

# STUDIUM UND PRAXIS SOZIALER ARBEIT | Zwei Seiten einer Medaille?

Elke Kruse

**Zusammenfassung** | Der Beitrag thematisiert die Entwicklungen im Ausbildungssystem der Sozialen Arbeit vor allem des vergangenen Jahrzehnts. Es wird nach den Auswirkungen von Veränderungen in der Ausbildung auf die Praxis und nach den Anforderungen der Praxis an die Ausbildung gefragt. Der Fokus liegt auf Fragen der professionellen Identität der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit und der Basis ihres Handelns angesichts aktueller Herausforderungen. An diesen Beispielen werden Hürden und Chancen des Professionalisierungsprojekts Soziale Arbeit aufgezeigt.

**Abstract** | The article outlines the development of the educational system of social work mainly during the last decade. It asks for the effects of changes in professional education in the practical field and the requirements of the profession on education. The focus lies on questions of the professional identity of social workers and their foundation of action in the light of current challenges. Hereby obstacles and chances of professionalization of social work in social work will be demonstrated.

**Schlüsselwörter** ► Soziale Arbeit

► Professionalisierung ► Funktion ► Handlungskompetenz ► Klient ► Kreativität

**Einleitung** | In der Sozialen Arbeit haben sich in den letzten Jahren auf allen Ebenen weitreichende Entwicklungen vollzogen: Auf der Ebene der Praxis wie auf der Ebene der Ausbildung und der Wissenschaft. Professions- und Disziplinenentwicklung stehen in enger Abhängigkeit voneinander. Zuweilen hat es jedoch den Anschein, als existierten in der Sozialen Arbeit zwischen der Ausbildung, der Praxis und der Wissenschaft breite Gräben, als lägen alle drei auf verschiedenen Kontinenten, auf denen jeweils eine andere Sprache gesprochen, die von den anderen aber nicht oder kaum verstanden wird. Im Folgenden werde ich einige der Entwicklungen der vergangenen Jahre kurz skizzieren, um mich im Anschluss daran ihren Auswirkungen vor allem im Hinblick auf zwei

Schwerpunkte zu widmen: Die Frage der professionellen Identität der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit und die Frage der Basis ihres Handelns. Besonderes Augenmerk richte ich dabei auf die akademische Ausbildung als wichtigen Faktor für die Professionalisierung Sozialer Arbeit.

**Die Ausbildung zwischen Konvergenz und Ausdifferenzierung** | Die sogenannte Bologna-Reform hat die Hochschulen in ihren grundlegenden Strukturen verändert. In Bezug auf die Soziale Arbeit wurde innerhalb von 14 Jahren ein Wandel vollzogen, den das Ausbildungssystem in diesem Maß kaum je erlebt hatte und der mindestens vergleichbar ist mit der Anfang der 1970er-Jahre vollzogenen Anhebung der Ausbildungen auf akademisches Niveau.

Die ehemaligen Diplomstudiengänge sind inzwischen ausgelaufen. Die Hochschulen mit Studiengängen im Bereich Sozialer Arbeit haben nach langem Zögern inzwischen alle Studiengänge auf den Bachelor umgestellt. So zögerlich diese Umstellung anließ, so rasant erfolgte sie zuletzt: Gab es seit 1998 an deutschen Hochschulen die Möglichkeit, Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen anzubieten, war sechs Jahre später noch keiner der fast 70 Diplomstudiengänge an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit umgestellt (die Universitäten zögerten gleichermaßen), 2007 gab es aber bereits 54 Bachelorstudiengänge in unserem Fach<sup>1</sup> und heute schließen alle Studiengänge mit dem Bachelor ab. Gründe für das Zögern und die anfangs teilweise offene Ablehnung lagen in der vielfach diskutierten Frage des Wertes eines Bachelorabschlusses im Vergleich zum Fachhochschuldiplom, in damit verknüpften Fragen der tariflichen Eingruppierung der Absolventinnen und Absolventen und in berufspolitischen Befürchtungen.

Die Praxis reagierte ähnlich zögerlich auf die Absolventinnen und Absolventen mit den neuen Abschlussbezeichnungen. Man war verunsichert: Was können sie? Die Abschlüsse und was sich hinter ihnen verbarg waren kaum mit der Praxis kommuniziert worden; Widerstände waren die Folge angesichts ganz neuer Abschlüsse und kürzerer Studienzeiten. Verunsicherung gab es auf allen Seiten: So gab es Lehrende, die Studierenden sagten, ihr Abschluss sei weniger wert, und eine Praxis, die eine Absenkung des Leistungsniveaus befürchtete.

<sup>1</sup> [www.hochschulkompass.de/studium/suche/profi\\_suche.html](http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/profi_suche.html)

Selbst wenn sich im direkten Vergleich der Curricula zeigt, dass die Modulzuschnitte der Bachelorstudiengänge in Deutschland oftmals große Unterschiede aufweisen, und es den Anschein hat, als sei es für die Studierenden heutzutage leichter, von Berlin oder Landshut nach Madrid oder Ankara zu wechseln als nach Düsseldorf oder Hildesheim, zeigt sich doch recht deutlich, dass sie in ihrer Ausrichtung, bezüglich der in ihnen vermittelten Kompetenzen und in ihrer generalistischen Orientierung vergleichbar sind. Zwar kam die Rahmenordnung von 2001 für die Diplomstudiengänge (*Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz* 2001) angesichts der Umstrukturierung zu spät, um noch weiter reichende Auswirkungen zu haben, zwar gibt der im Jahr 2006 vom Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) verabschiedete Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (*Fachbereichstag* 2006) nur eine allgemeine Leitlinie hinsichtlich der zu vermittelnden Kompetenzen her (und wird auch nicht unbedingt von allen bei Studienreformen herangezogen), doch ist der Großteil der Studiengänge jenseits konkreter Strukturmerkmale ähnlich, vor allem in seiner Ausrichtung auf alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit.<sup>2</sup>

Auch die Abschlussbezeichnungen sind in der Regel identisch (Bachelor of Arts Soziale Arbeit), was bei den Diplomen nicht der Fall war. Die Bezeichnungen der Studienabschlüsse (Diplomtitel) wie die der Studiengänge und Fachbereiche waren abhängig vom Bundesland und variierten zum Teil auch zwischen den Hochschulen eines Bundeslandes. Für Außenstehende war kaum ersichtlich, was sich jeweils hinter den Bezeichnungen Sozialarbeiterin, Sozialpädagoge, Sozialwesen, Sozialarbeit/Sozialpädagogik etc., die teils als Oberbegriff, teils als Begriff für einen Teilbereich verwendet wurden, verbarg (*Kruse* 2004, S.181 ff.). Zu einer gemeinsamen Basis trug zudem bei, dass auch in den letzten drei Bundesländern (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) die noch verbliebenen nebeneinanderstehenden Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik seit Ende der 1990er-Jahre zu gemeinsamen Studiengängen zusammengeführt wurden.

Die Möglichkeiten, die das neue Studiensystem bot, wurden für die Bachelorebene bereits vor der Umstellung der Diplomstudiengänge ganz anders

<sup>2</sup> Kritischer sieht dies *Leinenbach*; jedoch bezieht er eine Reihe von Studiengängen mit ein, die ich nicht dem Gebiet der Sozialen Arbeit zuordnen würde (vgl. den Beitrag von *Leinenbach* in diesem Heft).

genutzt. So entstanden neben den breit ausgerichteten Diplomstudiengängen sehr wohl Bachelorstudiengänge an Fachbereichen für Soziale Arbeit, die allerdings ein besonderes inhaltliches Profil wie Kulturpädagogik besaßen oder besondere Lehrformate beinhalteten wie der an verschiedenen Hochschulen etablierte Fernstudiengang Soziale Arbeit „basa-online“<sup>3</sup> für Berufstätige im sozialen Bereich. Daneben waren die Fachbereiche in den letzten Jahren sehr aktiv, eigene Studiengänge vor allem für die Bereiche der Kindheitspädagogik (mit verschiedenen Bezeichnungen wie Elementarerziehung, Erziehung und Bildung im Kindesalter etc.) sowie des Gesundheitswesens zu entwickeln.

Die neuen Studiengänge wurden zumeist neben die generalistisch orientierten Studiengänge für Soziale Arbeit gestellt. Sie bieten fast alle wesentlich geringere Kapazitäten mit zum Teil lediglich 30 oder 40 Studienplätzen pro Jahr. Vor allem weil die Tätigkeitsfelder der Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Studiengänge sich nicht immer eindeutig voneinander trennen lassen, rücken Fragen der Abgrenzung ins Blickfeld. Als Beispiel mögen die Studiengänge für Kindheitspädagogik dienen, die sich seit 2004 nahezu explosionsartig verbreitet haben. Hier traf ein hoher Professionalisierungsbedarf aus der Praxis (insbesondere im Hinblick auf Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung) in Folge des „PISA-Schocks“ auf einen ebenso hohen Bedarf an Wissenschaftsentwicklung und Forschung im deutschsprachigen Raum.

Welche Bezüge bestehen zwischen diesen neuen Studiengängen und der Sozialen Arbeit? Verwischen sich hier die Konturen? Die Wurzeln der Kindheitspädagogik sind originär sozialpädagogisch; die Studiengänge bewegen sich in der Tradition der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, die Ende der 1960er-Jahre in die Akademisierung der Sozialberufe nicht einbezogen wurde und nach wie vor auf Fachschulebene angesiedelt ist. Die neuen Studiengangskonzeptionen verweisen nur noch zum Teil auf sozialpädagogische Inhalte. Vor allem in der Anfangsphase waren dagegen oftmals eher die gewünschten Abgrenzungen zur Sozialen Arbeit und eine erhoffte Anlehnung an primär bildungs- und erziehungswissenschaftliche Inhalte im Aufstiegsprojekt spürbar. Zuweilen schien es geradezu zentral, sich von der „Schmuddeldisziplin“ abzuheben.

<sup>3</sup> [www.basa-online.de](http://www.basa-online.de)

Hier hat sich in den letzten Jahren ein Bereich auf dem Weg zu einer Eigenständigkeit aus der Sozialen Arbeit herausdifferenziert, der sich eigentlich in den Studiengängen für Soziale Arbeit hätte wiederfinden können, vertritt die Soziale Arbeit doch den Anspruch, sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik unter ihrem Dach zu vereinen (Kruse 2008, S. 127). Inwieweit sich sozialpädagogische Aspekte der Erziehung und Bildung von Kleinst- und Kleinkindern in den Studienkonzeptionen der vergangenen 40 Jahre wiederfinden oder inwieweit diese unter dem Dach eher erziehungswissenschaftlich ausgerichteter neuer Konzeptionen eher zum Tragen kommen können, wäre genauer in den Blick zu nehmen. Weder in universitären noch in fachhochschulischen Studiengängen der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik war die frühkindliche Bildung und Erziehung jenseits von vereinzelter Standorten ein Thema, obwohl „die frühe Kindheit ein Thema der Kinder- und Jugendhilfe ist und damit zum sogenannten Kernbereich der Sozialpädagogik gehört“ (Schröer; Sting 2006, S. 20).

Am Beispiel der Kindheitspädagogik wird deutlich, vor welche Fragen die Ausdifferenzierung die Soziale Arbeit stellt: Welche Stränge sollen sich in der generalistischen Ausbildung wiederfinden, welche nicht? Wie soll das Verhältnis zwischen den Studiengängen gestaltet werden? Angesichts einer Praxis, die vielfach eine breite Sichtweise und eine Perspektivenverschränkung wichtig erscheinen lässt, sollten hier meines Erachtens zumindest enge Abstimmung und Kooperation erfolgen, die ihren Ausdruck unter anderem in gemeinsamen Modulen finden.

**Ausdifferenzierung auf der Ebene der Masterstudiengänge** | Eine weitere Ausdifferenzierung ist auf der Ebene der Masterstudiengänge zu beobachten. Angesichts der sich den Fachhochschulen 1998 erstmals eröffnenden Möglichkeit, vollakademische Abschlüsse anzubieten, bestand ein zentrales Ziel in der schnellen Einrichtung dieser Studiengänge. Gab es 2003 zirka 38 Masterstudiengänge, die dem Bereich Soziale Arbeit zuzuordnen waren, zählte der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) 2007 bereits zirka 112 Studiengänge dieser Ausrichtung (Kruse 2004, S. 206 ff., *Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2007). Die Masterstudiengänge weisen sowohl inhaltlich als auch strukturell eine breite Vielfalt auf:

▲ So existieren eindeutig forschungsorientierte Stu-

dienangebote auf der einen und klar anwendungsorientierte auf der anderen Seite und zwischen ihnen ein breites Feld (Erstere lassen ihre konkreten Bezüge zur Praxis nicht immer auf den ersten Blick erkennen, Letztere nicht immer ihren wissenschaftlichen Anspruch, der sie von Weiterbildungen unterscheidet).

▲ So lassen sich sogenannte Konsekutivmaster und Weiterbildungsmaster unterscheiden, ohne dass die jeweilige Ausrichtung immer eindeutig erkennbar wäre, obwohl dies im Hinblick auf inhaltliche Bezüge zu den Bachelorstudiengängen (Konsekutivmaster bauen auf diesen auf und stehen in direktem inhaltlichen Zusammenhang), Berechtigungen der Abschlüsse (Promotion, Höherer öffentlicher Dienst) und Fördermöglichkeiten (BaFöG) wichtig wäre.

▲ So gibt es eher breit angelegte Programme zur wissenschaftlichen Vertiefung in der Sozialen Arbeit allgemein und gleichzeitig sehr spezialisierte Angebote, die handlungsfeld- oder zielgruppenspezifisch oder handlungsmethodisch eine exemplarische Vertiefung in einem Teilbereich Sozialer Arbeit bieten (zum Beispiel Sucht, Soziale Gerontologie, Beratung, Supervision, Interkulturalität); an den Zahlen gemessen überwiegen die Letzteren.

▲ So lassen sich Studienangebote finden, die sich in neuer Kombination mit anderen Fachdisziplinen verselbstständigen („Soziale Arbeit und ...“), wie die Studiengänge im Bereich Sozialmanagement, deren Bezeichnungen wiederum eine breite Vielfalt aufweisen, auf dem Weg zu den von *Rothschuh* vorausgesagten Kombinationen „Sozial-Juristen, Sozial-Ökonomen, Sozial-Stadtplaner, Lehrer mit dem Fach Sozialarbeit/Sozialpädagogik, vielleicht auch einmal Sozial-Ärzte“ (*Rothschuh* 1998, S. 226).

▲ So gibt es Studiengänge, die dem Anspruch an eine Fachsozialarbeit nachkommen, wie Masterstudiengänge im Bereich Klinischer Sozialarbeit (*Gahleitner; Mühlum* 2011) und Schulsozialarbeit „nach dem Modell des Facharztes“ (*Rothschuh* 1998, S. 226).

▲ So existieren Programme, die deutlich über den nationalen Tellerrand mit Blick auf internationale beziehungsweise transnationale Zusammenhänge konzipiert sind.

▲ So finden sich Studiengänge, die ihren Bezug zur Sozialen Arbeit auf den ersten Blick erkennen lassen, und andere, deren Bezüge mit der Lupe zu suchen sind.

▲ So gibt es Angebote, die erkennen lassen, welche Stärken das Kollegium an der jeweiligen Hochschule genutzt hat, und solche, die die Notwendigkeit einer

inhaltlichen Profilierung als Alleinstellungsmerkmal im Wettbewerb erahnen lassen.

▲ So gibt es Studiengänge, die sich in Dauer, Zielgruppe(n), Struktur (Voll- und Teilzeit) und Abschlussbezeichnungen erheblich voneinander unterscheiden.

Die Unübersichtlichkeit ist groß, unklar bleibt zuweilen, welcher Studiengang noch der Sozialen Arbeit zuzuordnen ist und welcher nicht. Die Grenzen zu benachbarten Studiengängen und Berufsfeldern verschwimmen.

**Die Frage der professionellen und disziplinären Identität** | In der oben geschilderten Ausdifferenzierung liegen sowohl Chancen als auch Gefahren für die Praxis und die professionelle Identität der sozialberuflich Tätigen (zur Frage der professionellen Identität siehe auch den Beitrag von *Lattwein* in diesem Heft). Je spezialisierter das Programm, desto größer die Gefahr, dass sich die Absolventinnen und Absolventen nicht mehr mit der Sozialen Arbeit identifizieren und ihr berufliches Selbstverständnis als Expertinnen und Experten oder Spezialistinnen und Spezialisten jenseits der Sozialen Arbeit gefördert wird: Begreife ich mich als Sozialmanagerin, als Suchtberaterin, Erwachsenenbildnerin oder Counsellour und nicht als Sozialarbeiterin und Sozialpädagogin, mangelt es mir an der Orientierung am Kern der Profession und ihren wissenschaftlichen Grundlagen. *Pfaffenberger* hat bereits vor zehn Jahren aufgezeigt, „dass künftig einem Teil der auf dem Berufsfeld Sozialarbeit/Sozialpädagogik Tätigen und besonders den in Leitungs- und Vorgesetztenpositionen dadurch der zentrale Bezug zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik und die entsprechende Berufsbezeichnung fehlt“ (*Pfaffenberger* 2002, S. 33). Eine gemeinsame Interessenvertretung der Fachkräfte wird so geschwächt.

Müssen die Masterstudiengänge so weit auseinanderdriften? Möglicherweise ist dies angesichts der Entscheidung für generalistisch ausgerichtete Bachelorstudiengänge unvermeidbar. Die Konsequenz ist die Ausdifferenzierung auf der nächst höheren Ebene. Das „Basispersonal“ in der Praxis verfügt in der Regel über eine breite, grundlegende Qualifikation, das Personal der höherrangigen Stellen, in Leitungs- und Stabsstellen, über einen Spezialistenstatus. Waren die Leitungsstellen früher vielfach von Fachfremden besetzt, da Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit die

Einmündung in den Höheren öffentlichen Dienst versagt war, erarbeiten sich nun grundständig ausgebildete Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen diese Positionen durch das Masterstudium.

Was braucht die Praxis? Vor allem braucht sie meines Erachtens mehr Transparenz, um das Dickicht zu durchdringen, und es muss gefragt werden, ob das Spezialisten- beziehungsweise Expertentum sinnvoll ist. Werden hochqualifizierte Allgemeinmediziner oder Fachärztinnen und -ärzte benötigt? In diesem Vergleich liegt schon die Antwort: Wie auch in der Medizin so geht in der Sozialen Arbeit das eine nicht ohne das andere. Auf der Masterebene werden Vertiefungen möglich, die im breit angelegten grundständigen Studium nur exemplarisch sein können. Sowohl vertiefte Kenntnisse in der Breite Sozialer Arbeit als auch interdisziplinäre Kombinationen bieten eine Erweiterung der Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten. Wichtig bleibt dabei die gemeinsame Basis, die Wissenschaft Sozialer Arbeit.

Spezialisierung darf nicht auf Kosten einer ganzheitlichen Sichtweise auf die Problemlagen von Menschen gehen, mit denen Soziale Arbeit täglich zu tun hat. Ein Heer von fünf Spezialistinnen und Spezialisten, die mit den Mitgliedern einer Familie arbeiten und sich aus den Bereichen Sucht, Schulsozialarbeit, Familienhilfe, Schuldenberatung und Erziehungsberatung rekrutieren, von denen aber keiner den Blick auf das Gesamtsystem Familie hat, kann weder Ziel der Ausbildung noch erwünschte Praxis sein.

Der Zersplitterung im Feld entgegenwirken können zum Beispiel Masterstudiengänge, die als Dach über ausdifferenzierten Bereichen konzipiert wurden, wie unter anderem Master, die konsekutiv sowohl auf einem Studiengang der Sozialen Arbeit als auch auf einem der Kindheitspädagogik aufbauen. In einem solchen Modell bietet der übergeordnete Master beiden darunter liegenden Säulen eine inhaltliche Weiterführung bei gleichzeitiger Verschränkung der Perspektiven auf gemeinsame oder verwandte Handlungsfelder und Forschungsgebiete und mit interdisziplinärem Anspruch, auch wenn eine derartige Studienstruktur nicht immer aufgrund fachlicher Überlegungen, sondern aus ökonomischen Gründen verwirklicht wird. Hierbei ist die berufliche Einsatzfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen im Blick zu behalten:

Auf Handlungsfelder und Zielgruppen spezialisierte Studiengänge müssen befragt werden, ob sie auf zukünftige Entwicklungen ausreichend vorbereiten.

### Wissenschaft und Forschung für die Praxis |

Die Ausrichtung auf den Kern Sozialer Arbeit bedeutet auch eine deutliche Betonung wissenschaftlicher Bildung. Angesichts der aktuell in der Praxis beobachtbaren Entwicklungen einer starken ökonomischen Orientierung der Sozialen Arbeit (siehe hierzu den Beitrag von *Seithe* in diesem Heft), von Tendenzen der Verdrängung von Fachkräften durch den Einsatz Geringqualifizierter und Ehrenamtlicher sowie eines vielfachen Rückfalls professioneller Sozialer Arbeit in fürsorgliche Tendenzen rückt die Frage ins Blickfeld, was die Praxis braucht, um selbstbewusst für eine angemessene Hilfe für die Menschen, mit denen sie arbeitet, eintreten zu können. Zwischen der „Mütterlichkeit als Beruf“ und einem „Management sozialer Dienstleistungen“ liegen vermeintlich Welten, jedoch lassen sich beide Aspekte aktuell wiederfinden.

„Dass normative Vorgaben und Wertorientierungen der Profession durch die Ökonomisierung, die als Modernisierungs- und Entwicklungsbedarf hingestellt wird, Änderungen unterworfen sind – Stichwort: Markt- und Kundenorientierung statt Orientierung an sozialen Grundrechten und Grundwerten –, ... müsste die Professions- und Disziplin-Vertreter zu gezielten Widerstand gegen diese negativen Folgen von EU-isierung und Globalisierung aktivieren. Das setzt voraus, dass sie sich als Akteure auch in der politischen Dimension von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft verstehen“ (*Pfaffenberger* 2002, S. 33).

Die letzten Pläne der Regierung, die „Schlecker-Frauen“, also die durch den Bankrott der Drogeriemarktkette gleichen Namens arbeitslos gewordenen Verkäuferinnen zu Erzieherinnen umzuschulen, um sie wieder in bezahlte Arbeit zu bringen und gleichzeitig dem Fachkräftemangel im Bereich der Kindertagesstätten und insbesondere im auszubauenden Bereich der Tagesbetreuung von Kleinkindern unter drei Jahren entgegenzuwirken, sind nur die Spitze des Eisbergs einer schleichenden Deprofessionalisierung im sozialen Bereich. Angesichts der seit Jahren geforderten Aufwertung der Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren und der oben beschriebenen Gründung eigener Studiengänge sind Vorhaben solcher Art in

die Mottenkiste der „Mütterlichkeit als Beruf“, die vor 100 Jahren leitend für soziale Hilfstätigkeiten war, zu verweisen. Aussagen wie die der Bundesarbeitsministerin *Ursula von der Leyen* „Die Frauen haben Lebenserfahrung, die Qualifikationen, die händeringend gesucht werden“ (*Stern* 2012) erinnern doch sehr stark an die Idee, dass Frauen einfach, weil sie Frauen sind, für soziale, pflegerische und pädagogische Tätigkeiten geeignet seien. „*Können Schleckerfrauen Erzieherin?*“ (*Amrhein* 2012, kursiv im Original) verweist auf die grundlegende Frage der Kompetenzen, die für solche Tätigkeiten erforderlich sind. Die Diskurse hierzu verlaufen gegenläufig zu dem, was die Politik beabsichtigt.

Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch in anderen Feldern, vor allem im Gesundheitsbereich, verfolgen: Die akademische Landschaft differenziert sich aus, Qualifizierungen bis in die höchsten Ebenen des Bildungssystems stehen zur Verfügung, das aus Forschung generierte Wissen wächst stetig, aber sogenannte „Hartz-IV-Empfänger“ sollen in Schnellkursen zu Pflegeassistentinnen und -assistenten für Demenzerkrankte umgeschult werden. Die Frage drängt sich auf, wie die Ausbildung dazu beitragen kann, derartigen Entwicklungen entgegenzuwirken.

Der oben diskutierte Aspekt der Stärkung der beruflichen Identität und der gemeinsamen Interessenvertretung ist ein Punkt, ein anderer ist die aus meiner Sicht erforderliche weitere Stärkung der wissenschaftlichen Grundlegung der Ausbildung – gerade, um in der Praxis professionelles Handeln zu unterstützen und um die Fachkräfte zu befähigen, sich auch in Richtung Entscheidungsträger für die Interessen ihrer Klientel einzusetzen. Die Internationale Definition Sozialer Arbeit verweist auf diese Grundlegung: Die Soziale Arbeit agiert „gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse“ (*Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2012). Angesichts ihrer Geschichte (siehe den Beitrag von *Mühlum* in diesem Heft) zeigt sich, dass die Wissenschaft von Beginn an keinen leichten Stand im Rahmen der Ausbildung hatte. Jedoch nur auf der Basis wissenschaftlich generierten und erfahrenen Wissens können Absolventinnen und Absolventen theoriegeleitet und kompetent handeln.

Die Studierenden stehen der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Theorie meiner Erfahrung nach sehr unterschiedlich gegenüber und sind hinsichtlich

ihrer Interessen, Erwartungen und Potenziale äußerst heterogen. Sie bewegen sich zwischen den Polen hoher Theorieaffinität (zum Teil zu hoher, wenn sie mit Halbwissen ins Praktikum gehen und den dort Tätigen erklären, was diese angeblich falsch machen), zum Teil mit ausgeprägtem Interesse an wissenschaftlicher Vertiefung und mit der festen Absicht, einen forschungsorientierten Master anzuschließen und gegebenenfalls zu promovieren, und ausgeprägter Theorieferne („Wozu Theorie? Ich will doch in die Praxis!“) beziehungsweise einem schwierigeren Zugang zu komplexen theoretischen Konstrukten und oftmals mit dem Wunsch nach „Rezeptwissen“, das auswendig gelernt und direkt angewandt werden kann. Die Wissenschaft macht es den Studierenden und der Praxis ja auch nicht leicht: Es gibt nicht „die“ Theorie Sozialer Arbeit, vielmehr existiert eine Vielzahl an Theorien und Theorieansätzen, es gibt verschiedene Kategorisierungen und nur eine teilweise gegenseitige Rezeption. Das besondere Ziel einer akademischen Ausbildung ist es, Studierenden diese Vielfalt zu eröffnen und sie zur kritischen Reflexion anzuregen.

Masterstudiengänge eröffnen nicht nur eine weitere akademische Ebene der Möglichkeiten zu individuellen wissenschaftlichen Vertiefungen und Promotionen, sondern bedeuten ebenso einen Schub für die weitere Wissenschaftsentwicklung Sozialer Arbeit. Praxisforschung wird vorangetrieben, „Qualität und Quantität der Erkenntnisgewinnung im sozialberuflichen Feld“ (Mühlum 2001, S. 7) gefördert und damit der Theorie-Praxis-Transfer gestärkt (Knorr 2000, S. 229 f.). Forschungsschwerpunkte bilden sich vor allem durch strukturierte Promotionsprogramme und -kollegs. Die Soziale Arbeit erfährt eine vollakademische Anerkennung und kann auf Augenhöhe mit anderen Professionen zusammenarbeiten und international anschlussfähig werden.

Professions- und disziplinologisch gedacht ist es erforderlich, in der Vielfalt der Angebote eine ausreichende Zahl sowohl breit ausgelegter als auch forschungsorientierter Master vorzuhalten, um die weitere Entwicklung von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit zu fördern. Die Studienangebote sind im Hinblick auf ihre Leitdisziplin zu hinterfragen: Findet sich hier die Wissenschaft Sozialer Arbeit, eine unklare oder eklektizistische wissenschaftliche Verortung mit Beiträgen verschiedener Fachdisziplinen gleichermaßen oder eine heimliche neue Leitdisziplin wie etwa

der Soziologie oder der Betriebswirtschaftslehre? Letzteres Modell birgt die Gefahr, die an vielen Standorten lange Jahre und an den Universitäten erklärmaßen führende Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin gegen eine andere einzutauschen, ohne dass dies der Sozialen Arbeit unbedingt dienlich wäre.

Die Entwicklung trägt dazu bei, dass Aufgaben an den Hochschulen in Lehre und Forschung zunehmend von Personen übernommen werden, die über eine grundständige Qualifikation in Sozialer Arbeit verfügen und die sich dort weiterqualifiziert haben, was früher nur über andere Fachdisziplinen, etwa der Erziehungswissenschaft, der Soziologie oder der Psychologie, möglich war und kaum ohne Identitätsverlust vonstatten ging. Diese Lehrenden und Forschenden wiederum können neue Impulse für die Gestaltung von Curricula und für die Theorieentwicklung setzen und zurück in die Grundausbildung der zukünftigen Fachkräfte in der Praxis wirken. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Hochschulen kann zur wechselseitigen Rückwirkung der Systeme Ausbildung und Praxis beitragen.

**Das Studium zwischen Wissenschaft und Berufsfeld** | Wo bleibt angesichts der von mir geforderten wissenschaftlichen Orientierung die Ausrichtung am Berufsfeld? Die Frage, wie in einem wissenschaftsbasierten Studium adäquat auf Praxis vorbereitet werden kann, begleitet die Ausbildung für Soziale Arbeit seit ihrer Akademisierung Anfang der 1970er-Jahre. Seit jeher steht das Studium im Bereich Sozialer Arbeit zwischen den Polen der Orientierung an Wissenschaft und an den beruflichen Anforderungen.

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderte Berufsorientierung (im Original ist dies die „employability“!) eines Studiums wurde zumindest durch die Fachhochschulstudiengänge immer schon eingelöst, da diese stets und nicht zuletzt bedingt durch das Mindestmaß an Praxiszeiten, das für die staatliche Anerkennung vorgegeben war, auf die Handlungsfelder Sozialer Arbeit zielten und praxisorientiert aufgebaut waren. Diverse Praktika gehören und gehörten zum Studium. Die Hochschulen praktizieren verschiedene Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung bis hin zum Projektstudium, das unter Bologna-Bedingungen zwar gern totgesagt wird, jedoch durchaus realisierbar bleibt. Interessanterweise wird aber gerade auch aktuell wieder die Berufsorientierung vonseiten der



Praxis vielfach infrage gestellt, da Ausbildung und Praxis zum Teil Unterschiedliches darunter verstehen. Insbesondere der Anspruch der beruflichen Qualifizierung trägt in Verbindung mit der Orientierung an der Wissenschaft Sozialer Arbeit und einer interdisziplinären Modulstruktur dazu bei, dass Lerninhalte klar strukturiert, auf die Gesamtheit Sozialer Arbeit mit ihren Theorien und Methoden ausgerichtet und vernetzt dargeboten werden können. Hinzu kommt der Anspruch der Kompetenzorientierung, gestützt durch die Definition entsprechender Lernergebnisse (sogenannte learning outcomes) für jedes Modul eines Studiengangs und nicht zuletzt durch einen kompetenzorientiert verfassten Qualifikationsrahmen.

Über das, was unter einer Berufsorientierung zu verstehen ist, lässt sich diskutieren. In keinem Fall ist der Praxis mit einer bloßen Anpassungsqualifizierung gedient. So sperrig und widerständig Angehörigen der Praxis zuweilen die Ausbildung im Hinblick auf die Frage direkt anwendbaren Handlungswissens erscheinen mag, so wichtig ist der Ausbildungsseite ein gewisses Maß an von der Praxisverwertung losgelöstem Lernen, um Studierende zu befähigen, die Praxis später einmal voranbringen zu können und jenseits von Standardsituationen und Handlungstechniken handlungsfähig zu werden.

Die Auseinandersetzungen über diese Fragen sind so alt wie die Ausbildung selbst. Bereits im Zuge der Verhandlungen über die ersten staatlichen Prüfungsordnungen, die 1918 und 1920 in Kraft traten, zeigte sich ein Kräftemessen von Trägern auf der einen und der Ausbildung auf der anderen Seite (Kruse 2009, S. 92 f.). Diese Auseinandersetzung fand einen erneuten Höhepunkt in den 1970er-Jahren, als über das Verhältnis von Theorie und Praxis in den neuen Studiengängen gestritten wurde (Kruse 2004, S. 112 ff.).

Die Ausbildungsseite argumentierte „Praxis [...] kann nicht ohne wissenschaftliche Grundlagen auskommen, sondern muss ständig an ihnen überprüft und korrigiert werden“ (Oelschlägel 1978, S. 39). Sie warf der Trägerseite vor, einen Praxisbezug zu fordern, „der sehr verkürzt Fächerwissen und Rezeptologie beinhaltet“ (ebd.) und kritisierte, dass die kommunalen Spitzenverbände „die Theorie wie der Teufel das Weihwasser“ fürchteten (Khella 1978, S. 94). Dagegen warfen die Anstellungsträger, also die Wohlfahrtsverbände, Kommunen und Kirchen, die sich zum Teil in

einer Doppelrolle als Anstellungs- und Ausbildungsträger befanden, der Ausbildung zu starke Verwissenschaftlichung und Praxisferne vor (Rohde 1989, S. 32).

Zum Gelingen einer Theorie-Praxis-Verzahnung im Bachelorstudium trägt die Qualität der Vernetzung von Praxis- mit Theorieanteilen (maßgeblich durch Ausgestaltung der Modularisierung) bei; theoretische, praktische und die Praxis reflektierende Lernbausteine sollten im Verbund miteinander stehen und direkt aufeinander bezogen werden, so dass Praxiserfahrungen nicht neben theoretischen Erörterungen stehen, sondern ein enger Bezug zwischen Theorie und Praxis mit einem Verständnis als Einheit gegeben ist.

In diesem Zusammenhang ist der Aspekt der staatlichen Anerkennung und mit ihm verbunden die der Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildung zu sehen. Neben anderen Praktika (Vorpraktikum, Teilzeit- und Blockpraktika, die teils als Projektstudien umgesetzt werden) sollte das Langzeitpraktikum die Voraussetzungen zur staatlichen Anerkennung als eigentlicher Berufszulassung sichern. Im Rahmen der zweiphasigen Ausbildung fand es als einjähriges Berufspraktikum im Anschluss an den Studienabschluss statt, im Rahmen der einphasigen Ausbildung wurde es bei entsprechender curricularer Umgestaltung und verlängerter Studienzeit in das Studium selbst integriert. Seit den 1970er-Jahren stellten immer mehr Bundesländer auf das einphasige Modell um, in dem die staatliche Anerkennung gleichzeitig mit dem Diplom verliehen wurde.<sup>4</sup> Mit der Umstellung auf Bachelorstudiengänge setzte sich diese Entwicklung fort.

Auch die Frage der Ein- und Zweiphasigkeit ist vielerorts zu einem Politikum und zu einer Frage des Einflusses auf das Berufsfeld geworden: Die Debatte der 1970er-Jahre zeigt, wie die Praxis (vertreten durch die Spitzenverbände und den Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge) und die Ausbildung (die Fachhochschulen, unterstützt von Gewerkschaften und Berufsverbänden) miteinander rangen. Von Ersteren wurde das zweiphasige Modell mit dem Berufspraktikum als beruflicher Einmündungsphase gefordert, von Letzteren das einphasige, um die gesamte Ausbildung in einer Hand zu halten und Theorie und Praxis besser miteinander verzahnen zu können. Es

<sup>4</sup> In den 1980er-Jahren wurde das einphasige Modell von drei Bundesländern (ohne die neuen Bundesländer), 1997 bereits von acht und 2003 von zwölf Bundesländern (sowie einem weiteren Land, in dem es beide Modelle gab) realisiert (Maier 1995, S. 18; Kruse 2004, S. 188).

wurde eine zu starke Einflussnahme der Träger auf das Ausbildungsgeschehen befürchtet (*Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände* 1976, S. 38, Oelschlägel 1978, S. 39). Bis heute ist dieser Aspekt Thema (siehe dazu auch den Beitrag auf S. 347).

**Fazit** | Die Praxis Sozialer Arbeit braucht Fachkräfte, die den gegenwärtigen Entwicklungen mit starkem Rückgrat begegnen und den zukünftigen Herausforderungen gewachsen sind. Auch wenn ein Blick in die Zukunft Sozialer Arbeit dem Kaffeesatzlesen gleichkommt, lassen sich doch Themenfelder und Problemlagen identifizieren, die Antworten aus der Sozialen Arbeit erwarten lassen:

- ▲ Folgen des sozialen und demographischen Wandels, beispielsweise mit Blick auf die Generationen von Familien, die auf Transferleistungen angewiesen sind, und auf die Soziale Arbeit mit alten Menschen (auch mit Migrationshintergrund);
- ▲ die derzeitige Tendenz zum Outsourcing, beispielsweise in den Jugendämtern, durch welche die wesentliche Komponente der Umsetzung wegfällt und diejenige der Steuerung bleibt, was zu erheblichen Rollenveränderungen führt;
- ▲ die Frage eines adäquaten Kinderschutzes jenseits von bloßer Kontrolle, die Arbeit mit Familien und die Berücksichtigung der vielfältigen Hintergründe von Gewalt in der Familie;
- ▲ Fragen des Umgangs mit Diversität in der Gesellschaft;
- ▲ Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf Familien jenseits von finanziellen Problemen.

Die Ausbildung ist gefordert, auf diese Anforderungen vorzubereiten. Sie kann dies unter anderem leisten durch

- ▲ eine Rückbesinnung auf ihre lange wissenschaftliche Tradition und die Ausrichtung an ihrer breiten wissenschaftlichen Basis;
- ▲ die weitere Stärkung ihrer wissenschaftlichen Fundierung, da durch akademische Ausbildung und Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse Impulse für die weitere Professionalisierung gegeben werden können;
- ▲ die Diskussion mit der Praxis über die Frage beruflicher Anwendbarkeit, jedoch nicht dadurch, dass sie sich über Anwendbarkeit definiert;
- ▲ die ständige Hinterfragung, welchen Strängen sie als generalistisch verstandene Soziale Arbeit ein Dach bieten will;

▲ Diskurse im Hinblick auf ihre Leitdisziplin einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik als transdisziplinäre Handlungswissenschaft (*Pfaffenberger* 2004).

Mit dem Ziel sollte eine Stärkung der professionellen und disziplinären Identität einhergehen. Der akademischen Ausbildung, „die zur kritischen Rezeption und eigenständigen Anwendung von wissenschaftlichem Wissen und zur Erarbeitung eigener Erkenntnisse befähigt“ (*Heiner* 2004, S.15) beziehungsweise die Kompetenzen unter anderem zur Kommunikation und Problemlösung vermittelt und eine „wissenschaftliche Fundierung des beruflichen Handelns“ (*ebd.*, S. 25) fördert, kommt eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Professionalisierung zu, darin stimmen alle Professionsmodelle (zum Beispiel *Schütze* 1992, *Oevermann* 1996) überein. *Müller* hebt in diesem Zusammenhang die notwendige Unabhängigkeit von Angehörigen einer Profession hervor, „sowohl von staatlichen oder anderen Instanzen, die andere Interessen verfolgen als die Klienten, als auch von diesen selbst“ (*Müller* 2002, S. 733).

Das Bild der Medaille aus dem Titel dieses Beitrags aufgreifend, lassen sich verschiedene Assoziationen finden: Die eine Seite (Ausbildung) ist nichts ohne die andere (Praxis und umgekehrt) die Prägungen beider Seiten sind verschieden, beide sind über den schmalen Rand miteinander verbunden und nur in ihrer Gesamtheit wertvoll. In diesem Verständnis gilt es meines Erachtens, sich gemeinsam den aktuellen Herausforderungen, die aus beiden Systemen selbst erwachsen und zudem von außen an sie herangetragen werden, zu widmen.

**Prof. Dr. Elke Kruse**, Dipl.-Pädagogin und Dipl.-Sozialpädagogin, lehrt Erziehungswissenschaft und leitet den Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit und Familienbildung an der Fachhochschule Düsseldorf. E-Mail: [elke.kruse@fh-duesseldorf.de](mailto:elke.kruse@fh-duesseldorf.de)

## Literatur

**Amrhein**, Marie: Schleckerfrauen für unsere Kinder! In: Cicero vom 17.6.2012 ([www.cicero.de/salon/kinderbetreuung-schleckerfrauen-fuer-unsere-kinder/49733](http://www.cicero.de/salon/kinderbetreuung-schleckerfrauen-fuer-unsere-kinder/49733), Abruf am 3.7.2012)

**Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände**: Entschließung des Gesamtvorstandes der Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände vom 14.9.1976.



- Ausbildung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen an Fachhochschulen. In: Forum Jugendhilfe 1/1977, S. 36-38
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.** (Hrsg.): Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit. München/Basel 2007
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.:** Definition von Sozialarbeit durch die International Federation of Social Workers IFSW. In: www.dbsh.de/html/wasistsozialarbeit.html (Abruf am 3.7.2012)
- Fachbereichstag Soziale Arbeit: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR Sarb) Version 4.0.** Berlin 2006. In: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/QR\\_SArb.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf) (Abruf am 3.7.2012)
- Gahrleiner, Silke; Mühlum, Albert:** Schwerpunktbildung oder (Sub-)Spezialisierung? – Teil II. Klinisch ausgerichtete Studiengänge Sozialer Arbeit: Quo vadis? In: Kraus, Björn u.a.: Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile. Opladen/Farmington Hills 2011, S. 245-256
- Heiner, Maja:** Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart 2004
- Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz (HRK/KMK):** Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit an Fachhochschulen, verabschiedet von der HRK am 3.7.2001 und der KMK am 11.10.2001
- Khella, Karam:** Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Band 2. Hamburg 1978
- Knorr, Friedhelm:** Bachelor, Master und Promotion: Neue Wege in der Ausbildung der Sozialarbeiter. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 6/2000, S. 226-230
- Kruse, Elke:** Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden 2004
- Kruse, Elke:** Vom Nebeneinander zur Verzahnung. Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen 2008, S. 123-135
- Kruse, Elke:** Towards a History of Social Work Training in Germany – Discourses and Struggle for power at the Turning Points. In: Hauss, Gisela; Schulte, Dagmar: Amid Social Contradictions. Towards a History of Social Work in Europe. Opladen 2009, pp. 89-108
- Maier, Konrad:** Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studieverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Freiburg im Breisgau 1995
- Mühlum, Albert:** Gestufte Hochschulabschlüsse – eine Chance für die Soziale Arbeit? In: Fachbereichstag Soziale Arbeit; Hans-Böckler-Stiftung: Fachtagung Gestufte Hochschulabschlüsse – eine Chance für die Soziale Arbeit? ohne Ort 2001, S. 1-8
- Müller, Burkhard:** Professionalisierung. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002, S. 725-744

- Oelschlägel, Dieter:** Ausbildung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. In: Deutscher, Ruth; Fieseler, Gerhard; Maör, Harry (Hrsg.): Lexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart 1978, S. 37-39
- Oevermann, Ulrich:** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main 1996, S. 70-182
- Pfaffenberger, Hans:** Die Sozialarbeiter/Sozialpädagogenausbildung und das neue Graduierungssystem. Die „Neue Europäische Hochschulpolitik“ als neueste und brisanteste Hochschulinnovation. In: Sozialextra 9/2002, S. 29-34
- Pfaffenberger, Hans:** Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und zur wissenschaftlichen und hochschulischen Disziplin. In: Mühlum, Albert (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau 2004, S. 73-90
- Rohde, Bernhard:** Sozialpädagogische Hochschulausbildung. Eine vergleichende Untersuchung von Studiengängen an Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen. Frankfurt am Main 1989
- Rothschuh, Michael:** Soziale Arbeit und Ausbildung im Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3/1998, S. 212-235
- Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan:** Vergessene Themen der Disziplin – neue Perspektiven für die Sozialpädagogik? In: Schweppe, Cornelia; Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim/München 2006, S. 17-30
- Schütze, Fritz:** Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 132-170
- Stern:** Von der Leyen will Schlecker-Frauen als Erzieherinnen. In: Stern.de vom 7.6.2012 (<http://www.stern.de/wirtschaft/news/vorschlag-der-bundesarbeitsministerin-von-der-leyen-will-schlecker-frauen-als-erzieherinnen-1837967.html>, Abruf am 3.7.2012)