätsentwicklung und –sicherung sowie Kenntnisse der aktuell wichtigsten fachpolitischen Themen (Bildungsdiskurs, Kinderschutz, Familienbildung, Demografie und on).“ (AGJ 2001: 69)

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen:

„Reflexionskompetenzen wie Teamfähigkeit, Umgang mit Hierarchie, Verhaltensnormen und Wertegrundlagen sowie Selbst- und mung“

Anforderungen der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind u.a.:

„... neben einer breiten und hinreichend fachlichen Ausbildung Kenntnisse über rechtliche Grundlagen und über deren politische Dimensionen (...) Grundlagenwissen in Bezug auf Verwaltungshandeln sowie über Personal- und Finanzmanagement. Als wesentlich für erfolgreiches fachliches Handeln wird ausserdem der Erwerb von sogenannten Soft Skills als Schlüsselqualifikation gesehen. Auch einer Vertiefung in einem konkreten Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und praxisorientierten Studienanteilen stehen Anstellungsträger positiv gegenüber.“ (AGJ 2011: 76)

Silvia Staub-Bernasconi, die sich intensiv mit dem Positionspapier befasst hat, bemerkt hierzu, dass den „eher pauschal bezeichneten Fachkompetenzen (...) re-

lativ detaillierte organisationsbezogene, betriebswirtschaftliche und rechtliche Kompetenzbezeichnungen gegenüber [stehen].“ (Staub-Bernasconi 2012: 13)

Ein ähnliches Argumentationsmuster findet sich auch in einer Stellungnahme des Landkreises Hildesheim. Auch hier werden detaillierte Kenntnisse über das Sozialleistungsrecht, das soziale Sicherungssystem und die Behörde als Leistungsträger eingefordert. Einstellungen und Haltungen sowie Handlungskompetenzen finden jedoch nur am Rand Erwähnung. (Vgl. Landkreis Hildesheim/ Wöhler 2014: 2)

5.5 Interessen der Profession / des Berufsverbands

Der DBSH hat 2011 einen Forderungskatalog zur Ausbildung und Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit vorgelegt. Dieser besteht aus den beiden Säulen Studium und Berufseinmündungsjahr. Darüber hinaus fordert der DBSH ein Berufsgesetz für die Soziale Arbeit, in dem einheitliche Standards für die Ausbildungen im sozialen Bereich zu regeln sind. Daneben setzt sich der DBSH die Einführung eines Berufsregisters zum Ziel. (DBSH 2011)

Säule Studium:

Zentrale Forderung ist die bundesweite Angleichung der Studienstruktur über kompetenzorientierte Modulbeschreibungen in Anlehnung an die Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. Bundesweit soll das Bachelor-Studium sieben Semester (210 ECTS) und das Master-Studium drei Semester (90 ECTS) umfassen. Promotionen im Kernbereich der Sozialen Arbeit sollen insbesondere durch die Vergabe des Promotionsrechts an (Fach-) Hochschulen erleichtert werden. (DBSH 2011: 5)

Säule Berufseinmündungsjahr

Der DBSH spricht sich ausdrücklich für die Beibehaltung der Staatlichen Anerkennung aus. Voraussetzung hierfür ist ein Berufseinmündungsjahr, in dem die im

Studium erworbenen Kompetenzen in der Praxis vertieft werden. Das Berufseinstiegsjahr soll durch erfahrene Fachkräfte der Sozialen Arbeit begleitet werden und ist mit einer Prüfung abzuschließen. (vgl. DBSH 2011: 7)

6 Fazit

Aus meinen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass es kritisch zu hinterfragen ist, ob bei der Gestaltung der Curricula statt fachlicher und professionspezifischer Notwendigkeiten regionale und hochschulpolitische Interessen ausschlaggebend sein sollten. Stehen professionsfremde Aspekte im Vordergrund, droht die disziplinäre Anbindung an die Soziale Arbeit verloren zu gehen. Dies hätte jedoch weitreichende Folgen für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit, denn ein überregionales und handlungsfeldübergreifendes professionelles Selbstverständnis sowie ein geteiltes Berufsethos bilden die Grundlage für eine berufliche Habitualisierung in der Ausbildung (vgl. Züchner 2008, S. 215).

Vor der Gefahr der Deprofessionalisierung durch die zunehmende Spezialisierung von Ausbildungsgängen im Bereich der sozialen Dienstleistungen wird nicht nur im deutschsprachigen Raum gewarnt (vgl. Harlow 2003). Die neu geschaffenen Berufsfelder werden von der ursprünglich generalistisch ausgerichteten Qualifizierung im Rahmen eines einheitlichen Studiengangs der Sozialen Arbeit abgekoppelt. Damit kommt es zu einer Fragmentierung der Berufe im sozialen Bereich. In der Summe mangelt es diesen an einer gemeinsamen Grundlage und einem gemeinsamen Selbstverständnis, folglich auch an der Bereitschaft, loyal füreinander einzustehen oder im Kollektiv berufspolitisch aktiv zu werden.

Neben diesen Konfliktlinien – mit denen die weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit in Deutschland steht oder fällt – sind aus meiner Sicht folgende Aspekte wesentlich:

- Disziplinäre Zuordnung: Die Etablierung der Sozialarbeitswissenschaft als gemeinsame disziplinäre Basis aller Studiengänge „Soziale Arbeit“

- Kompetenzorientierung: Gleichwertige Berücksichtigung der Aspekte Wissen, Können und Haltung (Knowledge, Skills and Attitudes) bei der Gestaltung der Curricula
- Generalistische Ausrichtung: Beibehaltung bzw. Wiedereinführung des generalistischen Grundstudiums der Bachelor-Studiengänge und Einführung von generalistischen Master-Studiengängen
- Berufspraktische Ausbildung: Rückkehr zum Berufseinmündungsjahr mit ausgedehnten Praxisphasen im Studium im Umfang von mind. 100 Tagen
- Verbindliche Regelstudienzeit für Bachelor-Studiengänge (7 Sem./ 210 ECTS) Master-Studiengänge (3 Sem./ 90 ECTS)

Hieraus ergeben sich auf den folgenden Ebenen konkrete Handlungsnotwendigkeiten für die Akteure, denen sich die weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit verpflichtet fühlen sollte:

- Auf der bildungspolitischen Ebene: Einmischung in die bildungspolitischen Diskurse. Beteiligung an den übergeordneten Gremien, welche für die allgemeine Weiterentwicklung der Hochschullandschaft und im Bereich der Sozialen Arbeit für deren Studiengänge die Gestaltungs- und Planungsverantwortung haben
- Auf der fachlichen Ebene:
Weiterführung der Diskussion zur Einführung der Sozialarbeitswissenschaft als curricularen Bezugspunkt der Sozialen Arbeit (siehe Qualifikationsrahmen und Kerncurriculum);
Erweiterung der einseitigen nationalen Perspektive auf die Soziale Arbeit um eine umfassendere europäische und internationale Perspektive.
Überwindung des Theorie-Praxis-Widerspruchs in Disziplin und Profession.
- Auf der Ebene der Fakultäten und Fachbereiche:
Konsequente Entwicklung weiterer konsekutiver Master Studiengänge in Kooperation von Hochschulen und Universitäten auf nationaler, europäischer und transeuropäischer Ebene;
Dialog mit den öffentlichen Trägern und Wohlfahrtsverbänden sowie dem Berufsverband (DBSH) und den Gewerkschaften – über fachliche Alternativen zu den neoliberalen, betriebswirtschaftlichen Dienstleistungs- und Qualitätssicherungskonzepten, um einer weiteren Entprofessionalisierung der Sozialen Arbeit entgegenzuwirken
- Auf der Ebene der Hochschulen und Universitäten: Weiterentwicklung von Promotionsstudien (-gängen) auf nationaler und internationaler Ebene. (vgl. Staub-Bernasconi 2012: 13).

Literatur

Akkreditierungsrat (o.J.a): Akkreditierungssystem: Online im Internet: <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=system>

Akkreditierungsrat (o.J.b): Qualifikationsrahmen. Online im Internet: <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=qualifikationsrahmen&L=o&contrast=1%27%60%28%5B%252525252525257B%252525252525255E~>

Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hg.) [2011]: Was sollen sie können? Aktuelle Herausforderungen bei der Qualifizierung von Fachkräften für die Kinder- und Jugendhilfe, Eigenverlag, Berlin

Bartosch, Ulrich/Knauer, Rainard/Knösel, Oeter et al. (Hg.) [2010]: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Version 5.1, Eichstätt

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) [2003]: Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Online im Internet: http://www1.tfh-berlin.de/bologna/MemorandumBA_MA_deutsch.pdf [Download 25.03.10]

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) / Maus, Franziska/Nodes, Wilfried/Röh, Dieter [2008]: Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) [2009]: Grundlagen für die Arbeit des DBSH. Essen u. Berlin

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) [2011]: Generalistisches Grundstudium. Essen und Berlin

Ebert, Jürgen [2012]: Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim

Engelke, Ernst; Leideritz, Manuela; Maier, Konrad; Sorg, Richard; Staub-Bernasconi, Silvia [2005]: Kerncurriculum Wissenschaft Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit, In: Sozialmagazin, H. 4, April 2005, S. 13-23

Faulstich, Peter [2013]: Kompetenz statt Bildung. Im Internet: http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u58/Meissen_kompetenz_bildung.pdf

Harlow, Elizabeth [2003]: New Managerialism, Social Services Departments and Social Work Practice Today. In: Practice 15, 29–44.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) [o.J.] : Bologna für Hochschulen. Online im Internet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1923.php> [Download 25.03.10]

Kessl, Fabian [2006]: Soziale Arbeit trotz{t} Bologna. Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld der Sozialen Arbeit. In: Schweppe, Cornelia und Sting, Stephan: Sozialpädagogik im Übergang: Neue Herausforderungen für Disziplin und Profession. Weinheim u. München. S./1 – 87

Kraus, Björn [2011]: Generalisierung und Spezialisierung – Einleitung. In: Kraus, Björn; Effinger, Herbert; Gahleitner, Silke; Miethe, Ingrid; Stöversand, Sabine (Hg.) [2011]: Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung, Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Farmington Hills/USA

Marettke, C. u. Holl, V. [2012]: Hochschulen der Länder: Profilbildung auf allen Ebenen wichtig. Im Internet: <http://www.pwc.de/de/offentliche-unternehmen/hochschulsteuerung-aus-sicht-der-laender.jhtml> (Download 16.11.13]

Schaper, Niklas u.a. [2012]: Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK. Im Internet: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Staub-Bernasconi, Silvia [2012]: Zur Struktur der Wissenschaft der Sozialen Arbeit – Wieder rückwärts zum Anfang oder ein paar Schritte nach vorn? Referat am Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) zum Thema „Einmischen und Verändern? - Wissenschaft der Sozialen Arbeit in der Verantwortung“ Evangelische Hochschule Dresden – 22. - 24. Mai 2012

Supplement des Journal „International Social Work“ (2007): International Definition of the Social Work Profession – Ethics in Social Work – Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, Sage/UK (ISSN 0020-8728)

Weinert Franz E. (Hrsg.) [2001]: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel