

- Kaufmann, Jean-Claud: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz 2005
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Frankfurt am Main 1997
- Sachße, Christoph: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1929. Weinheim 2003
- Salomon, Alice: Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin 1927
- Schnautz, Rainer: Berufsberatung. In: Rexilius, Günter; Grußitzsch, Siegfried (Hrsg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek 1981, S. 135-140
- Soden, Kristine von: Die Sexualberatungsstellen der Weimarer Republik 1919-1933. Berlin 1988
- Staub-Bernasconi, Silvia: Unterschiede im Theorieverständnis von Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Auf der Spurensuche nach einem gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis. In: Feustel, Adriane (Hrsg.): a.a.O. 2002, S. 35-45
- Stahl, Patricia: Die Tradition jüdischer Wohlfahrtspflege in Frankfurt am Main vom 15. bis zum 19. Jahrhundert. In: Jüdisches Museum (Hrsg.): a.a.O. 1992, S. 58-70
- Zeller, Susanne: Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Pfenfweiler 1994

Theorie, Praxis und Forschung unter einem Dach

Das reformierte Studium der Sozialen Arbeit an der ASFH

*Heinz Cornel; Brigitte Geißler-Piltz;
Antje Kirschning*

Zusammenfassung

In diesem Jahr, zu ihrem 100. Geburtstag, beginnt für die Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) mit dem Start des konsekutiven Masterstudiengangs in Sozialer Arbeit ein neuer Zeitabschnitt. Ihre Masterabsolventinnen und -absolventen sind denjenigen von Universitäten gleichgestellt und Promovieren wird leichter. Die Autorinnen und der Autor erläutern die Akademisierung der Ausbildung seit den 1970er-Jahren bis zu den Neuerungen durch die Bologna-Reform. Sie stellen deren Chancen und Schwierigkeiten für Studierende, Lehrende sowie die Verwaltung im Hochschulalltag dar.

Abstract

In this year, on the occasion of its 100th anniversary, the start of the consecutive Masters programme in social work marks the beginning of a new era for the Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin. Its Master graduates are now equal to the graduates of universities and earning a doctorate is becoming easier. The authors explain the academization of the education in the time from the 1970s up to the Bologna reform. They outline the opportunities and difficulties for students and teachers, as well as for administration of university life.

Schlüsselwörter

Fachhochschule – Reform – Studium – Forschung – Soziale Arbeit – Akademiker – Professionalisierung

1. Der Beginn der Akademisierung:

Von der Fachschule zur Fachhochschule

Im Zuge einer allgemeinen Bildungsreform und der Neugestaltung des Hochschulwesens wurden ab dem Jahr 1968 Fachhochschulen ins Leben gerufen, um akademische Ausbildungen auszuweiten und mehr Studierende aufzunehmen. Mehr als 60 Jahre nach der Gründung der Sozialen Frauenschule¹ durch Alice Salomon wurde aus der Alice-Salomon-Akademie für Soziale Arbeit² unter Einschluss der Helene-Weber-Akademie und des Seminars der Arbeiterwohlfahrt 1971 die Staatliche Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (FHSS). In der Aufbauphase expandierten die Fachhochschulen zügig, es konnten gar nicht so viele Stellen besetzt werden wie ihnen zugeteilt wurden. Diese einschneidende

Veränderung hatte Folgen für das Lehrpersonal und die Lehre selbst. Entsprechend den Regeln des Hochschulrechts wurden überwiegend promovierte Bewerberinnen und Bewerber aus den „Bezugswissenschaften“ berufen. Sie ergänzten nach und nach das Kollegium, das aus langjährigen ehemaligen Fachschullehrerinnen und -lehrern bestand. Verschiedene Bildungsgänge, Lebenserfahrungen, berufliche Herkünfte und Sozialisationen, meist auch große Altersunterschiede, ließen die Lehrkräfte neben- und teilweise auch gegeneinander stehen. Vor allem trennte das Kollegium die Vorstellung, wie eine gute Ausbildung auszusehen hätte: Die „Praktikerinnen und Praktiker“ übten Kritik an einer zu starken Verwissenschaftlichung durch die Bezugswissenschaften beziehungsweise an einer praxisfernen Ausbildung. Demgegenüber fanden die „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“, dass die Ausbildung mit einem verkürzten Fächerwissen und einem erhöhten Maß an Praxiserfahrung die Ausbildung nicht auf ein wissenschaftliches Niveau stellen könne. In diesen Haltungen drückten sich die voneinander getrennten Sphären Praxis und Wissenschaft aus. Es sollte noch lange dauern, bis sich die Sozialarbeitswissenschaft und -forschung durchsetzte, die einen unmittelbaren Bezug auf die Praxis erfordert und die unter dem Begriff der Praxisforschung subsumiert werden kann (Schmidt-Grunert 1999, S. 31).

Hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Inhalte wurde die Ausbildung bald auf ein höheres Niveau gestellt. Das Curriculum setzte moderne sozialwissenschaftliche und analytische Theorien sowie internationale Methoden, die oft an psychologische Schulen angelehnt waren, meist unvermittelt neben die Inhalte der bisherigen Fachschulsozialarbeiterausbildung. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre veränderte sich durch das Hochschulrahmengesetz im Jahr 1976 der Titel des Studienabschlusses. Aus der graduierteren Sozialarbeiterin, dem graduierteren Sozialarbeiter wurde nun – auch durch Nachdiplomierung – eine Diplom-Sozialarbeiterin beziehungsweise ein Diplom-Sozialarbeiter (FH). Mit diesem Abschluss war die Verleihung der allgemeinen Hochschulreife verbunden; jedoch blieb den Absolventinnen und Absolventen der Zugang zum höheren Dienst verwehrt. Die Didaktik der Gründungsjahre erinnerte teils an den klassischen Frontalunterricht in der Schule und teils an wenig praxisnahe Universitätsseminare. Curriculare und didaktische Entwicklungen gab es im Laufe der späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre vor allem durch den interdisziplinären Diskurs unter den Kolleginnen und Kollegen und durch den Kontakt zur Praxis, die eine Integration neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Absolvierenden ein-

forderte, die praxisrelevant werden sollten. Eine Reihe von curricularen Innovationen versuchte die bestehende Kluft zwischen den Vorstellungen von Sozialarbeit als Theorie versus Praxis zu überwinden. Ein Beispiel dafür ist eine viel beachtete curriculare und personelle Neuerung im damals aus historischen Gründen noch schwergewichtigen Ausbildungsfach Sozialmedizin, das von der naturwissenschaftlichen Medizin dominiert wurde. Wie in der Praxis des Gesundheitswesens sollten Ärztinnen und Ärzte in der Ausbildung an einer Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Kompetenzen mit anderen Berufsgruppen teilen – auch um den Blick auf die psychosozialen Faktoren im Krankheitsgeschehen zu lenken. Diese Veränderung zielte auf die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit gerade im Gesundheitsbereich, in dem sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter gegen die Bevormundung durch medizinische Expertinnen und Experten zur Wehr setzten. Im Curriculum aus dem Jahr 1978 wurden die emanzipatorischen Strömungen deutlich: „Damit ist eine wichtige Voraussetzung der geforderten Eigenständigkeit von Sozialarbeit/Sozialpädagogik im medizinischen Bereich geschaffen, die es dem Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ermöglicht, selbstständig Handlungsstrategien – auch in Ergänzung zu Sachentscheidungen des Arztes – zu entwickeln und durchzusetzen“ (Geißler u.a. 1979, S. 117). Diese Vorstellungen wurden in der Folgezeit umgesetzt: Die Bezugswissenschaft Sozialmedizin wurde zu gleichen Teilen mit Medizinerinnen oder Medizinern und Medizinsoziologinnen beziehungsweise -soziologen besetzt.

Eine weitere Folge dieses neuen Denkens waren die sogenannten Studienprojekte oder Projektseminare, also semester- und fachübergreifende Theorie-Praxis-Veranstaltungen, die sich exemplarisch jeweils einem Problem der Sozialen Arbeit widmeten. Sie sollten verschiedene fachdisziplinäre Ansätze und die einschlägige Erfahrung im zugehörigen Praxissemester integrieren. Neben dieser Idee des Projektstudiums, das eine andere Form der Didaktik und der Theorie-Praxis-Verknüpfung mit sich brachte, wurde zudem versucht, Lehrveranstaltungen neu zu bündeln, um von dem unverbundenen Nebeneinander praktischer Sozialarbeit in der Tradition der Fürsorgerausbildung und isolierten Fachwissenschaften (Soziologie, Medizin, Psychologie, Pädagogik, Recht) wegzukommen. Die neuen Fächer hießen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen, Sozialforschung und Informatik oder rechtliche Grundbegriffe am Beispiel des Familien- und Jugendrechts.

Anfang der 1990er-Jahre waren die neue Didaktik, das neue Curriculum und die verstärkte internationale Ausrichtung umgesetzt; das Lehrpersonal aus der Alice-Salomon-Akademie für Soziale Arbeit war weitgehend durch neu berufene Kolleginnen und Kollegen ersetzt. Systematisches Lernen und wissenschaftliches Arbeiten, interkulturelle Sozialarbeit, Ethik und Sozialphilosophie sowie Genderaspekte, aber auch die Ökonomisierung Sozialer Arbeit rückten verstärkt in den Fokus der Ausbildung. Gelehrt wurden nun in verschiedenen Studienbereichen vor allem zunächst Geschichte, Theorien und Forschungsmethoden Sozialer Arbeit sowie Handlungsfelder und Methoden Sozialer Arbeit. Neben dem oben genannten Projektseminar im Hauptstudium wurden in den ersten zwei Semestern in einer sogenannten Werkstatt einführend die Lebensumstände und Probleme von unterschiedlichen Zielgruppen Sozialer Arbeit thematisiert. Zum Ende dieses Jahrzehnts machte die Abschaffung des Berufspraktikums beziehungsweise des Anerkennungsjahres im Anschluss an das Studium aus Spargründen eine weitreichende Änderung der Studienordnung nötig. Bisher hatte es nach einem sechssemestrigen, später siebensemestrigen Studium mit einem integrierten Praxissemester ein Anerkennungsjahr gegeben, das zwar gering, aber immerhin bezahlt wurde. Es wurde von einem Kolloquium an der Hochschule begleitet und schließlich mit der staatlichen Anerkennung als diplomierte Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin beziehungsweise diplomierte Sozialarbeiter/Sozialpädagoge abgeschlossen. Mit der Streichung der Finanzierung dieses Jahres musste ein zweites, nicht bezahltes Praxissemester in ein nun achtsemestriges Studium integriert werden. Anlass für die Neuregelung war das Gesetz über die staatliche Anerkennung in sozialpädagogischen Berufen in Berlin, das Sozialberufeanecknungsgesetz, gegen das lang andauernde studentische Protestaktionen wie Streiks und Podiumsdiskussionen veranstaltet wurden. Die Studierenden versuchten das bezahlte Berufspraktikum zu retten, das häufig eine Berufseinstellung ermöglichte. Leidtragende der neuen Situation waren vor allem die Frauen und Männer, die ihr Studium mit der Erziehung von Kindern in Einklang bringen mussten. Doch auch diejenigen, die nicht auf finanzielle Unterstützung durch das Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög), Eltern oder andere Quellen zurückgreifen konnten, was sehr viele Studierende in der Sozialen Arbeit traf, waren durch diese Studienorganisation benachteiligt (und sind es bis heute).

Während in Berlin in fast 20-jährigen berufspolitischen Diskussionen Argumente zur Ein- und Zwei-

phasigkeit ausgetauscht wurden, deutete sich auf Bundesebene schon lange die Einphasigkeit an. Auch der Fachbereichstag Soziale Arbeit forderte dazu auf, denn er sah die Vorteile in der Eigenständigkeit der Hochschulen sowie der Planbarkeit, Begleitung und Nachbereitung der praktischen Studiensemester. Es musste neben einem frei wählbaren Praktikum ein Amtspraktikum absolviert werden, um sozialadministrative Kompetenzen und damit die Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung zu erlangen. Für die ASFH bedeutete dies eine erhöhte Belastung in Lehre und Betreuung ohne Ausgleich und für die Studierenden eine finanzielle Erschwernis. Der Berufspraxis und letztlich auch dem Senat von Berlin ging ein Jahr gering bezahlter, doch innovativer und ideenreicher Praxis Sozialer Arbeit verloren.

2. Lehre, Wissenschaft und Forschung an Fachhochschulen

Die Akademisierung der Sozialen Arbeit gelang in Deutschland im Zuge des Ausbaus der Fachhochschulen. Sie steht deshalb in engem Zusammenhang mit deren Status und insbesondere deren Verhältnis zu den Universitäten. Heute wird kaum mehr daran gezweifelt, dass Forschung und Lehre an Fachhochschulen das Qualitätsmerkmal der Wissenschaftlichkeit zukommt und damit vom Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit aus Artikel 5 Absatz 3 Grundgesetz (GG) geschützt wird. Das hat nicht nur Konsequenzen für die subjektiven Rechte der Lehrenden und den Inhalt, insbesondere die Wissenschaftlichkeit der Lehre, sondern berührt zentral den Status und die Aufgaben von Fachhochschulen sowie deren Verhältnis zu den Universitäten.³

In seinem Urteil vom 29. Mai 1973 stellte das Bundesverfassungsgericht fest, dass sich jeder auf Artikel 5 Absatz 3 GG berufen kann, „der wissenschaftlich tätig ist oder tätig werden will ... jeder, der in Wissenschaft, Forschung und Lehre tätig ist, hat ... ein Recht auf Abwehr jeder staatlichen Einwirkung auf den Prozess der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (*Bundesverfassungsgericht* 1973, S. 112 f., *Waldeyer* 2008, S. 8). Das höchste Gericht unterschied 1983 noch zwischen vertiefter wissenschaftlicher Ausbildung an Universitäten und Ausbildung an Fachhochschulen zur „Vorbereitung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit ..., deren Ausübung die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordert“ (*Bundesverfassungsgericht* 1983, S. 355).⁴ Dagegen betonen das Bundesverwaltungsgericht und zahlreiche Oberverwaltungsgerichte immer wieder, dass auch die anwendungsbezogene Lehre wissen-

schaftlich ist, Raum für Gestaltungsfreiheit und kritisches Denken lässt und deshalb durch das Grundrecht auf Freiheit der Wissenschaft, Forschung und Lehre geschützt wird.⁵ Das Hochschulrahmengesetz gewährleistet in § 4 Absätze 2 und 3 in Verbindung mit § 1 Satz 1 die Freiheit von Forschung und Lehre an Fachhochschulen. Das bundeseinheitliche Hochschulrahmengesetz verliert zwar im Zuge der Föderalismusreform seine Gültigkeit – an der verfassungsrechtlichen Situation ändert dies jedoch nichts.

Wenige Jahre nach Gründung der Fachhochschulen waren diese zwar anderen Hochschulen rechtlich gleichgestellt und der genannte § 4 des Hochschulrahmengesetzes garantierte allen Hochschulen die Freiheit von Forschung und Lehre. Erklärtes wissenschaftspolitisches Ziel war die Bildung von Gesamthochschulen, die aus Fachhochschulen und Universitäten entstehen sollten. Nachdem dieses Leitmodell von den Wissenschaftsverwaltungen seit Mitte der 1980er-Jahre nicht mehr verfolgt wurde, unterschied man die angewandte Forschung und Entwicklung für die Fachhochschulen (Universities of Applied Sciences) und sonstige wissenschaftliche (Grundlagen-)Forschung an Universitäten. Die Tatsache, dass auch angewandte Forschung wissenschaftlich und die Lehre an Fachhochschulen entsprechend wissenschaftliche Lehre ist, konnte somit schon damals nicht mehr bezweifelt werden.

Von einer überholten Auffassung bezüglich der Forschung und insbesondere der angewandten Wissenschaften, die offensichtlich Fachhochschulen mit Fachschulen verwechselten, zeugen bis heute Meinungen, Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen seien im Gegensatz zu Professorinnen und Professoren sowie Lehrbeauftragten an Universitäten keine „ausgewiesenen Forscher“ (*Müller-Bromley 2008, S.17*). Das widerspricht nicht nur den Berufsvoraussetzungen heutiger Landeshochschulgesetze, die eine Promotion und wissenschaftliche Veröffentlichungen voraussetzen. Das ignoriert auch, dass viele Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen zuvor wissenschaftliche Assistentinnen und Assistenten oder Lehrbeauftragte an Universitäten waren, oft also dort einen Großteil ihrer Forschungs- und Lehrerfahrungen erworben hatten. Weiter wird übersehen, dass auch an vielen Universitätsfachbereichen die Habilitation nicht mehr übliche Voraussetzung für eine Berufung ist.

Unabhängig davon sind nunmehr mit dem Bologna-Prozess die Studiengänge und -abschlüsse Bachelor und Master an Fachhochschulen und Universitäten weitestgehend gleichgestellt. Nach einem Beschluss

der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2003 führen Bachelorstudiengänge immer zu einem eigenständigen berufsqualifizierenden Berufsabschluss und Masterstudiengänge sind an allen Hochschulen entweder stärker forschungs- oder anwendungsbezogen (*Kultusministerkonferenz 2003, S. 2*). Die Maßstäbe für die Akkreditierung sind dieselben ebenso wie die Studiendauer der Bachelor- und Masterstudiengänge (*Müller-Bromley 2008, S.16*). Alle Landeshochschulgesetze haben inzwischen Forschung zur Pflichtaufgabe der Fachhochschulen gemacht und damit die Voraussetzungen der Einheit von Forschung und Lehre hergestellt.

Es bleibt als letzter Unterschied – von elitären Statusfragen abgesehen, durch die zurzeit die Universitäten selbst zwei Klassen einführen – die Frage der ungleichen Ausstattung. So wird zum Beispiel den Fachhochschulen kein akademischer Mittelbau zugestanden und die Lehrverpflichtung ist sehr unterschiedlich.⁶ Dies alles sind schlechte Bedingungen, die Forschungen schwieriger machen – ganz offensichtlich aber nicht verhindern. Das zeigen Drittmitteleinwerbungen, die Zulassung zu Forschungsprogrammen einschließlich der Finanzierungen durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die zunehmende Durchlässigkeit für Studierende beim Wechsel in Bachelor- und Masterstudiengängen sowie bei Promotionen. Nicht umsonst spricht man in diesem Zusammenhang von der Konvergenz der Hochschularten durch den Bolognaprozess (*ebd., S. 16*). Eine bessere Nutzung der Forschungspotenziale an Fachhochschulen durch die Senkung der Lehrverpflichtung und den systematischen Aufbau eines akademischen Mittelbaus ist nicht vorrangig eine Frage von Gerechtigkeit, sondern vor allem eine Frage der Optimierung der Nutzung vorhandener Ressourcen, auf die die Gesellschaft nicht verzichten sollte.

3. Die Reform des Studiums durch den Bolognaprozess

„... man sollte nicht vergessen, dass Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein“ (*Sorbonne-Erklärung 1998*). Mit diesen Worten beginnt die Erklärung, die Bundesbildungsminister *Rüttgers* 1998 für Deutschland unterzeichnete. Anlässlich des 800. Jubiläums der Pariser Sorbonne verpflichteten sich die vier Bildungsminister aus Frankreich, Großbritannien, Italien und Deutschland, Aufenthalte von Studierenden an ausländischen Hochschulen und die gegenseitige Anerkennung von dabei erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen sowie von akademischen Abschlüssen zu fördern und sich für einen

gemeinsamen Rahmen der Hochschulausbildung in Europa einzusetzen. Ein Jahr später versammelten sich die Bildungsministerinnen und -minister von 29 europäischen Staaten in der traditionsreichen Universitätsstadt Bologna und diskutierten diese Themen erneut. Ergebnis dieser Beratungen war die Bologna-Erklärung. Die Sorbonne-Erklärung im kleinen Kreis kann also als Vorläuferin der Bologna-Erklärung bezeichnet werden, von der so oft die Rede ist, und die der aktuellen Hochschulreform den Namen gab.

3.1 Grundlagen der Bolognareform

In der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 wurden folgende Ziele vereinbart:

- ▲ Ein zweistufiges System leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse zu schaffen (undergraduate/graduate);
- ▲ ein Leistungspunktesystem einzuführen (nach dem European Credit Transfer System, kurz ECTS);
- ▲ Studienaufenthalte von Studierenden im Ausland zu erleichtern, indem Mobilitätshemmnisse beseitigt werden;
- ▲ die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung zu verbessern und
- ▲ die europäische Dimension in der Hochschulausbildung zu fördern (*Bologna-Erklärung 1999*).

Um die erzielten Fortschritte in den verschiedenen Teilnehmerstaaten zu reflektieren, werden alle zwei Jahre Nachfolgekonferenzen abgehalten. Solche Konferenzen fanden bislang in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) und London (2007) statt. Die oben genannten Ziele wurden in nach diesen Städten benannten Communiqués bekräftigt, konkretisiert und ergänzt. Die nächste Konferenz wird 2009 in den Benelux-Ländern in Leuven stattfinden. Übrigens einigten sich die Bildungsministerinnen und -minister im Jahr 1999 lediglich auf die Unterteilung des Studiums in zwei Phasen, eine Undergraduate-Phase und eine Graduate-Phase. Sie legten jedoch nicht fest, als zukünftige Studienabschlüsse in ganz Europa Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, sondern dass national gewachsene Studientraditionen ausdrücklich erhalten bleiben sollen. Die Tatsache, dass bei der weiteren Entwicklung das amerikanische System weithin zur Orientierung diente, ist sicherlich auf die weltweite Dominanz dieses Systems und der englischen Sprache zurückzuführen. Jedenfalls erfolgte die Festlegung auf Bachelor- und Masterabschlüsse erst auf den Nachfolgetreffen in Prag, Berlin und Bergen. Inzwischen planen 46 Staaten, bis zum Jahr 2010 ihre nationalen Hochschulsysteme vollständig auf ein zweiphasiges Studiensystem mit diesen Abschlüssen umzustellen.

Im Jahr 2002 wurde das Hochschulrahmengesetz novelliert, das heißt „Bologna“ durch den Deutschen Bundestag in nationales Recht umgesetzt und in der Folge das Hochschulrecht der Bundesländer entsprechend geändert. Der Bolognaprozess hat die Hochschullandschaft wie keine andere Reform in den letzten 100 Jahren verändert und in Deutschland, wie auch in anderen europäischen Ländern, Kontroversen ausgelöst. So sollen berufliche oder beschäftigungsrelevante Qualifikationen für jeden Studiengang festgelegt werden und dieses Ziel der „Employability“ (wörtliche Übersetzung: Beschäftigbarkeit) spaltet insbesondere Universitäten und Fachhochschulen. Denn es setzt voraus, die Studiengänge so zu gestalten, dass die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich nachgefragt werden. Für die Fachhochschulen war der Bezug zur Berufspraxis von Beginn an ein zentrales Ausbildungs- und Studienziel. Ihre Professorinnen und Professoren müssen mindestens drei Jahre Berufspraxis außerhalb einer Hochschule nachweisen und es lehren viele Lehrbeauftragte aus der Praxis. Das Profil der Fachhochschulen beschreibt *Schulte* treffend: „Die Fachhochschulen sollen durch anwendungsbezogene und praxisorientierte Lehre auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in besonderem Maße fördern“ (*Schulte* o.J., S. 52). Den Universitäten fällt es wesentlich schwerer, auf die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes in Lehre und Forschung zu reagieren. Die Zielsetzung „Employability“ bedeutet allerdings nicht, dass Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber inhaltlich und konzeptionell entscheiden, welche Kompetenzen Studierende im Studium erreichen sollen – dies bleibt in der Verantwortung der selbstverwalteten Hochschulen und ihrer Lehrenden.

3.2 Chancen durch Bologna für die Soziale Arbeit

Für die fachhochschulgebundene Ausbildung der Sozialen Arbeit, die sich lange genug in einer Situation der „unvollständigen Akademisierung“ befand (*Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit* 2005, S. 2) hat die Zwei- beziehungsweise Dreistufigkeit vergleichbarer Abschlüsse eine motivierende und befreiende Wirkung. Im Gegensatz zu anderen Professionen und im Vergleich zu den meisten internationalen Studiengängen im sozialen Bereich hat die Soziale Arbeit in Deutschland bis heute kaum Eingang in universitäre Strukturen gefunden. Da nun Bachelor- und Masterabschlüsse von Fachhochschulen und Universitäten formal gleichgestellt sind, ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Ausbildung (*Geißler-Piltz u.a.* 2006, S. 98):

▲ Mit Bachelorstudiengängen kann die Soziale Arbeit einen Schritt in Richtung einer weiteren Professionalisierung und konstruktiven Verwissenschaftlichung gehen, einerseits durch eine verstärkte Verschränkung von Theorie und Praxis sowie von Forschung und Praxis, andererseits durch die Realisierung einer dialogischen, mit den Bezugswissenschaften verzahnten Sozialarbeitswissenschaft.

▲ Die Studiendauer des Erststudiums verringert sich im Vergleich zu den herkömmlichen Diplomstudiengängen. Dies könnte gerade auch Frauen und Männer zum Studium ermutigen, die aufgrund familiärer Verpflichtungen und finanzieller Belastungen bislang vor einem längeren Studium zurückgeschrecken.

▲ Die Möglichkeit, nach einem ersten Abschluss auf höherem Niveau weiterzustudieren oder zunächst eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen und dann später mit einem erweiterten und sehr viel konkreteren Erfahrungs- und Erwartungshorizont ein Masterprogramm anzuschließen, eröffnet Flexibilität bei der Berufs- und Lebensplanung. Durch die Vielzahl von Master-Studiengängen auch an Universitäten werden lebenslanges Lernen und kontinuierliche, maßgeschneiderte Weiterbildung auf eine neue Grundlage gestellt.

▲ Der Masterabschluss erleichtert den Zugang zur Promotion, denn der Abschluss Master of Arts in Sozialer Arbeit (M.A.) ist Masterabschlüssen von Universitäten formal gleichgestellt und berechtigt zur Promotion.

3.3 Lehren zu lernen

Die Diskussion um die Einführung gestufter Studiengänge wird derzeit von strukturellen und formalen Fragen dominiert. Eine Studienreform kann jedoch nur mit einer tiefgreifenden Veränderung der Lern- und Lehrkultur erfolgreich sein. Mit der Modularisierung der Studiengänge erfolgt ein Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung („The shift from teaching to learning“, *Wolbers; Graus 2005, S. 1*). In den Modulbeschreibungen der Studiengänge werden die sogenannten learning outcomes detailliert aufgeführt. Sie beschreiben, welches Wissen jemand in einem bestimmten Lernabschnitt (Lehrveranstaltung, Modul, Studium) erwirbt beziehungsweise erworben haben sollte (Leitfaden/Standards für Modulbeschreibungen an der ASFH 2008, S. 5).

Dabei sind sich die Hochschulen einig, dass Studierende in jedem Modul zusätzlich zum fachlichen Wissen und zu den Fachkompetenzen auch fachübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen erwerben sollen, wie zum Beispiel soziale und kommunikative Kompetenzen, ethische und Gender-

Kompetenzen, Schreib- und Präsentationsfähigkeiten, Fremdsprachen und/oder EDV-Kenntnisse. Diese werden aus Sicht der Lernenden beschrieben und diese Sichtweise auf das Können nach Abschluss eines Moduls erleichtert es auch, Module an unterschiedlichen Hochschulen oder in verschiedenen Studiengängen anhand der Lernziele tatsächlich vergleichen zu können.

Wenn Studierende beispielsweise empirische Forschungsmethoden erlernen und eine wissenschaftliche Fragestellung bearbeiten, ist es letztlich unerheblich, ob sie ihre Daten mittels teilnehmender Beobachtung in einem Berliner Kindergarten oder mit Leitfrageninterviews in einem Moskauer Seniorenheim erheben. Alle Studierenden lernen in diesem Rahmen, Forschungshypothesen zu entwickeln, wissenschaftliche Literatur zu ihrem Thema zu recherchieren, einen Fragebogen zu entwickeln, Daten zu erheben, auszuwerten und zu präsentieren. Entscheidend ist nicht die Forschungsmethode selbst, sondern dass sie ihre Wahl einer bestimmten Methode, die tatsächlich angemessen ist, fundiert begründen können. Modulbeschreibungen informieren also Studierende frühzeitig und versetzen sie in die Lage zu überprüfen, ob Lehrende ihnen fachlich-inhaltlich das bieten, was ihnen zu Beginn des Studiums versprochen wurde. In einem konsequent modularisierten Studiengang ist die Entscheidung zur Auswahl und Reihung der Module weitgehend den Lernenden überlassen. Sie wählen ihre Module so aus, dass sich ein sinnvolles Ganzes ergibt (*Tremp; Eugster 2006, S. 164*).

Unabhängig von der Bolognareform hat sich in den letzten Jahren an den Hochschulen auch in Deutschland ein neues Lern- und Lehrverständnis entwickelt. Gute Lehre bedeutet, die Studierenden zu befähigen, eigenständig zu lernen, sich aktiv Wissen anzueignen, es zu verarbeiten und auf neuartige Situationen anwenden zu können. Entscheidend ist der Transfer des Gelernten auf neue Aufgaben und das Ziel ist letztlich die Fähigkeit und Bereitschaft, lebenslang zu lernen. Im Verlauf eines Studiums wird der Anteil des (angeleiteten) Selbststudiums immer größer und die Studierenden übernehmen zunehmend mehr Verantwortung für die Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse. Die didaktischen Methoden der Lehrenden müssen auf diese Ziele abgestellt sein und intensive kommunikative Auseinandersetzung der Studierenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Studierenden fordern.

Gerade das Studium der Sozialen Arbeit bietet vielfältige Möglichkeiten, miteinander und voneinander

zu lernen. Genutzt werden kann interdisziplinäres Arbeiten, an dem sich Studierende und Lehrkräfte aus verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen Herangehensweisen beteiligen, denn Erkenntnisse aus verschiedenen Fachgebieten führen häufig zu innovativen Lösungen. Diese Schlüsselqualifikationen sind unerlässlich in Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit und Pädagogik, in denen Teams aus verschiedenen Berufs- und Statusgruppen die Regel, nicht etwa die Ausnahme sind (Geißler-Piltz u.a. 2006, S. 107).

Mit dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen sind eine neue Rolle und ein neues Selbstverständnis der Professorinnen und Professoren verbunden. Bisher standen die Lehrenden im Mittelpunkt: Sie definierten die Lehrziele für das Curriculum, wählten danach den Lehrinhalt aus und in der Zeit, in der sie ihn vermittelten, wurde die Studienzeit in Semesterwochenstunden (SWS) gemessen. Zukünftig geht es stärker um den Lernprozess und seine Resultate. Die Lehrenden stehen weniger als allwissende Expertinnen und Experten vor dem Publikum, sondern sie werden zu Lernbegleiterinnen und -begleitern an der Seite der Studierenden. Neben der reinen Stoffvermittlung befähigen sie zum selbstständigen Lernen, beraten bei Konflikten in der Lerngruppe, helfen über Lernblockaden, Schreibkrisen und anderes hinweg. All diese didaktischen Überlegungen erfordern frühzeitige Absprachen und eine gute Kooperation unter den Lehrenden, vor allem wenn sich ein Modul aus verschiedenen Veranstaltungen zusammensetzt. Die ersten Fragen bei der Planung lauten:

▲ Welche Kompetenzen brauchen die Studierenden bei der Ausübung ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit?

▲ Was sollen die Studierenden wissen und können, wenn sie ein bestimmtes Modul belegt haben?

▲ Wie viel Zeit brauchen die Studierenden (Workload), um sich diese Kompetenzen tatsächlich anzueignen und sie einzubüßen?

▲ Wie soll das Verhältnis von Präsenzzeit und Selbststudium aussehen?

▲ Welche didaktischen Vermittlungsformen sind sinnvoll?

Manche Professorinnen und Professoren befürchten, dass ihre Freiheiten damit unwiederbringlich verloren gehen und die Ausbildung verschult wird. Richtig ist, dass Module inhaltliche Rahmen festlegen, die mit den Kolleginnen und Kollegen abgestimmt sind. Gleichzeitig lassen sie so viel Spielraum, dass individuelle Schwerpunkte und Lernziele möglich bleiben. Dennoch hat die inhaltliche Abstimmung neue Grenzen, Arbeitsgruppen und Fachbeziehungsweise

Modulkonferenzen entstehen lassen oder alte wieder belebt. Vor allem die „neuen“ Kolleginnen und Kollegen sind für den Austausch dankbar und setzen sich mit den Entwicklungen der Hochschuldidaktik auseinander (ebd., S. 108).

3.4 Gute Lehre hat ihren Preis

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) legte im Oktober 2007 eine „Qualitätsoffensive in der Lehre“ vor, um Studienzeiten und Studienabbruch deutlich zu senken. Die Anzahl der Dozentinnen und Dozenten pro Studierenden müsse in den nächsten fünf Jahren kapazitätsneutral verdoppelt werden, will Deutschland den internationalen Maßstäben und der tatsächlichen Studierendenzahl gerecht werden. Die HRK meint, verbesserte Betreuungsrelationen dürfen nicht am Kapazitätsrecht scheitern, und fordert die Kultusministerinnen und -minister auf, dieses radikal zu reformieren, damit es den Anforderungen von Bachelor- und Masterstudiengängen gerecht wird. HRK-Präsidentin Wintermantel vertritt die Auffassung: „Lehre ist ebenso wichtig wie Forschung. In den Hochschulen greift beides unmittelbar ineinander und muss im Gleichschritt verbessert werden. Wer morgen hervorragende Forscherinnen und Forscher und Führungskräfte in der Wirtschaft will, muss heute eine hohe Qualität in der akademischen Lehre sicherstellen ... Die Länder selbst haben uns im Rahmen des Bolognaprozesses die Aufgabe gestellt, stärker individualisierte Lehrformen einzusetzen, damit wir besser qualifizieren und mehr Studierende bis zum Abschluss führen. Das ist ein uneingeschränkt richtiges Ziel. Es ist aber völlig unklar geblieben, wie wir das finanzieren sollen“ (Wintermantel 2007, S. 1).

Gute Lehre lässt sich nur mit einer international konkurrenzfähigen finanziellen Ausstattung erreichen. Zu einer realen Verbesserung des Betreuungsschlusses sind Mittel erforderlich, die weit über die im Hochschulpakt 2020 vorgesehenen Maßnahmen hinausgehen, und insofern fordert beispielsweise auch die Junge Akademie in ihren aktuellen Empfehlungen „Zur Zukunft der Lehre“, die derzeitige Finanzierungsstrategie zu überdenken (Junge Akademie 2008, S. 3).

3.5 Lernen zu prüfen

Durch studienbegleitende Modulprüfungen finden mehr Prüfungen statt als dies früher der Fall war. Die HRK sieht grundsätzlich einen Fortschritt darin, umfangreiche und häufig abschreckende Abschlussprüfungen durch studienbegleitende Prüfungen zu ersetzen. Auf diese Weise erhalten die Studierenden früher und regelmäßig eine Rückmeldung zu ihrem

Leistungsstand. Die Junge Akademie meint, dass umfangreiche, im Detail vorgeschriebene Curricula und ständige Prüfungen nicht zu besserer Lehre und intensivem Lernen führen, sondern die Studierenden im Gegenteil zu einer „oberflächlichen, arbeitsökonomischen Optimierung des Studiums“ zwingen. Stattdessen sollten sie weniger Stoff in weniger offiziellen Veranstaltungen lernen (*ebd.*, S. 16). Die steigende Zunahme an Prüfungsleistungen belastet und überfordert vor allem die Studierenden. Berichten des Studentenwerks zufolge gibt es eine vermehrte Anfrage nach Beratung und Therapie, der Druck auf die Studierenden durch die Bachelorstudiengänge hat sich durch Anwesenheitspflicht und Prüfungsstress verstärkt (*Der Tagespiegel* 24.6.2008, S. 29).

Umgekehrt können mehr Leistungsnachweise jedoch auch mehr Möglichkeiten für Rückmeldungen schaffen und Spielräume eröffnen. Idealerweise sollte ein modularisiertes System mit diskursiven Erörterungen und weitergehenden Beratungsangeboten verknüpft sein. Dann sind Leistungsnachweise eine mögliche Basis für Beratungsgespräche und „Teil einer Laufbahnberatung“ (*Trempl; Eugster 2006*, S. 164). Mit dem Überprüfen von Sach- und Methodenkompetenz haben viele Professorinnen und Professoren Erfahrungen gesammelt. Doch wie prüfen sie so komplexe Kompetenzen wie:

- ▲ Sozialkompetenz, also kommunikative und kooperative Fähigkeiten;
- ▲ Lernkompetenz, also die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenes Wissen, Können, Haltung zu reflektieren und zu verändern;
- ▲ Konfliktfähigkeit, also die Fähigkeit, Interessen-gegensätze zu erkennen, offen anzusprechen, Kompromisse auszuhandeln und Konflikte selbstständig zu lösen?

Lehrende müssen sich auf das Wesentliche konzentrieren, das heißt auf zentrale Kompetenzen. Die Anforderungen müssen beobachtbar sein und beurteilbar definiert werden. An der ASFH wollen viele Lehrende möglichst handlungsorientiert prüfen in authentischen, fairen Kontexten: Prozesse und Produkte, Aktionen und Reflexionen. Diese didaktischen und prüfungstechnischen Herausforderungen stellen die Lehrenden vor völlig neue Probleme, die erst nach und nach durch Prüfungen zutage treten. Wir nutzen diese Erfahrungen und nehmen erste Nachbesserungen vor, aktuell wird die Anzahl der Module und damit der studienbegleitenden Modulprüfungen reduziert und die zur Verfügung stehenden Prüfungsformen werden hinterfragt und ergänzt. Auch in der Fachöffentlichkeit werden diese Fragen diskutiert, zum Beispiel am Hochschuldidaktischen

Zentrum der Universität St. Gallen. Nach einer Handreichung mit Kurztipps für alle im Bereich der Hochschullehre tätigen Personen können Prüfungen grundsätzlich zwei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen: Formative Prüfungen lenken den Lern- und Lehrprozess auf eine Zielerreichung hin. Damit die Unterstützung wirksam ist, müssen solche Prüfungen tatsächlich begleitend zum Lernprozess stattfinden, sozusagen während der Formung der Kompetenzen. Auf diese Weise sind rechtzeitig differenzierte Rückmeldungen und angemessene Lernhilfen möglich. So können Prüfungen dazu dienen, festzustellen, in welchem Maße die Studierenden geforderte Kompetenzen nachweisen. Aufgrund der Ergebnisse werden Berechtigungen erteilt oder vorerthalten, solche Prüfungen haben also selektiven Charakter. Da sie sozusagen einen Schlussstrich unter einen größeren Lernabschnitt ziehen und nicht mehr die Verbesserung des Lernprozesses im Vordergrund steht, werden sie als summative Prüfungen bezeichnet (Zwischen- und Abschlussprüfungen).

Formative und summative Prüfungen sollten nicht miteinander vermischt werden, denn Prüfungen, die den Lernprozess begleiten, ein Feedback zu Stärken und Schwächen geben und Experimentieren ermöglichen, dürfen nicht gleichzeitig über ein Fortkommen oder Nichtfortkommen entscheiden. Andererseits sind summative Prüfungen zu wenig differenziert und sie erfolgen zu spät, als dass sie den Lernprozess genügend begleiten und lenken könnten, auch wenn sie das Lernverhalten generell beeinflussen (*Metzger; Nüesch 2004*, S. 2).

3.6 Prüfungen verwalten

HochschulTrends (2008) stellt fest, dass niemand genau weiß, wie viel an deutschen Universitäten geprüft wird, denn Daten über die Prüfungsdichte in Studiengängen werden nicht systematisch erhoben. Sicher ist lediglich, dass durch studienbegleitende Modulprüfungen sehr viel mehr geprüft wird, und vor den Folgen einer Prüfungsexplosion hatte bereits im Jahr 2002 die damalige Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) gewarnt: Studienbegleitende Prüfungen führen zu „tiefgreifenden Veränderungen des bisher fachorientierten Prüfungssystems“. Verwaltungsabläufe müssen vollständig neu strukturiert, für jedes Modul ein Prüfungs- und mindestens ein Wiederholungsprüfungstermin sowie Räume organisiert werden (*HochschulTrends 2008*, S. 1).

Das Prüfungsamt ist besonders intensiv von der Bologna-Reform betroffen. In den letzten vier Jahren hat sich die Anzahl der vom Prüfungsamt der ASFH zu erfassenden Leistungen fast verdoppelt. Allein in

dem siebensemestrigen Bachelorstudiengang Soziale Arbeit müssen nach der ersten Prüfungsordnung knapp 30 studienbegleitende Modulprüfungen abgelegt werden. Bezogen auf durchschnittlich 150 Studierende pro Semester summiert sich eine beträchtliche Belastung. Ab Wintersemester 2008/09 kommt noch der konsekutive Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik mit acht Modulen hinzu (und gut 100 Studierende bei Vollausbau) und ein berufsintegrierender Bachelorstudiengang Soziale Arbeit ist in Planung. Hinzu kommt bis 2009 der Parallelauf der „auslaufenden“ Diplomstudiengänge, hier insbesondere die Organisation der Diplomprüfung mit aktuell noch 300 Studierenden.

Studienaufenthalte im Ausland, die die Mobilität der Studierenden wie gewünscht erhöhen, ziehen Anträge auf Anerkennungen von Studien- und Prüfungsleistungen nach sich. Im Jahr 2008 gibt es erfreulicherweise so viele Studierende wie nie zuvor, die für ein Semester ins Ausland gehen, doch sie alle stellen anschließend diese Anträge. Gemäß den Empfehlungen der KMK werden zusätzlich außerhochschulische Kompetenzen angerechnet und die ASFH hat in diesem Jahr eine entsprechende Satzung verabschiedet (www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf). In diesem Zusammenhang erwähnt werden müssen schließlich die beiden neuen Abschlussdokumente Diploma Supplement und Transcript of Records, die alle Absolventinnen und Absolventen in deutscher und englischer Sprache zusätzlich zum Zeugnis und zur Urkunde erhalten.

Diese Mehrbelastungen und erhöhten Anforderungen an das Bearbeiten und Verwalten von immer mehr Studierendendaten mit der aktuellen personellen Besetzung setzen funktionierende EDV-gestützte Arbeitsmittel voraus. Doch das existierende Prüfungssystem und auch das elektronische Belegsystem (für Modulveranstaltungen) sind problembehaftet und noch ausbaubedürftig. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Prüfungsamtes und des Computerzentrums sind an ihrer Kapazitätsgrenze angelangt. Mit der Umstellung auf das Bachelor-Master-System wurde das Limit noch vertretbarer Personalschlüssel definitiv erreicht; vielfach wurde es bereits überschritten. Der Hochschulpakt stellt zwar zusätzliche Mittel zur Verfügung, doch nur bei gleichzeitiger Erhöhung der Studierendenzahlen. Das bereits jetzt vorhandene Defizit wird damit bestenfalls auf gleichem Stand gehalten (Junge Akademie 2008, S. 11). Die Auswirkungen dieser Bürokratisierung an Hochschulen für die Lehrenden kritisiert Seibt in der Süddeutschen Zeitung. Er befürchtet die

Aufhebung der Humboldtschen Einheit von Lehre und Forschung: „Brutal könnte man sagen: Es entsteht unter den Lehrenden ein Zweiklassensystem, bei dem die einen die Dreckarbeit des Unterrichtens, Prüfens und Verwaltens tun und nicht zuletzt den enormen Dokumentationspflichten genügen, also Anwesenheitslisten führen und Studienkonten im Internet bereithalten, während eine kleine Gruppe von Stars ... angeregt forscht und debattiert“ (Seibt 2008). Umgekehrt wird argumentiert, die von den Lehrenden beklagte Bürokratisierung bedeute lediglich, dass sie erstmals in kontrollierter Weise für ihre Studierenden da sein und arbeiten müssten. Sowohl ein unentschuldigtes Fehlen der Studierenden im Seminar fällt auf, aber auch eine verspätete Bewertung von Hausarbeiten. Heute sorgen Evaluierungen und Studienkonten dafür, „dass den Säumigen Beine gemacht werden“ (ebd.). Probleme, die es auch schon vorher gab, werden durch einzelne Maßnahmen im Zuge der Bolognareform transparent.

4. Die Studienreform an der ASFH von 2001 bis 2008

Im Bereich der Sozialen Arbeit war die ASFH eine der ersten Hochschulen in Deutschland, die die Bolognareform umsetzte. Im Jahr 2001 erfolgte vom Berliner Senat für Wissenschaft und Forschung die Aufforderung, alle Studiengänge zu modularisieren und auf Bachelor- und Masterabschlüsse umzustellen. Zum Sommersemester 2008 verließen die ersten Absolventinnen und Absolventen in Sozialer Arbeit mit Bachelorurkunde die Hochschule und zum Wintersemester 2008/09 startet der konsekutive Masterstudiengang. In nächster Zukunft wird sich zeigen, wie diese neue Generation von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Berufspraxis klarkommt und von dieser aufgenommen wird.

Bei der Reflexion des Planungsprozesses stehen die positiven Erlebnisse und Ergebnisse im Vordergrund. Die ASFH gehört zu den Ersten bei der Umsetzung des Bolognaprozesses und konnte Gestaltungsfreiraume nutzen, Erfahrungen sammeln und experimentieren, noch bevor viele einzelne Schritte hochschulpolitisch festgelegt waren. So ergaben sich Gestaltungsmöglichkeiten, doch genau hier waren und sind die Schattenseiten eine Vorreiterrolle nicht zu übersehen: Die Ersten können nicht von den Fehlern anderer lernen – und vor allem hinken die hochschulpolitischen Entscheidungen im Prozess der allgemeinen Reform den Planungen der einzelnen Hochschule hinterher (Geißler-Piltz; Machocki 2006, S. 56).

4.1 Die ASFH geht voran

Auf Bundesebene führte die Bolognareform dazu,

dass die Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit im Jahr 2005 ein Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Sozialarbeit/Sozialwissenschaft vorlegte, das mit den Fachverbänden und dem Verein für öffentliche und private Fürsorge weitergeführt und konkretisiert wurde. Ein Jahr später verabschiedete der Fachbereichstag Soziale Arbeit den Qualifikationsrahmen für die Soziale Arbeit. Sie war damit die erste Disziplin, die in Deutschland einen solchen Qualifikationsrahmen für die Bachelor- und Masterausbildung vorlegte (*Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* 2006).

Für die ASFH kamen diese curricularen Vorgaben und Qualitätsstandards allerdings zu spät. Wir mussten uns auf vergleichbare internationale Rahmenwerke stützen, ohne einem explizit vollständig zu folgen. Wir führten lange Diskussionen über Begriffe wie Kompetenzen, Credits und Workload, erarbeiteten uns ein Bild von den Qualifikationen, die in einem Studiengang Soziale Arbeit vermittelt werden müssen: Sollte etwa das vorherrschende generalistische Selbstverständnis beibehalten werden oder sollten Studierende Expertinnen und Experten für besondere Zielgruppen, Methoden oder Problemlagen werden? Bei der kritischen Durcharbeitung des Bestehenden kristallisierten sich einige Fragen heraus, die im Laufe des Reformprozesses beantwortet werden mussten:

- ▲ Wie kann die Qualität des Diplomstudiengangs erhalten bleiben?
- ▲ Welche Kompetenzen sollen die Studierenden im Laufe des Studiums erwerben?
- ▲ Wie ist ein sinnvolles, fachlich hochwertiges Curriculum zu erreichen, das heißt, welche Inhalte müssen erhalten bleiben und welche sollen verändert werden?
- ▲ Was können Studierende realistisch in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit lernen und leisten?
- ▲ Wie umfangreich wird die Praxis und wie wird sie mit der theoretischen Ausbildung verknüpft und reflektiert?

Um diese Fragen beantworten und Lösungen umsetzen zu können, musste an der Studienkonzeption gearbeitet werden. Die angestrebte Transparenz erforderte Kooperationen, da nur bei verständlichen, auf gemeinsamen Absprachen beruhenden Rahmensetzungen eine Vergleichbarkeit der Studienstrukturen erlangt werden kann. Daher suchte die ASFH gemeinsam mit insgesamt 32 anderen Hochschulen in einem Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission „Einführung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“ von 2001 bis 2004 nach gemeinsamen Grundstrukturen für die modularisierten Studiengänge.

Sehr umstritten war die Frage nach der Dauer des Studiums. Da in konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen insgesamt zehn Semester nicht überschritten werden sollen und für einen Bachelorstudiengang mindestens sechs und höchstens acht Semester vorgesehen sind, ergeben sich grundsätzlich drei Möglichkeiten: 6 + 4, 7 + 3 oder 8 + 2 Semester. Letztgenannte Variante verwirrte die ASFH rasch, da zwei Semester für einen Masterstudiengang als zu kurz eingeschätzt wurden. Ein sechssemestriges Bachelorstudium ermöglicht zwar eine längere Masterphase, angesichts des integrierten Praktikums hielten und halten wir es jedoch für unverantwortlich, das Erststudium so zu kürzen.⁷ Für einen siebensemestrigen Bachelorstudiengang spricht, dass sowohl die Qualität des Studiums als auch die der Praxisphasen erhalten werden können, und dafür entschied sich die ASFH schließlich auch. Ausschlaggebend waren zwei Argumente: Erstens sollte der Bachelorabschluss auf gleichem Niveau angesiedelt werden wie der bisherige Diplomabschluss. Der bereits erwähnte KMK-Beschluss aus dem Jahr 2003 bestätigte uns in dieser Auffassung. Er ist wegweisend für die akademische Anerkennung und die Eingruppierung, denn Bachelorabsolvierte sollten soviel verdienen wie Diplomabsolvierte. Zweitens ermöglicht ein siebensemestriger Bachelorstudiengang ein ganzes integriertes Praxissemester. Darauf wird in dem Kapitel über die Praxisphasen noch näher eingegangen.

4.2 Die Gestaltung der Ausbildungsreform

Bei der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit hat sich die ASFH einerseits an Beschlüssen auf nationaler Ebene wie den vom Fachbereichstag beschlossenen Empfehlungen orientiert. Weiterhin waren für uns Ideen von internationalen Organisationen wegweisend, wie die im Jahr 2004 verabschiedeten „Global Qualifying Standards“ der International Association of Schools of Social Work (IASSW) und International Federation of Social Workers (IFSW). Nicht zuletzt spielten jedoch auch die Vorstellungen unserer Professorinnen und Professoren eine Rolle. Es wurde kaum jemals so engagiert über Inhalte und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und allgemein über Hochschuldidaktik debattiert wie in den letzten sieben Jahren. Ideen aus diesen unterschiedlichen Quellen wurden zu einem Studiengangprofil zusammengeführt, in dem bewährte Inhalte und Lernformen ebenso ihren Platz fanden wie aktuelle Entwicklungen und outcomeorientierte Lehre. Die ASFH geht mit dem neuen Bachelorstudiengang einen Schritt in Richtung einer weiteren Professionalisierung und konstruktiven Verwissenschaftlichung

der Sozialen Arbeit. „Vollprofessionalisierung setzt einen vollakademischen Abschluss voraus“, meint Mühlum (2005, S. 186). Er spricht damit an, dass durch die Zweitstufigkeit der Ausbildung eine Befähigung zur spezifischen Handlungskompetenz sowie zur Forschung und Entwicklung des Berufs gegeben ist. Die Grundlage für diese fachliche Differenzierung muss bereits im Bachelorstudiengang durch eine verstärkte Verschränkung von Theorie und Praxis sowie von Forschung und Praxis angelegt sein, aber auch durch eine mit den Bezugswissenschaften verzahnte Sozialarbeitswissenschaft.

Gegen den Trend einer strukturellen Differenzierung im Bereich Sozialer Arbeit sollte die erste Phase der Ausbildung an der ASFH weiterhin generalistisch und breit angelegt sein. Die berufsqualifizierende Funktion sollte sich also nicht allein auf einen Aspekt des komplexen Arbeitsfeldes Soziale Arbeit richten, sondern sie sollte fachspezifische, fachübergreifende und soziale Kompetenzen entwickeln, die gemeinsamen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit entsprechen (Kleve 2001, S. 21-26). Ein generalistisches Bachelorstudium verlagert damit die weitergehende Qualifikation in den Bereich der intensiven Spezialisierungen und der diversen Fachsozialarbeit, die durch konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge sowie durch Zertifikatskurse erreicht werden können. Doch gerade die Praxisbetonung stellte die ASFH bei der Planung des Bachelorstudiengangs vor unerwartete Probleme, erstens bei der Umgestaltung der Projekte und zweitens bei der Erhaltung der staatlichen Anerkennung.

4.3 Im Mittelpunkt steht die Fachwissenschaft

Im modularisierten Studiengang nimmt die Fachwissenschaft Soziale Arbeit eine zentrale Rolle ein (130 von 210 Credits). Mit dieser Entscheidung nahmen wir tiefgreifende Veränderungen vor, die sich deutlich in der neuen Stellung der Bezugswissenschaften zur Sozialen Arbeit ausdrücken. Mit dieser wissenschaftlichen Ausrichtung der Sozialen Arbeit endet eine historische Epoche der Fachhochschulen. Die Aneinanderreihung von Fächern, im studentischen Jargon als „Fächersalat“ bezeichnet, ist überwunden. Im neuen Curriculum orientieren sich zwei Drittel aller Module am Objekt- und Handlungsbereich der Sozialen Arbeit, die bezugswissenschaftlichen Fächer haben ihre Dominanz verloren, ohne dass das wissenschaftliche Niveau gesenkt wurde. Sie sind jedoch in der Sozialen Arbeit angekommen, was schon aus den Namen der Module deutlich wird. So heißt es nicht mehr Sozialmedizin, sondern

sozialmedizinische und sozialpsychiatrische Grundlagen Sozialer Arbeit.

Im Diplomstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik waren aufgrund der historischen Entwicklung der Fachhochschule vorwiegend fachfremde Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Ausbildung verantwortlich. Es waren Juristinnen und Juristen, Psychologinnen und Psychologen, Soziologinnen und Soziologen, Ökonominnen und Ökonomen sowie Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die mit zwei Dritteln aller Lehrinhalte eine dominante Stellung innehatten. Sie erfüllten zwar die formalen hochschulrechtlichen Voraussetzungen für Lehre und Forschung, hatten jedoch wenig Beziehung zur Praxis der Sozialen Arbeit. Ihre Forschungsaktivitäten waren entsprechend eher auf die Entwicklung ihrer eigenen Disziplin als auf die der Sozialen Arbeit gerichtet. Eine berufliche Identität konnte sich unter diesen Bedingungen bei den Studierenden oft nur schwer herausbilden.

Die Soziale Arbeit entwickelte sich in den letzten 20 Jahren in Anlehnung an internationale Modelle der sozialarbeiterischen Professionalisierung zur eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. Ihr Ziel ist eine Theoriebildung und Forschung, die sich in einer für die Praxis relevanten Weise auf soziale Probleme in Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit bezieht. Die Zukunft der Sozialarbeit als Wissenschaft liegt danach in einer Verschränkung von Theorie und Praxis mit dem Schwerpunkt der Praxisforschung, etwa der Untersuchung sozialer Ungleichheiten und gesellschaftlicher Problemlagen oder die Analyse der Wirksamkeit sozialarbeiterischen Handelns.

Soziale Arbeit sieht ihre systematische Aufgabe in der Realisierung einer dialogischen, mit den Bezugswissenschaften verzahnten transdisziplinären Wissenschaft. Diese steht zwischen unterschiedlichen Wissens- und Aufgabengebieten und vermittelt zwischen anderen wissenschaftlichen Disziplinen, ohne selbst in diesen aufzugehen. Ihre weitere Aufgabe ist es, unterschiedliche Wissensgebiete themen-, problem- und praxisbezogen zu integrieren. Die neue modularisierte Studienstruktur versucht, dieser Idee gerecht zu werden, indem sie einerseits die klassischen wissenschaftlichen Disziplinen und Inhalte aus diesen (etwa Soziologie, pädagogische und psychologische Grundlagen der Sozialisation, Sozialpolitik, Sozialmedizin und die verschiedenen Rechtsgrundlagen) umfasst und andererseits transdisziplinäre Verknüpfungen und Vermittlungen dieser Grundlagen auf der Basis konkreter Fragestellungen von sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern, Zielgruppen und

Methoden sucht (Cornel u.a. 2004, S. 32). Unter Berücksichtigung dieser Leitvorstellungen entwickelten wir Module, die fachspezifische Kernkompetenzen vermitteln. Studierende

- ▲ kennen und verstehen die wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit in ausgewählten Tätigkeitsfeldern;
- ▲ kennen Theorien, Handlungs- und Forschungsmethoden und können sie einordnen oder anwenden;
- ▲ beschreiben, analysieren und erklären Lebenssituationen und lebensweltbezogene Bedarfslagen;
- ▲ erkennen und analysieren Problemstellungen und entwickeln und verwirklichen daraufhin Handlungspläne;
- ▲ reflektieren und begründen das eigene berufliche Handeln theoriebezogen;
- ▲ planen in Übereinstimmung mit ethischen Werten Hilfesysteme und entwickeln ressourcenorientierte Lösungsstrategien, die sie erproben und evaluieren;
- ▲ kommunizieren und interagieren in unterschiedlichen Arbeitskontexten;
- ▲ reflektieren selbstkritisch ihr eigenes Verhalten in Beziehungssituationen und -dynamiken;
- ▲ sind mit berufsrechtlichen und -ethischen Grundsätzen vertraut und dazu befähigt, diese umzusetzen;
- ▲ wechseln Perspektiven beziehungsweise nehmen andere (kulturelle) Sichtweisen ein;
- ▲ können auf die gegenwärtigen und sich verändernden Anforderungen der Sozialen Arbeit in Ausbildung, Wissenschaft und Praxis reagieren.

4.4 Theorie-Praxistransfer als zentrales Element

Kritikerinnen und Kritiker der gestuften Studiengänge prognostizierten den Bachelorstudiengängen einen Qualitätsverlust. Auch in internen Debatten an der ASFH reflektierten wir selbstkritisch Verschulungstendenzen, Studienzeitverkürzungen und eine Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt, die Gesellschaftsanalyse und Gesellschaftskritik außen vor lässt. Die Gefahr des Qualitätsverlustes in der Ausbildung an Fachhochschulen ist jedoch in keiner Frage so groß wie in der Ausgestaltung von Praxisphasen. Es stellten sich daher drei essenzielle Fragen:

- ▲ Wie viele Praxisanteile muss ein Bachelorstudium haben, um Berufsbefähigung zu erzielen?
- ▲ Wie viele Praxisanteile kann ein Bachelorstudium tragen, ohne wissenschaftliche Qualität einzubüßen?
- ▲ Welchen Stellenwert nimmt die Ausbildungssupervision ein?

Diese Fragen wurden bundesweit an den Fachbereichen für Soziale Arbeit unterschiedlich gelöst. Gut die Hälfte der Fachbereiche entschied sich für ein

Bachelorstudium mit sechs Semestern. Die Praxisphase ist teilweise integriert, teilweise in ein Berufspraktikum ausgelagert. Die ASFH gehört zu den Schulen, die sich für integrierte und inhaltlich gut ausgestaltete Praxisphasen in einem sieben Semester andauernden Studiengang entschied. In Kooperation mit Praxisanleiterinnen und -anleitern, mit Angehörigen des Praxisbeirats der ASFH und Vertretern der Senatsverwaltungen entwickelten wir ein Konzept, das drei Praxisphasen vorsieht, die sich insgesamt über 38 Wochen erstrecken und mit dem Projektstudium eng verbunden sind.

Die erste Praxisphase ist die berufliche Vorbildung. Sie umfasst zwölf Wochen und muss vor Beginn des Studiums absolviert werden. Ihr Ziel ist es, die individuelle Motivation für das gewählte Studienfach zu klären. Die Erfahrungen der beruflichen Vorbildung werden im ersten Semester ausgewertet und bereiten die Feldstudienphase vor. Es folgt die vierwöchige Feldstudienphase, die schon am Ende des ersten Semesters beginnt. Sie wird im Rahmen des zweisemestrigen Moduls „Arbeitsfelder, Zielgruppen und Organisation Sozialer Arbeit“ intensiv vorbereitet. Die vier Wochen des Praktikums sollen die Studierenden nutzen, um ihr Praxisfeld zu erkunden und zu erforschen – etwa durch Interviews unterschiedlicher Art, ethnographische, biographische Studien. Die daraus entstehenden ersten Anlagen zu einem Praxisforschungsbericht werden im zweiten Semester im Modul Handlungsmethoden reflektiert, ausgewertet und benotet. Der ASFH war bewusst, dass es sich hier um ein unkonventionelles Vorgehen handelt, dem die Prüfungsleistungen angepasst wurden. Es können mündliche Prüfungen oder Gruppenprüfungen abgehalten werden sowie Internetpräsentationen, Textmappen oder Portfolios erstellt werden. Trotz einiger Vorbehalte aus den Reihen der Praxisvertretenden waren die ersten Erfahrungen mit der Feldstudienphase positiv.

Die Studierenden gehen mit Fragestellungen in die Praxis oder entwickeln diese vor Ort, um sie dann in den Seminaren gezielt aufzuarbeiten. Damit ist ein Grundstein für eine partizipative Evaluations- oder Praxisforschung gelegt. Insofern können mit der Feldstudienphase erste Schritte in Richtung konsekutives Masterstudium Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik getan werden. Die dritte Praxisphase, 22 Wochen umfassend, ist eingebettet in das Projektstudium und wird durch die Ausbildungssupervision begleitet. Von den zwei im Diplomstudiengang erprobten Praktika – dem frei zu wählenden und dem behördlichen Pflichtpraktikum – übernahm die ASFH Letzteres unter leicht veränderten

Bedingungen, weil dessen erfolgreiche Absolvierung eine Voraussetzung für die staatliche Anerkennung nach dem Sozialberufsanerkennungsgesetz ist.

4.5 Die staatliche Anerkennung

Für den ersten Durchgang war zu Beginn des Studiums ungeklärt, ob Bachelorabsolventinnen und -absolventen die staatliche Anerkennung erhalten. Im Zuge der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge an den Fachhochschulen warf die Jugendministerkonferenz im Jahr 2002 die Frage neu auf, ob eine staatliche Anerkennung weiterhin erforderlich ist und wie eine praxisbezogene berufsbefähigende Ausbildung gewährleistet werden kann. Ohne politische Entscheidungsgrundlage übernahm die ASFH auch hier eine Pionierrolle und erarbeitete das oben beschriebene Praxisphasenmodell unter Bachelorbedingungen. Leitend war eine berufsbefähigende Verzahnung von Theorie und Praxis, die unter anderem – in Anlehnung an das geltende Sozialberufsanerkennungsgesetz in der Fassung vom 5. Oktober 2004 – Kompetenzen im Bereich der Sozialadministration und des Projektmanagements nachweist. Mit dem Blick auf die Gewährung der staatlichen Anerkennung bestand die konzeptionelle Aufgabe also darin, die im Studienverlauf erforderlichen Kompetenzen für sozialadministrative Tätigkeiten zu beschreiben und einigen Modulen zuzuordnen.

Diese Ausbildungs- und Praxiskonzeption erkannte der politische Senat von Berlin an. In einer Anfrage des Abgeordnetenhauses heißt es: „Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch in dem an der ASFH Berlin eingerichteten Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit die berufsrelevanten Ziele und qualitativen Mindestanforderungen nach Auffassung des Senats erfüllt sind. Trotz der Verkürzung der Regelstudienzeit von bisher acht Semestern (einschließlich zwei Praxissemester) im Diplomstudiengang auf sieben Semester im Bachelor-Studium bleiben die für die Berufsausübung erforderlichen Lerninhalte in Anlehnung an die Ergebnisse überregional geführter Fachdiskussionen in vollem Umfang erhalten. Auch die im Studienverlauf zu vermittelnden praktischen Erfahrungen werden nicht in qualitativ abträglicher Weise geschmälert“ (*Berliner Abgeordnetenhaus* 2005, S. 3). Trotz dieser öffentlich gezollten Anerkennung blieb die entscheidende Frage, ob die staatliche Anerkennung Bestand haben wird, lange Zeit unbeantwortet. Auf ihrer Sitzung im Mai 2008 legte nun die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) einen eindeutigen Beschluss vor: Die staatliche Anerkennung wird als Reglementierung des Berufszugangs für Sozialarbeiterinnen/Sozialarbei-

ter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen beibehalten. Die JFMK folgt den im schon erwähnten Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit aufgeführten qualitativen Voraussetzungen für die Anerkennung. Sie nennt insbesondere ausgewiesene Rechtskenntnisse und administrative Kompetenzen sowie den Nachweis einer angeleiteten Praxistätigkeit von 100 Tagen in einer fachlich ausgewiesenen und von der Hochschule anerkannten Einrichtung der Sozialen Arbeit. Des Weiteren wird das Verfahren der Anerkennung mit der Akkreditierung der Studiengänge verknüpft, die in einem Zusatzverfahren prüft, ob der Studiengang den geforderten Qualitätsansprüchen genügt (*Jugend- und Familienministerkonferenz* 2008, S. 1f.).

Die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS) akkreditierte den Bachelorstudiengang. Sie bescheinigte dies der ASFH am Ende des aufwendigen Verfahrens im Frühjahr 2007 ausdrücklich: „Eine wichtige Rolle spielen im Hinblick auf die Vermittlungschancen der AbsolventInnen und die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung praxisbezogene Anteile des Studiengangs (Vorpraxis, Feldstudienphase, Praxissemester und Studienprojektmodule). Auf Grund dieser elaborierten Praxisanteile und ihrer Verknüpfung mit theoretischen Kenntnissen sowie angeleiteter Selbstreflexion (unter anderem obligatorische Ausbildungssupervision) wird auch das Ziel ‚staatliche Anerkennung‘ für die Absolventen erreicht“ (*Akkreditierungsagentur* 2007, S. 3).

4.6 Das Projektstudium

In den 1970er-Jahren gingen die Zielvorstellungen vor allem dahin, die Studierenden auf selbstständiges Lernen vorzubereiten, das heißt das von der Schule gewohnte, eher passive Lernverhalten zu verändern. Das bedeutete die exemplarische Vermittlung, Entwicklung und Aneignung von Wissen und methodischen Fähigkeiten durch entdeckende Lernverfahren (*Wissenschaftsrat* 1967). Die pädagogischen Ursprünge des projektorientierten Unterrichts gehen auf den amerikanischen Philosophen und Reformpädagogen *John Dewey* zurück. Seine Vorstellungen eignen sich, wenn eigenständiges, der Sache angemessenes Urteils- und Handlungsvermögen Resultat eines Lernprozesses sein soll (*Kraimer* 2006, S. 61f.). Im Projektstudium lernen die Studierenden neben theoretischem Wissen auch praktische Fähigkeiten und sie werden am Erkenntnisprozess beteiligt (*Graf* 1976, S. 42). Dies ist eine Lernhaltung, die dem „shift from teaching to learning“ entspricht, der im Zuge der Bolognareform umgesetzt werden soll.

Die Projekte im Diplomstudiengang umfassten fünf Semester. Sie begleiteten die Studierenden während der Praktika und beim Anfertigen der Diplomarbeit. In einer festen Gruppe über Jahre zusammen zu studieren, bietet viele Möglichkeiten, fachliche und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Hier können Erfahrungen aufgegriffen, reflektiert und bearbeitet sowie durch Ausbildungssupervision begleitet werden (Kleve 2005, S. 27 f.). Außerdem hilft der soziale Zusammenhalt den Studierenden, Krisen zu überstehen und das Studium in einem angemessenen Zeitraum zu absolvieren.

Module sollen nur ein bis maximal zwei Semester andauern, um die Mobilität der Studierenden nicht einzuschränken. Die genannten positiven Aspekte wollte die ASFH ungern zugunsten einsemestriger Module aufgeben. Schließlich einigten wir uns auf einen Kompromiss: Im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit werden zwei zweisemestrige Module möglichst nacheinander absolviert. Studierende, die ein Semester im Ausland verbringen, können in das Projektmodul, das sie vor ihrem Auslandsaufenthalt besucht haben, wieder einsteigen. Das erste zweisemestrige Projektmodul umfasst ein praktisches Studiensemester von 22 Wochen, das zweite zweisemestrige Projektmodul begleitet die Studierenden häufig bei der Bachelorarbeit.

Mit der Fortführung des Projektstudiums entschied sich die ASFH für exemplarisches und selbst gestaltetes Lernen, das die Aufgabe hat, die theoretisch fundierte wissenschaftliche Ausbildung handlungsorientiert auszurichten. Für die Studierenden bedeutet das die Bearbeitung einer Problemstellung, die theoretische Aufarbeitung eines relevanten Praxisfeldes und die verantwortliche Planung, Gestaltung und Mitarbeit in diesem. Dabei sollen wissenschaftliche Theorien überprüft und eine verantwortliche und konstruktive Zusammenarbeit aller am Projekt Beteiligten geübt werden. Die Gründe für die Übernahme des Projektstudiums in das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit sind vielfältig. Heute wie auch vor 30 Jahren ist das eigenständige Lernen und Arbeiten in Gruppen sowie die Ausbildung der Urteils- und Handlungsfähigkeit gerade in diesem Beruf wichtig. Das Projektstudium stärkt

- ▲ die eigenverantwortliche Wahl der Studienschwerpunkte;
- ▲ die Initiative, persönliche Interessen zu bestimmen und diese zu beruflichen Zielen zu entwickeln;
- ▲ die Eigenständigkeit beziehungsweise Partizipation beim Konzept und der Entscheidung über das Projektprogramm;
- ▲ die Fähigkeit, in Gruppen Absprachen zu treffen,

diese einzuhalten und auf diejenigen einzugehen, die sich nicht daran halten (wollen oder können);
▲ die Kommunikation, soziales Handeln und die Vernetzung zwischen den Studierenden;
▲ die Fähigkeit, kreativ mit unvorhergesehenen Situationen umzugehen (Rogers 1977, S. 157).

Auch Selbstmotivation sowie Selbstkritik, Neugier und das Interesse, sich mit sozialen Problemen auseinanderzusetzen, wird durch die intensive Arbeit an und in einem eigenen Projekt gefördert (*Modulhandbuch* 2008, S. 4). Da die Wahl eines Projektmoduls für die Studierenden eine Spezialisierung innerhalb der generalistischen Ausbildung bedeutet, ist das Auswahlverfahren der angebotenen Projekte zeitlich und kommunikativ aufwendig. Die Themenvorstellung findet in einem „Markt der Möglichkeiten“ statt, die Studierenden entscheiden anschließend über die inhaltliche Projektarbeit und die Unterstützung durch Lehrende.

Die Dozentinnen und Dozenten verstehen sich nicht als Expertinnen und Experten, sondern als Coaches in einem gemeinsamen Lernprozess. Sie können auf ein didaktisches Repertoire, inhaltliche Kenntnisse und Praxiskontakte zurückgreifen, um den offenen Projektspielraum zu strukturieren. Mit den Studierenden erarbeiten sie einen Konsens über Ziele und eine verbindliche Aufgabenverteilung. Die Studierenden schätzen am Projektstudium neben der Möglichkeit, selbst gestalten zu können, die sozialen Kontakte. Die Mitstudierenden sind eine wichtige Lernressource: Sie beraten, motivieren und unterstützen sich gegenseitig, die Gruppe ist für den Lernerfolg ein nicht zu unterschätzender Faktor. Im ersten Projektmodul wird das gewählte Thema oder Arbeitsfeld theoretisch durch aktuelle Literatur aufgearbeitet und in Vorbereitung auf die Praxisphase werden die Kenntnisse fachbezogener Methoden vertieft. In den meisten Projekten wird eine von der ASFH finanziell unterstützte Studienfahrt ins Ausland durchgeführt, mit der Studierenden durch Praxisbesuche ein realistisches Selbstbild und ein Blick über den „nationalen Tellerrand“ hinweg ermöglicht wird.

Die ASFH hat in dieser Phase des Studiums die Aufgabe, die Studierenden auf die beruflichen Tätigkeiten vorzubereiten und sie bei der Suche nach einem geeigneten Praxisplatz zu beraten. Das Praxisamt der ASFH unterstützt bei diesen Aufgaben, überprüft Ausbildungsplätze, genehmigt Ausbildungspläne, bietet Krisen- und Konfliktberatung an. Studierende müssen während des Praxissemesters vielfältigen Anforderungen genügen: Da sind einerseits diejenigen der Hochschule, einmal in der Woche am Pro-

jeckmodul und außerdem an einer Ausbildungsupervision teilzunehmen, sowie diejenigen der beruflichen Praxis, die die Anleiterinnen und Anleiter vertreten. Alle drei an der Ausbildung beteiligten Bereiche nehmen unterschiedliche Funktionen wahr, streben jedoch gemeinsame Ziele an. Von den angehenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern wird erwartet, dass sie in ihrer Praktikumsstelle Zielvorstellungen entwickeln, Lernwünsche artikulieren und sich verantwortlich engagieren, um eigenständiges Handeln im geschützten Lernkontext zu erproben. Dieser Lernkontext wird durch eine qualifizierte Anleitung gestaltet, die die Aufgabe hat, die Praktikantinnen und Praktikanten in die Institution und ihre Besonderheiten einzuführen, ihre fachlich-methodische Arbeit zu begleiten, kritische Anmerkungen und Reflexionsgespräche zu führen und die Einhaltung ethischer Standards zu beachten.

„Praxisanleitung soll hier als ein Qualifizierungsprozess von angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit verstanden werden, die sich in einem konkreten beruflichen Handlungsfeld vollzieht und in dem die anleitende Fachkraft die Rolle der Ausbilderin/des Ausbilders in einer lehrenden, einer beratenden und einer beurteilenden Funktion ausübt“ (*Bundesarbeitsgemeinschaft* 2008, S. 14).

Die Ausbildungssupervision ist eine weitere Form der Unterstützung, die den Studierenden in der Phase der beruflichen Qualifizierung zur Seite gestellt wird. Alle Studierende der ASFH sind verpflichtet, zehn Doppelstunden an dieser speziellen Form der Beratung teilzunehmen. Die Ausbildungssupervision findet in kleinen Gruppen statt (bis zu fünf Personen), die sich die Supervisorinnen und Supervisoren nach eigenen Wünschen und nach der entsprechenden Feldkompetenz aussuchen. Die Fachleute sind von der ASFH zugelassen, wenn sie die in den Richtlinien festgehaltenen Qualitätskriterien erfüllen: Sie sind diplomierte Sozialarbeiterinnen oder Sozialpädagogen, zertifiziert für Supervision nach den Richtlinien der DGsv und sie haben den Status von Externen.

Im Prozess der Ausbildungssupervision als einer besonderen Form von Supervision steht die Reflexion und Bearbeitung der Rolle Praktikant/Praktikant, der beruflichen Identität und des Lernens in psychosozialen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern im Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei hat Supervision den Anspruch, die Studierenden bei der Gestaltung und Ausübung von neuen Rollen zu unterstützen, methodisch gezielt Ressourcen zu aktivieren und ihre Kompetenzen zu erweitern. Die in der Supervision geübte Fähigkeit zur Reflexion wird als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen der

Sozialen Arbeit betrachtet. Sie sichert den Wirksamkeitsbezug professioneller Interventionen und hat deshalb im professionellen Kommunikationsprozess, in der Fallbearbeitung, in der professionellen Diagnose sozialer Problemlagen einen zentralen Stellenwert (Effinger 2005, Thiersch 2000, S. 212).

In der Ausbildung kann die Supervision als Verbindung von Theorie und Praxis angesehen werden. An diesem systematischen Lernort können die individuellen Lernstrategien betrachtet, die eigenen Fähigkeiten und die Entwicklung des individuellen Handlungsstils eingeordnet und verstanden werden, wobei das theoretische Wissen hierbei abgerufen und einbezogen werden kann. Die Lern- oder Ausbildungssupervision hat also die Aufgabe, auf die zukünftigen Berufsanforderungen vorzubereiten, die Motivation für die Ausübung des Berufs zu reflektieren, Lernpotenziale zu analysieren und personale Kompetenzen durch die Analyse von Beziehungsdynamiken verstehbar zu machen.

Das anschließende Projektmodul II findet in der Regel nach dem Praktikum statt. In diesen zwei Semestern werden die in der beruflichen Praxisphase gemachten Erfahrungen reflektiert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft. Zentral ist in diesen Semestern jedoch, innovative Lösungen für die geplanten Lernprojekte umzusetzen. Die Ergebnisse der ersten, oftmals empirischen Bachelorarbeiten, belegen den Gewinn des projektorientierten Lernens für die fachliche und berufliche Kompetenz. Die Studierenden entwickeln Kriterien, mit denen sie ihre Kenntnisse auf die Anwendbarkeit in der späteren Berufssituation überprüfen und daraufhin Lehrinhalte befragen können.

5. Forschungsstärke nutzen und mit der Praxis verbinden

Der Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik baut auf einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Diplom oder Bachelor) im Bereich der Sozialen Arbeit oder Erziehung und Bildung im Kindesalter (im Folgenden EBK) auf. Er vertieft die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, um in einem zunehmend globalisierten Umfeld anspruchsvolle Aufgaben im Bereich der Forschung und Entwicklung von innovativen Konzepten für die Soziale Arbeit oder Pädagogik und Leitung von Einrichtungen wahrzunehmen. In diesem konsekutiven Masterstudiengang werden die Studiengänge Soziale Arbeit und EBK zusammengeführt. Damit wird die Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher akademisiert und durch gemeinsame Forschungsprojekte werden Synergieeffekte genutzt.

Der Schwerpunkt Praxisforschung wurde entsprechend den personellen Ressourcen der ASFH und ihren inhaltlichen Vorstellungen gewählt. Er verbindet die bewährte Theorie-Praxis-Verknüpfung des Bachelorstudiengangs mit dem Forschungsschwerpunkt der ASFH, denn beim CHE-Ranking der Bertelsmann Stiftung und der HRK erreichte die ASFH Anfang 2008 mit den beiden Kategorien „Forschungsgelder“ sowie bei der „Reputation der Professor/-innen“ eine Spitzenposition für den Studiengang Soziale Arbeit. Praxisforschung ist keine neue Forschungsrichtung, vielmehr verbindet der Begriff Forschungsströmungen der Sozialwissenschaften, wie die Aktions- und Handlungsforschung, die während der 1970er-Jahre starken Zuspruch fanden. Heiner unterscheidet drei idealtypische Konzepte. Im ersten werden Strukturen und Prozesse der professionellen Praxis ohne die Mitwirkung der Praktikerinnen und Praktiker erforscht, „es forschen nur die Forscher“ (Heiner 1988, S. 7 ff.). Im zweiten kooperieren Forschungsprojekte mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beruflichen Praxis, die Teilaufgaben übernehmen. Das Forschungsinteresse richtet sich dabei vorwiegend auf Klientinnen und Klienten, deren Lebenswelt sowie auf strukturelle Voraussetzungen und Methoden der Hilfe. Im dritten Modell sucht Praxisforschung einen gemeinsamen Diskurs mit Praktikerinnen und Praktikern, „einzelne Praktiker (sind) mindestens ebenso aktiv an der Forschung beteiligt wie der oder die Wissenschaftler“ (*ebd.*).

Dieser Masterstudiengang drückt die Bedeutung aus, die die ASFH dem direkten Bezug zur sozialen Praxis beimisst. Denn ohne forschendes Erkennen ist keine innovative Praxis möglich, meint Prengel (1997, S. 601), und führt aus: „Das Wissen über die je spezifischen, je aktuellen Voraussetzungen und die täglichen Wirkungen pädagogischen Handelns am konkreten Ort kann nicht anders als durch Praxisforschung gewonnen werden. Sie ist darum notwendig, ja unersetzlich.“ Die Entwicklung einer eigenen Forschungsausrichtung auf der Grundlage der spezifischen Kompetenzen und der fachspezifischen Theoriebildungen nehmen für die Entwicklung einer am Bedarf ausgerichteten Praxis der Sozialen Arbeit und Pädagogik einen wichtigen Stellenwert ein. Die Absolventinnen und Absolventen sind sowohl zur eigenständigen Erforschung praxisrelevanter Fragestellungen als auch zur Anwendung und zum kritischen Vergleich wissenschaftlicher Erkenntnisse in verschiedenen Praxisfeldern befähigt. Sie können unterschiedliche Fragestellungen mit Methoden der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung bearbeiten und die erworbenen Erkenntnisse im jeweiligen Tätigkeitsfeld praktisch fruchtbar

machen. Dabei können sie durch die Wahl einer von drei Forschungswerkstätten je Jahrgang und eines Wahlmoduls eigene Schwerpunkte für ihre fachliche Profilbildung setzen.

Um den Theorie-Praxis-Theorie-Transfer zu befördern, orientieren sich die zur Wahl gestellten Werkstätten an den Interessen der Studierenden und den Anfragen aus der Praxis. In dem fachlich angeleiteten Forschungsprojekt werden Methoden für die Praxisforschung sowie das Forschungs- und Projektmanagement exemplarisch angewandt und kritisch reflektiert. Das in Praxisfeldern der Sozialen Arbeit von den Masterstudierenden erhobene empirische Material soll dazu beitragen, Kompetenzen und Wissen zu erwerben, um die in der Fachliteratur vertretenen Positionen kritisch zu befragen oder über die in sozialpädagogischen Diskursen vertretenen Positionen hinauszugehen. „Forschendes Lernen trägt dazu bei“, stellen Grieshop und Hanses (2005, S. 3) in der Betrachtung von Forschungspraktika an der Universität Bremen fest, „Strukturen diskursiven Handelns zu erfassen, Voraussetzungen angesichts wissenschaftlich fundierter Handlungskompetenzen zu erlangen und sich in die Rolle als Wissenschaftlerin einzubüßen“.

Der Studiengang stärkt über die Forschungskompetenz hinaus soziale Kompetenz und andere Schlüsselqualifikationen für komplexe berufliche Aufgaben. Dazu gehören Leitungs- und Führungsaufgaben sowie Können, um Projekte zu planen und zeitlich zu managen. Insgesamt werden die Studierenden auf anspruchsvolle, ein hohes Maß an Flexibilität und Gründlichkeit erfordernde Aufgaben in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern vorbereitet. Ein erfolgreich abgeschlossenes Masterstudium qualifiziert für die Ebene des höheren Dienstes und ist die Basis für eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung in einem anschließenden Promotionsverfahren.

Der Masterstudiengang richtet sich an Studierende, die sich am Prozess der wissenschaftlichen Fundierung der von ihnen angestrebten Profession aktiv beteiligen wollen. Er ist mit Vollzeit-Arbeitspensum auf drei Semester angelegt und kann auf Antrag als Teilzeitstudium absolviert werden. Die ASFH setzt in diesem Masterstudiengang die in Deutschland noch wenig erprobte Methode des Mentorings zur aktiven Lernbefähigung und beruflichen Planung ein. Im ersten Semester werden die Studierenden mit diesem Modul auf die Leitung und Gestaltung von Prozessen in Gruppen und Organisationen vorbereitet. Die dann von ihnen ausgeführte Mentorentätigkeit ist ein Instrument der Weitergabe von formellem

und informellem Wissen sowie Erfahrungswissen zur besseren Planung und Gestaltung der beruflichen Zukunft. Das Ziel der Mentorenaktivität ist es, persönliche Entwicklung zu initiieren und zu fördern. Auf diese Weise können effektive Studienstrategien erarbeitet werden, um das Studium mit Kindererziehung oder mit Erwerbstätigkeit in Einklang zu bringen sowie die Fähigkeit zur Gestaltung von Gruppenprozessen zu verbessern.

Mit diesem zweiten berufsqualifizierenden Abschluss werden die Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzt, Führungsaufgaben oder Leitungspositionen in Einrichtungen, Verbänden, Behörden und Non-Profit-Organisationen professionell wahrzunehmen. Sie können sich auch auf fachlich hohem Niveau selbstständig machen. Der Master of Arts in Sozialer Arbeit und die danach mögliche Promotion eröffnen den weiteren Weg für eine wissenschaftliche Karriere in der Wissenschaft, Forschung und Lehre Sozialer Arbeit und Pädagogik innerhalb oder außerhalb einer Hochschule. Da beide Abschlüsse gesellschaftlich höher bewertet werden als das bisherige Diplom, stehen den Absolvierenden finanziell höher bewertete Stellen offen, die mehr beruflichen und gesellschaftlichen Einfluss bieten. Langfristig werden die Berufe der Sozialen Arbeit in der Hierarchie der Berufe höher positioniert und auch fachlich autonom. In Zukunft werden für Masterabsolventinnen und -absolventen auch ohne zweites Studium in einer einschlägigen traditionellen universitären Disziplin Spitzenpositionen wie überregionale Verbands- und Behördensführung erreichbar.

6. Promotionsstudium

Obwohl im Zuge der Diskussion über den Bologna-Prozess häufig von der Zweistufigkeit des Studiums gesprochen wird, geht es genau genommen um eine Dreistufigkeit. Bereits im Jahr 2003 erklärten die europäischen Bildungsministerinnen und -minister die Doktorandenausbildung – ergänzend zu Bachelor und Master – zum sogenannten dritten Zyklus des Bolognaprozesses. Mit dem Bergen-Kommuniqué wird ergänzend festgestellt, dass dieser dritte Zyklus in der Regel einem drei- bis vierjährigen Vollzeitstudium entspricht und Doktorandinnen und Doktoranden sowohl als Studierende wie auch als Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler anerkannt werden. Die Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerien fordert die Universitäten auf, im Rahmen der Promotionsphase verstärkt die interdisziplinäre Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Qualifikationen zu fördern. Sie konstatiert Bedarf an strukturierten Promotionsstudiengängen, an einer transparenten Betreuung

und Bewertung und will gleichzeitig eine Überregulierung der Doktorandenausbildung vermeiden.

Im Gegensatz zu anderen Professionen und im internationalen Vergleich zu den meisten Studiengängen im sozialen Bereich hat die Soziale Arbeit in Deutschland bis heute kaum Eingang in universitäre Strukturen gefunden. Die fachhochschulgebundene Ausbildung der Sozialen Arbeit befand sich lange in einer Situation der „unvollständigen Akademisierung“ (*Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit* 2005, S. 2). Im Gegensatz zu den USA, in denen die Soziale Arbeit einen festen Platz an den Universitäten hat, haben die Fachhochschulen in Deutschland „kein Promotionsrecht und sind deshalb eine Sackgasse für den akademischen Nachwuchs“, wird *Bartosch* (2008, S. 76), der Vorsitzende des Fachbereichtages Soziale Arbeit, zitiert. Doch nun sind die Fachhochschulen auf dem Sprung und dabei, ihre akademische Vollwertigkeit einzuklagen.

Die Zunahme an Masterabsolvierenden sowie promovierten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wird im Fach einen Entwicklungsschub auslösen, dessen Ausmaße noch nicht abzusehen sind. Dies wird auch politisch und sozial vielfältige Konsequenzen haben, da diese Berufsgruppe nun ihre Erfahrungen auf anderen Ebenen einbringen kann, ohne zunächst an der Universität ein weiteres Fach studieren zu müssen, um in Wissenschaft oder Politik eine bedeutende Rolle zu spielen. Promovierte Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sind in ihrem Fach für die Lehre an Hochschulen qualifiziert, wodurch die Lehre und die Sozialarbeitsforschung bereichert werden (*Geißler-Piltz* u.a. 2006, S. 99).

In Studiengängen der Sozialen Arbeit sind zurzeit zirka ein Drittel der Studierenden männlich – in sozialen Organisationen befinden sich in den Führungspositionen des mittleren und oberen Managements jedoch bis zu 95 Prozent Männer, davon etliche mit fachfremden Ausbildungen. Das Institut für interdisziplinäre und angewandte Diakoniewissenschaft an der Universität Bonn stellte fest, dass Frauen, obwohl sie im Vergleich bessere Abschlüsse erzielen, nach dem Studium mehrheitlich in der klientenorientierten Basisarbeit verschwinden, unersetztlich werden, aber leider auch unsichtbar. Ihre männlichen Kollegen dagegen erreichen relativ zügig und geradlinig Führungspositionen, ihnen sind die männlich geprägten Kulturen von sozialen Organisationen vertraut, sie trauen sich in diesem Kontext mehr zu. Mit forschungsbasierten Masterabschlüssen wird es mehr Frauen gelingen, in Führungs- und Leitungspositionen vorzudringen.

Solche Überlegungen waren die Initialzündung für ein wissenschaftliches Stipendienprogramm zur Frauen- und Nachwuchsförderung, das seit dem Jahr 1991 an der ASFH besteht. Es wendet sich an hoch qualifizierte berufs-/praxiserfahrene Absolventinnen der Berliner Fachhochschulen für Soziale Arbeit, die ein Promotionsvorhaben entwickeln oder fortführen wollen. Es soll sowohl jungen Nachwuchswissenschaftlerinnen mit Berufs- oder Praxiserfahrungen als auch langjährig in der Sozialen Arbeit tätigen Praktikerinnen ermöglichen, im Rahmen von Jahresstipendien an ihrem Promotions- und Forschungsvorhaben zu arbeiten, Fragestellungen zu präzisieren und das Forschungsdesign zu entfalten. Die Stipendiatinnen werden durch begleitende Veranstaltungen an der ASFH Berlin unterstützt und qualifizieren sich selbstständig durch fach- und forschungsspezifische Seminare. Von 1991 bis 2008 wurden insgesamt 35 Frauen gefördert. Die Gesamtsumme für die Finanzierung des Stipendienprogramms (Eigen- und Fördermittel) beträgt insgesamt 1,2 Millionen Euro. Dreizehn Dissertationen wurden abgeschlossen und drei Frauen sind heute als Professorinnen an der ASFH tätig.

7. Die Studierbarkeit sichern und erhöhen

Studierbarkeit ist eines der wesentlichen Kriterien, die eine Hochschule bei der Akkreditierung eines Studiengangs ausweisen muss. Studierbarkeit bedeutet, dass ein Studiengang inhaltlich so konzipiert ist, dass er tatsächlich in der Regelstudienzeit absolviert werden kann und von Maßnahmen, Strukturen und Institutionen begleitet wird, die die Lebenswelt der Studierenden berücksichtigen. Dabei handelt es sich um einen Prozess, in dem man sich nicht auf dem einmal erreichten Niveau ausruhen kann, sondern der nach kontinuierlicher Qualitätsverbesserung drängt.

7.1 Teilzeit- oder Vollzeitstudium

Nach der letzten Sozialerhebung des Studentenwerkes sind immer mehr Studierende gezwungen, neben dem Studium ihren Lebensunterhalt zu verdienen (*Deutsches Studentenwerk 2006, S. 170 ff.*). Seit Langem herrscht im deutschen Hochschulwesen eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch eines Teils der Studierenden, berufsbegleitend oder in Teilzeit zu studieren, und den organisatorisch entsprechend flexiblen Angeboten der Hochschulen. Hauptgrund für den Wunsch nach Teilzeitstudienstatus ist neben Erziehungsaufgaben und der Pflege von Angehörigen die unzureichende Finanzierung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög). Viele Studierende müssen deshalb auch während der Vorlesungszeit stundenweise arbeiten. Gerade das Bafög

ermöglicht ein solches Teilzeitstudium nicht und Verlängerungen über die Regelstudienzeit hinaus führen zu Nachteilen bei der Finanzierung für die Studierenden und die leistungsbezogene Mittelvergabe der Hochschulen. Letztlich ist hier der Bundesgesetzgeber gefragt, weil selbst auf Landesebene eine Regelung kaum möglich erscheint, soweit dies direkt zu Studienzeitverlängerungen führt. Organisatorisch wird die ASFH weiterhin versuchen, Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Zeiten anzubieten, so dass teilzeitberufstätige Studierende oder solche mit Erziehungs- oder Pflegeverpflichtungen eine breite Wahlmöglichkeit haben. Dies setzt allerdings auch die Bereitschaft von Studierenden und Lehrenden voraus, weit gefächerte Zeiten an fünf Tagen der Woche anzunehmen.

7.2 Aufenthalte im Ausland

Ein Ziel der Bolognareform ist der internationale Austausch von Studierenden und Lehrenden. Die ASFH pflegt Kooperationen mit mehr als 40 internationalen Hochschulen und fördert sowohl Auslandsaufenthalte der eigenen Studierenden (sogenannte outgoing students) als auch die Aufnahme von Gaststudierenden von anderen Hochschulen (sogenannte incoming students). Das International Office informiert outgoing students bei der Realisierung von Praxis- und Studiensemestern im Ausland und betreut incoming students in Berlin. Es begleitet Besuche von internationalen Gastdelegationen und berät beim Austausch von Lehrenden und neuerdings auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Verwaltung. Dabei können sich die Studierenden am Austauschprogramm der Europäischen Union beteiligen. Nach Angaben des International Office kommen allein in der Sozialen Arbeit 30 incoming students im Sommersemester 2008 an die ASFH und 55 outgoing students gehen im Wintersemester 2008/09 ins Ausland. Förderlich ist hier sicherlich die jahrzehntelange Mitgliedschaft der ASFH in der International Association of Schools of Social Work, der European Association of Schools of Social Work und des International Council of Social Welfare.

7.3 Frauen und Familien werden gefördert

Frauenförderung und Gleichstellungspolitik werden an der ASFH in Lehre, Forschung und Verwaltung seit Jahren praktiziert. Etwa drei Viertel aller Studierenden und zwei Drittel der Lehrenden am Studiengang Soziale Arbeit sind weiblich. Das war bei den Lehrenden nicht immer so. In den 1980er- bis Ende der 1990er-Jahre gab es ein Missverhältnis zwischen dem traditionell hohen Frauenanteil bei den Studierenden und einem hohen Männeranteil bei den Leh-

renden. Inzwischen hat sich das Geschlechterverhältnis der Lehrenden verändert, über 70 Prozent der hauptamtlich Lehrenden sind weiblich. Im Jahr 2002 organisierte die ASFH eine Kinderbetreuung für studierende Eltern, richtete einen Wickel- und Stillraum ein und legte damit den Grundstock für das Audit Familiengerechte Hochschule, das im Juli 2007 erteilt wurde. Die ASFH reagierte damit auf die Situation von Müttern und Vätern, die ihr Studium auch in der Kinderphase nicht unterbrechen wollen. Durch das Audit werden in der Hochschule bereits vorhandene Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie bekannter gemacht, verbessert, stärker strukturiert und gebündelt.

8. Der Weg in das Berufsleben

Die Hochschulen fühlen sich zunehmend für den späteren beruflichen Werdegang ihrer Studierenden mit verantwortlich. Über Verbleibsstudien zu ihren Absolventinnen und Absolventen steht auch die von ihnen angebotene Ausbildung auf dem Prüfstand. Gerade die Zwei- und Dreistufigkeit der Ausbildung wird die Nachfrage nach Beratung verändern. Viele Beratungsangebote richten sich schon jetzt an jene, die bereits ein Diplom- oder Master-Studium absolviert haben. „Der Wechsel zwischen Berufs- und Bildungsphasen wird eine der Organisationsformen des lebenslangen Lernens sein, wir werden es in Zukunft mit Berufs- und Bildungsnomaden zu tun haben, und das ist nicht herabwürdigend gemeint, denn technologische und internationale ökonomische Prozesse werden dies herausfordern, wichtig ist nur, für diese neuen gesellschaftlichen Formen der Arbeits- und Lernorganisation angemessene, humane Orientierungsrahmen zu schaffen – auch das eine Aufgabe von Hochschulen und Unternehmen“ (Wasmuth 2005, S. 3).

8.1 Beratung im Studium

Traditionell umfasste die Studienberatung Fragen zur Wahl des Studienfachs und zu den Zulassungsvoraussetzungen, zum Studienablauf, zu den Inhalten, zu finanziellen Förderungen, Hilfen bei Lernschwierigkeiten und in Prüfungsphasen. Im Laufe der letzten Jahre wurde die Studienberatung umfangreicher und spezialisierte sich in Richtung Berufsweg- und Lebensplanung. Es sind die allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen, die eine entsprechende Planung schwieriger machen.

Es gibt kaum noch Studiengänge, die in Berufe führen, in denen bis zur Pensionierung gearbeitet werden kann. Dafür gibt es ein unendliches Angebot an neuen modernen und wohlklingenden Studiengän-

gen, die eine Auswahl nach Kriterien der eigenen Neigungen und Ressourcen besonders schwer machen. Zusätzlich zur Berufsberatung vergewissern sich viele Bewerberinnen und Bewerber auch bei der Studienberatung der ASFH, ob sie für das Studium der Sozialen Arbeit geeignet sind. Daneben zielen die Fragen von zukünftigen Studierenden auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ab. Es geht um Lern- und Prüfungsanforderungen und vor allem um die Angst vor der beruflichen Zukunft. Noch vor ein paar Jahren waren es fast ausschließlich die Studierenden in den höheren Semestern, die Rat suchten. Inzwischen informieren sich die Studierenden sehr frühzeitig über Spezialisierungsmöglichkeiten. Dazu gehört auch Beratung zum Praktikum und zur Ausbildungssupervision durch das Praxisamt der ASFH wie auch zum Auslandsaufenthalt durch das International Office.

Erhöhten Beratungsbedarf stellen auch die Studienwerke fest, seit die Bologna-Reform eingeleitet wurde, denn die Studierenden sind hochgradig unsichert. „Man muss von Anfang an funktionieren“, sagte ein Psychologe vom Berliner Studentenwerk. Die neuen modularen Studiengänge sind stärker verdichtet und verschult als die alten Diplom- und Magister-Lauffbahnen. Anwesenheitspflicht und ständige Prüfungen sind die Regel. Schließlich sollen die angehenden Undergraduates in dreieinhalb Jahren Regelstudienzeit ihren ersten berufsbefähigenden Bachelorabschluss in der Hand halten. „Der klar vorgegebene Studienverlauf schürt Ängste zurückzubleiben und den Anschluss an die anderen zu verlieren“, ergänzte der Leiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität (FU) Berlin. Der Erfolgsdruck sei enorm, insbesondere dann, wenn nur 30 Prozent der besten Bachelorabsolvierenden ein Masterstudium anschließen dürften. Bummeli oder Fehlentscheidungen bei der Wahl der Studienrichtung könne sich künftig niemand mehr leisten. Wenn dann auch noch, wie in den meisten Bundesländern geplant, Gebühren fürs Erststudium erhoben werden, können nicht bestandene Prüfungen oder ein Fachwechsel teuer werden. Bekannte Erfolgsrezepte, sprich das Erfahrungswissen von Eltern und Lehrenden taugen nicht mehr in der schönen neuen Bolognawelt (Etscheit 2006). Nach Einschätzung der Freien Universität Berlin sind Deutschlands Hochschulen nur mangelhaft auf die neuen Herausforderungen vorbereitet. Fazit: Um ein Bachelorstudium in der vorgegebenen, kurzen Zeit erfolgreich abzuschließen, sind eine intensive akademische Betreuung im Fach sowie gute begleitende Beratungsservices erforderlich. Beides kostet den Hochschulen Zeit und Geld.

8.2 Karriereplanung

Der Wissenschaftsrat forderte im Interesse der Studierenden bereits im Jahr 1999 einen Ausbau von Career-Services. Dabei hatte er vor allem die Universitäten vor Augen, weil deren tradiertes Aufgabenverständnis eines Wissenschaftsbetriebes, anders als bei den Fachhochschulen, nicht auf Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet ist (*Wissenschaftsrat 1999, S. 71*). Absolvierende von Fachhochschulen nehmen schon während ihres Studiums an fachlich angeleiteten Praktika teil, mit der Chance unter geschützten Bedingungen ihre Fähigkeiten zu erproben und durch Ausbildungssupervision oder Projektpraktika zu reflektieren. Fachhochschulen zeichnen sich durch den Transfer von Theorie und Praxis sowie durch eine Kooperation mit Praxisinstitutionen aus, die durch Projekte und zahlreiche andere Aktivitäten gefördert wird. Dennoch gibt es viele Gründe, auch an einer Fachhochschule mit den Schwerpunkten Soziales eine Serviceeinrichtung Karriereplanung einzurichten, wie es die ASFH als erste Hochschule im Bereich Sozialwesen im Jahr 2006 getan hat. So mit wurden bestehenden Beratungs- und Qualifizierungsangebote gebündelt und ergänzt.

8.3 Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildung war an der ASFH schon in den späten 1970er-Jahren eine wichtige Instanz, die Fragen und Bedürfnisse der Praxis nach weiterer Bildung schnell umsetzte (*Danzig; Landwehr 1985*). Diese Abteilung entwickelte sich durch ständige Expansion und nachfrageorientierte Spezialisierung zur dritten Säule neben Lehre und Forschung. Das Zentrum für Weiterbildung der ASFH unterstützt und fördert durch Einzelveranstaltungen und Zertifikatkurse den Wissenstransfer zwischen Hochschule und Praxis und genießt mit seinem breit gefächerten Angebot als Bildungsstätte bundesweit einen ausgezeichneten Ruf. Eine zunehmend wichtige Rolle spielen auch die berufsbegleitenden Masterstudiengänge mit unterschiedlichen Profilen. Derzeit bietet die ASFH neun weiterbildende Masterstudiengänge an (teilweise in Kooperation mit anderen Hochschulen): Klinische Sozialarbeit, Intercultural Conflict Management, Biografisches und Kreatives Schreiben für Gesundheitsberufe, Sozialmanagement, Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession, Science in Nursing, Gemeinwesen und Quartiersmanagement, Comparative European Social Studies (CESS) und Interkulturelle Sozialarbeit sowie einen russisch-deutschen Doppelmaster-Studiengang.

9. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen

Wer die Entwicklung der letzten zehn Jahre an den Hochschulen betrachtet, wird erkennen, dass die Ein-

führung von Bachelor- und Masterstudiengängen viel kritisiert wird und Verunsicherungen auslöst. Eine genauere Analyse zeigt, dass die vorgetragenen Mängel dem Bolognaprozess selbst angelastet werden, obwohl es sich um immanente Probleme des deutschen Hochschulsystems handelt und auf einer Hochschulentwicklung beruht, die von Sparzwängen diktiert wird. Die fehlende finanzielle Unterstützung auf Bundes- und Landesebene führt zu Engpässen und Fehlsteuerungen, die die Hochschulen vor große Probleme stellen.

Die größte Herausforderung ist ohne Zweifel die Arbeitsverdichtung, die Studierende, Lehrende und die Verwaltung in je spezifischer Weise betrifft. Die Verkürzung der Studiendauer durch Intensivierung des Lernens zwingt die Hochschulen, mehr Studierende aufzunehmen, um die geforderte Gesamtzahl der Studierenden stabil zu halten. Das bedeutet für die Lehrenden, mit größeren Gruppen arbeiten, mehr Studierende betreuen und entsprechend mehr Prüfungen abnehmen und Bewertungen vornehmen zu müssen. Hinzu kommt das Erstellen und Aktualisieren von Modulbeschreibungen, das Eintragen in elektronische Systeme, Zuarbeit zu aufwendigen Akkreditierungsanträgen, Schreiben von Gutachten, das Stellen von Forschungs- und Drittmitelanträgen, die Mitarbeit in Modulkonferenzen sowie in den herkömmlichen Gremien der akademischen Selbstverwaltung. Diese Aufzählung könnte noch fortgesetzt werden und zeigt, dass die Lehrenden immer mehr Zeit mit administrativ-organisatorischen Tätigkeiten verbringen. Sie werden dadurch zunehmend in der Erfüllung ihrer Kernaufgaben in Forschung und Lehre behindert (*Junge Akademie 2008, S. 10*).

Die Studierenden sind vor allem die Leidtragenden der Verknappung der Mittel: Sie arbeiten in zu kleinen Räumen mit zu großen Gruppen. Der persönliche Kontakt zu den Lehrenden ist zeitlich sehr eingeschränkt, es fehlt an Tutorien und Mentorenprogrammen, um die Betreuung zu intensivieren (*ebd., S. 2*). Auch für das Verwaltungspersonal verdichtet sich die Arbeit. Man hätte – und das ist frühzeitig und häufig gefordert worden – Personal in Verwaltung und Lehre sowie Sachausstattung aufstocken müssen, um die Betreuung der Studierenden verbessern zu können. Zwar soll der Anteil des Selbststudiums wachsen – aber gerade diese Intention erhöht den Betreuungsbedarf und macht mehr qualifizierte und engagierte Lehrende und eine gute räumliche Ausstattung erforderlich, weil sich die individuellen Lernprozesse einzelner Studierender voneinander unterscheiden werden, wenn jede, jeder einen eigenen Weg nimmt. Gute Lehre lebt vor allem vom per-

söhnlichen Kontakt und der intellektuellen Nähe zwischen Lehrenden und Lernenden. Daher sind dringend Maßnahmen erforderlich, die eine wesentlich bessere Betreuungsintensität als bisher ermöglichen. Studierende, die sich nicht als Nummer in der Masse empfinden, sondern als Person wahrgenommen, gefördert und auch gefordert werden, sind wesentlich motivierter und auch leistungsstärker (*ebd.*, S. 17).

Auch die HRK wies im Oktober 2007 auf diese Mängel hin und legte Grundlagen für eine Qualitätsoffensive in der Lehre vor. In der Entschließung wurden drei Forderungen zur Verbesserung der Lehre, der Personalentwicklung und der Betreuungsrelation aufgestellt. Darin heißt es: „Schon heute berücksichtigen die ausgewiesenen Betreuungsrelationen nicht die Überauslastung der Hochschulen. Zusätzlich erhöht die Studienreform im Rahmen des Bolognaprozesses den Lehraufwand. Sie zielt bereits auf kompetenzorientierte und lernzentrierte Studienprogramme, ist aber nicht oder nur völlig unzureichend ausfinanziert“ (*Winternmantel* 2007, S. 24).

Die Liste der Mängel hat nur indirekt mit dem Bolognaprozess und der Modularisierung der Lehrveranstaltungen zu tun. Vielmehr spiegeln sich darin eine Verarmung des öffentlichen Sektors und eine Blockierung struktureller Hochschulreformen seit mehr als 30 Jahren wider. Seit das Leitbild der Gesamthochschulen durch Zusammenführen der Universitäten und Fachhochschulen erloschen ist, gibt es keine länderübergreifende Zielvorgabe für die bundesdeutsche Hochschullandschaft, für akademische praxisnahe Bildung, Grundlagen- und angewandte Forschungen unter entsprechenden institutionellen Bedingungen. Zwar wurden inzwischen an Universitäten und Fachhochschulen Studiengänge eingerichtet, die durchaus miteinander konkurrieren, und auch bei Drittmitteln für Forschungsprojekte gibt es gleichberechtigte Konkurrenz unter beiden Hochschulformen. Eine Angleichung der Lehrdeputate fand aber nicht statt, so dass Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen immer noch mehr als doppelt so viel lehren – unabhängig von ihren Forschungsaufgaben und -aktivitäten.

10. Ausblick

Bei aller berechtigten Kritik an der Bildungs- und Hochschulpolitik sollte der Blick nicht auf den Defiziten verharren, sondern auch die positiven Veränderung wahrnehmen. Wir sollten uns vergegenwärtigen, dass das Studienreformwerk erst vor weniger als zehn Jahren beschlossen wurde, wir also eine kurze Zeitspanne betrachten. Es gibt noch eine Reihe von Fachhochschulen für Sozialwesen, die nach

wie vor den Studienabschluss des Diploms anbieten und die Einführung modularisierter, gestufter Studiengänge erst noch auf ihre Agenda setzen. Erst einige Hochschulen haben die ersten Bachelorabsolventen und -absolventinnen verabschiedet und bieten konsekutive Masterstudiengänge an.

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, was der Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der ASFH und anderswo leistet, was die Studierenden für ihren beruflichen Weg mitnehmen und wie das modularisierte Studium von der Seite der Arbeitgebenden angenommen wird. Nach überwiegend negativen Prognosen gibt es einige Anzeichen, die optimistisch stimmen. Die ersten Bachelorabsoventinnen und -absolventen werden in der Praxis gut aufgenommen. Die Berichte beziehen sich zwar auf technische Berufe, die jedoch eine wichtige Vorreiterfunktion übernehmen. Die neue Vereinbarung für den Berufszugang für Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen in Form der staatlichen Anerkennung vereinheitlicht und vereinfacht die Verfahren zur Erteilung der Anerkennung und erleichtert den Übergang von Diplom- zu Bachelorabschlüssen auch für tarif- und laufbahnrechtliche Fragen.

Viele Lehrende der ASFH stellen fest, dass die Bachelorstudierenden der Sozialen Arbeit ein größeres Selbstbewusstsein und eine positivere Einstellung zu ihrer Profession haben. Wir führen dies zum einen auf die Qualität des neuen Studienangebots zurück, welches die Sozialarbeitswissenschaft in den Mittelpunkt stellt und berufliche Identitätsbildung unterstützt. Zum anderen begegnen die Bachelorstudierenden aufgrund des Generationenwechsels vielen promovierten Lehrenden aus der Sozialen Arbeit, die ihnen Vorbilder sein können. Die Einführung der zwei- beziehungsweise dreistufigen Ausbildung für die Soziale Arbeit ist ein emanzipatorischer Schritt in die vollständige Akademisierung, die ihr Jahrzehntlang vorenthalten war. „Further research is needed“, meint *Buttner* (2006, S. 81) und fährt fort: „Eine Intensivierung der Wissenschaft und Forschung ist Voraussetzung dafür, dass die Soziale Arbeit ihren gesellschaftlichen Auftrag mitbestimmen und professionell durchsetzen kann. Sie kann ihrem Auftrag nur dann nachkommen, wenn sie höchste Ausbildungsqualität bietet. Die Reformen bieten nach wie vor eine Chance dazu.“ In diesem Sinne sehen wir die Entscheidung der ASFH, Theorie, Praxis und Forschung unter dem Dach eines konsekutiven Masterstudiengangs zusammenzuführen, als einen wichtigen Schritt in die richtige Richtung an.

Anmerkungen

- 1 Ab 1932 hieß die Schule Alice-Salomon-Schule, musste diesen Namen jedoch bereits 1933 nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten wieder aufgeben.
- 2 Von 1954 bis 1968 Alice Salomon Seminar für Soziale Arbeit.
- 3 Dem damaligen Vorsitzenden des Wissenschaftsrats, Dieter Simon (1989-1993), wird die Einschätzung zugeschrieben, beide Hochschultypen seien „gleichwertig, aber andersartig“ (Müller-Bromley 2008, S. 16!).
- 4 Immerhin sah das BVerfG, dass „alle Hochschulen der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre und Studium“ dienen (Bundesverfassungsgericht 1983, S. 353).
- 5 Vergleiche Müller-Bromley 2008, S. 15 und Waldeyer 2008, S. 10, die eine große Anzahl von Entscheidungen nennen (Vergleiche insbesondere die Anmerkungen 19-23).
- 6 Ein besonderer, weiterer Aspekt stellt das Promotionsrecht dar, auf das an anderer Stelle kurz eingegangen wird. Die diesbezüglichen institutionellen Beschränkungen haben aber wenig mit dem wissenschaftlichen Niveau der Forschung und Lehre an Fachhochschulen zu tun.
- 7 Inzwischen überlegen die ersten Hochschulen mit sechssemestriegen Bachelorstudiengängen, nicht nur im Bereich der Sozialen Arbeit, auf sieben Semester aufzustocken.

Literatur

- Akkreditierungsagentur:** Zusammenfassende Bewertung des Studiengangs. In: www.ahpgs/akkrstudi/kurzdar/berlin_asfh_sozialarbeit.pdf; 200?
- Bartosch:** „Auf der Suche nach sich selbst“. In: DIE ZEIT Nr. 22, 21. Mai 2008, S. 76
- Berliner Abgeordnetenhaus:** Drucksache 1512230 vom 7. Februar 2005
- Bologna-Erklärung:** „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Ministerinnen und Minister“. Bologna 19. Juni 1999
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG) (Hrsg.):** Berufliche Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. 2008
- Bundesverfassungsgericht:** Urteil des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Band 35, S. 79 ff. Tübingen 1974
- Bundesverfassungsgericht:** Beschluss des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Juni 1983. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Band 64, S.323 ff. Tübingen 1984
- Buttner:** Differenz und Diversifikation. Analyse der Studienlandschaft des Sozialwesens in Deutschland. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2006, S. 64-83
- Cornel u.a.:** Die Reform sprüht Funken. Die Modularisierung des Studienbereiches Soziale Arbeit. In: alice 7/2004, S. 31-34
- Danzig:** Landwehr: Fort- und Weiterbildung an Fachhochschulen für Sozialarbeit. In: FHSS-Info 1985, S. 1-5
- Der Tagesspiegel:** Ausgabe vom 24. Juni 2008
- Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit (DGfS):** Kerncurriculum Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit. 28. Januar 2005
- Deutsches Studentenwerk:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main 2006
- Effinger:** Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: Supervision 1/2005
- Etscheit:** Die Angst der Studenten: „Das schaffe ich nie.“ Die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge überfordern viele Studierende. In: www.sueddeutsche.de/jobkarriere/beruf/studium/artikel/983/90893/; 2006
- Geißler u.a.:** Ausbildung für die Sozialarbeit im Gesundheitswesen (Westberlin). In: Humanisierung des Gesundheitswesens. Offenbach 1979, S. 117-125
- Geißler-Piltz u.a.:** „Alice im Bachelor-Land“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2006, S. 98-114
- Geißler-Piltz; Machocki:** Vom Glück und Pech erste zu sein. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/2006, S. 33-56
- Graf:** Konzeption und Konflikte projektorientierten Studiums. In: neue praxis Sonderheft 1976, S. 38-52
- Griesehop:** Hanses: Forschungspraktika im Studium der Sozialen Arbeit – über die Bedeutung sozialer Lernprozesse hinsichtlich der Aneignung rekonstruktiver Methoden und Perspektiven. In: Dausin u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium. Bielefeld 2005
- Heiner (Hrsg.):** Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau 1988
- HochschulTrends – Strategisches Wissen für Führungskräfte an Hochschulen.** „Neues aus der kulturfreien Zone“. In: www.cobus-consulting.de/Hochschultrends_2008_05.pdf, S. 1-3
- Jugend- und Familienministerkonferenz:** Protokoll TOP 5, S. 1 f. Berlin 2008 (unveröffentlicht)
- Junge Akademie:** Zur Zukunft der Lehre an Universitäten in Deutschland. Berlin 2008
- Kleve:** Sozialarbeit als postmoderne Profession. In: Soziale Arbeit 1/2001, S. 21-26
- Kleve:** Ausbildungssupervision als sozialarbeitswissenschaftliche Praxis. In: Supervision 1/2005, S. 27-33
- Kraimer:** Durch Projekte lernen. Ein Modell für wünschenswerte Lösungen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/2006, S. 61-63
- Kultusministerkonferenz:** Beschluss vom 10. Oktober 2003 – Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf
- Leitfaden/Standards für Modulbeschreibungen an der ASFH von der Lehre-Studium-Kommission (LSK) am 13. Mai, vom Akademischen Senat (AS) am 3. Juni 2008 verabschiedet**
- Metzger; Nüesch:** Fair prüfen – Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Reihe Hochschuldidaktische Schriften, Band 6. St. Gallen 2004
- Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der ASFH.** Berlin 2008
- Müller-Bromley:** Freiheit von Forschung und Lehre. In: Die neue Hochschule 2/2008, S. 14 ff.
- Mühlum:** Professionalisierungsschritte der Klinischen Sozialarbeit. In: Geißler-Piltz (Hrsg.): Psychosoziale Diagnosen und Behandlung in Arbeitsfeldern der Klinischen Sozialarbeit. Münster 2005, S. 184-193
- Prengel:** Perspektiven erkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft (1997). In: Frieberthäuser; Prengel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 2003, S. 599-622
- Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit.** In: www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf; 2006

Rogers: Lernen in Freiheit. München 1977

Schmidt-Grunert: Praxisforschung – Überlegungen zur Integration qualitativer Sozialforschung in das Fachhochschulstudium. In: Standpunkt: sozial 1/1999, S. 31-35

Schulte: Das Profil ist längst gewonnen. In: Bode u.a.: Fachhochschulen in Deutschland. Ohne Ort und Jahr, S. 52-55

Seibt: Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität. In: www.sueddeutsche.de/jobkarriere/artikel/785/119640/print.html; 2008

Sorbonne-Erklärung (Sorbonne Joint Declaration): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, 25. Mai 1998. In: www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf

Tiersch: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im Sozialen Wandel. München 2000, S. 212

Trempl: Eugster: „Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen“. In: Das Hochschulwesen 5/2006, S. 163-165

Waldeyer: Die Professoren der Fachhochschulen als Träger des Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit. In: Die neue Hochschule 1/2008, S. 8 ff.

Wasmuth: Was kommt nach dem Bachelor? Personalentwicklung und Weiterqualifizierung in den Bolognastrukturen. In: www.bda-online.de; 2005

Welbers: Graus (Hrsg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld 2005

Wintermantel: HRK-Senat fordert Qualitätsoffensive für die Lehre. In fünf Jahren muss Betreuung der Studierenden entscheidend verbessert sein. HRK-Pressemittelung 44 vom 17. Oktober 2007, Bonn. In: www.hrk.de/de/presse/95_3887.php

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. Tübingen 1967

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem, 4099/99. Würzburg 1999

Internationalität und Forschung in der Ausbildung der Sozialen Arbeit

Christine Labonté-Roset

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt, dass internationale Arbeit und Forschung von Beginn an Teil der Ausbildung der Sozialarbeit waren und skizziert, wie sie sich entscheidend verändert und weiterentwickelt haben. Ihre häufige gegenseitige Verschränkung hat dabei neue Möglichkeiten eröffnet, die von den Hochschulen noch stärker genutzt werden sollten.

Abstract

The article shows that international work and research have been parts of social work education from the beginning and it outlines their substantial changes and developments. Their frequent interconnections have opened up new opportunities which should be seized by universities more consistently.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit – Ausbildung – international – Forschung – Wissenschaft – historische Entwicklung – Zukunft

Historische Entwicklung

Wenn ich nach dem Profil der Alice Salomon Hochschule Berlin gefragt werde, antworte ich immer: starke internationale und Forschungsausrichtung. Doch dies ist keineswegs ein Profil, das wir uns erst als Hochschule gegeben haben, es war bereits Bestandteil der von *Alice Salomon* 1908 gegründeten ersten Sozialen Frauenschule in Berlin. Bereits 1903 schrieb sie in ihrem Artikel über „Wissenschaftliche Bildung und soziale Frauenarbeit“: „Wenn die Frauen erst in stärkerem Maße und in vertiefter Weise an den großen sozialen Aufgaben unserer Zeit mitarbeiten wollen, dann werden und müssen sie ihre Führerinnen für diese Arbeit aus den Kreisen derer wählen, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung dafür genossen haben“ (*Salomon* 1903).¹

Zur bestmöglichen wissenschaftlichen Ausbildung gehörte für *Alice Salomon* selbstverständlich Forschung dazu, was sie 1926 mit der Einrichtung einer Forschungsabteilung an der von ihr gegründeten „Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ noch beschäftigte. Nicht weniger gilt dies für die internationale Ausrichtung des Werks von *Alice Salomon* wie auch der Sozialen Frauenschule. Schon in ihren ersten Veröffentlichungen wie zum Beispiel 1896 „Das Kaiser- und Kaiserin-Friedrich-Kinderheim in Bornstedt“ oder 1899 „Kin-