

Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit

Was soll und was kann Ausbildung leisten?

Rosemarie Karges; Ilse M. Lehner

Zusammenfassung

Die berufliche Tätigkeit von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zeichnet sich durch ein komplexes Anforderungsprofil aus, das je nach Arbeitsfeld erheblich variieren kann. Entsprechend groß sind die Herausforderungen für ihre wissenschaftliche Ausbildung. In dem Artikel werden Entwicklungsetappen der Ausbildung nachgezeichnet und die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt. Diese gibt Aufschluss darüber, wie gut sich die befragten Fachleute der Sozialarbeit und Sozialpädagogik durch die Ausbildung auf ihre berufliche Praxis vorbereitet fühlen.

Abstract

The professional activity of social workers is marked by a complex job specification which may considerably vary depending on the field of activity. Accordingly, the challenges for their academic education are great. This article shows development stages of education and presents the findings of a survey which gives information on the extent interviewed experts of social work and social education felt being prepared for their professional practice by their own education.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit - Ausbildung - Wissenschaft - Qualität Bewertung - Theorie-Praxis - Methode - Prüfungsordnung - Bachelor - Master

Einleitung

Die ersten Ausbildungsstätten, in denen Frauen in Deutschland für Soziale Arbeit qualifiziert wurden, entstanden aus dem Bedürfnis der bis dahin ehrenamtlich tätigen Praxis heraus. *Alice Salomon* (1872-1948), die in Deutschland als Pionierin der Sozialen Arbeit gilt (*Schilling* 1997, S. 41), beschrieb die damalige Ausgangssituation in der Zeitschrift „Die Frau“ 1917 folgendermaßen: „Es ist charakteristisch für die Stellung der sozialen Ausbildungsanstalten innerhalb des beruflichen Bildungswesens, daß ihre Entstehung nicht von pädagogischen oder wissenschaftlichen Kreisen ausging, daß die Anregung nicht von den Universitäten oder anderen Anstalten mit sozialwissenschaftlichen Bildungszielen kam, sondern von Männern und Frauen der sozialen Praxis aus dem von ihnen beobachteten und vorausgeschauten Bedürfnis“ (*Salomon* 1917, S. 263-276). Die Bedürfnisse

der Praxis der Sozialen Arbeit waren und sind vielfältig. Sie reflektieren gesellschaftliche Realitäten und befinden sich deshalb in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess. Dies gilt auch für den Beruf Soziale Arbeit. Er kann in einer fast unüberschaubaren Fülle von unterschiedlichen und oft neu entstehenden Arbeitsfeldern ausgeübt werden, die jeweils spezifische Tätigkeitsmerkmale aufweisen (*Bundesagentur für Arbeit* 2005a). Während die Vielfalt der Arbeitsfelder für Studierende und Fachleute der Sozialen Arbeit auf Grund der damit verbundenen Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichsten beruflichen Einsatzbereichen ein Qualitätsmerkmal dieser Profession ist, stellt sie für die wissenschaftliche Ausbildung von künftigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern eine Herausforderung dar.

1. Die Ausbildung nach 1945

Die Situation der Sozialen Arbeit nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges kennzeichnet *Pfaffberger* folgendermaßen: „... im sozialen Bereich war durch Emigration, innere Emigration, politisch und rassistisch begründete Ausschaltung von Fachleuten und Wissenschaftlern, politische ‚Gleichschaltung‘ von sozialen Organisationen und Ausbildungsstätten, Bücherverbrennungen und die Ideologie des ‚lebensunwerten Lebens‘ ein Vakuum geistiger und materieller Art entstanden“ (*Pfaffberger* 1996, S. 31). Der Wiederaufbau des sozialen Ausbildungswezens entwickelte sich mit der Teilung Deutschlands auf höchst unterschiedliche Weise.

1.1 Ausbildung in der DDR

In der sowjetischen Besatzungszone und in der späteren DDR entwickelte sich ein sozialpolitisches Verständnis, dessen Hauptmerkmal die Verantwortung des Staates für die Lösung sozialer Probleme war (*Seidenstücker* 2001, S. 232). Sozialpolitik wurde als gesamtgesellschaftliche Aufgabe angesehen. Deshalb war die Ausübung Sozialer Arbeit nicht ausschließlich auf Fachkräfte der Sozialen Arbeit beschränkt. Es wurden auch Betriebe, Genossenschaften sowie die örtlichen Verwaltungen in den Städten und Gemeinden sowie gesellschaftliche Organisationen und Parteien dafür in die Verantwortung genommen (*ebd.*). Dennoch gab es ein staatliches Fürsorgewesen, vor allem im Gesundheits- und Sozialwesen und in der Jugendhilfe (*ebd.*, S. 242). *Roswitha Foerster* zählt einige der Zuständigkeitsbereiche auf: alte Menschen, Rehabilitanden, Menschen mit psychischen und physischen Schädigungen, chronisch Kranke, Suchtkranke, prophylaktische Arbeit mit Schwangeren, Müttern, Säuglingen und Kindern aller Altersstufen in ihren familiären Einbindungen. In diesen Tätigkeitsfeldern arbeiteten neben Fach-

leuten der Medizin und Psychologie Fürsorgerinnen und Fürsorger je nach Einsatzbereich als Sozial-, Gesundheits- oder Jugendfürsorgerinnen beziehungsweise -fürsorger (Foerster 1991, S. 19). Die Qualifikation für den Beruf Fürsorgerin/Fürsorger konnte an Fachschulen erworben werden. Zugangsvoraussetzung für ein Studium war entweder das Abitur oder der Abschluss der zehnten Klasse und eine abgeschlossene Berufsausbildung. Außerdem mussten die Bewerberinnen und Bewerber eine mindestens sechsmonatige Tätigkeit in einer Gesundheits- oder Sozialeinrichtung nachweisen (ebd.). Die staatlichen Ausbildungskapazitäten für die Fürsorgeberufe waren begrenzt. Noch mehr limitiert waren die Zulassungskapazitäten der evangelischen und katholischen Kirche, deren Absolvierende Einsatzfelder in den Bereichen Alkohol- und Suchtvorbeugung, Sozialpsychiatrischer Dienst, Behindertenarbeit, sozialdiakonische Jugendarbeit und Arbeit mit älteren Bürgern und Bürgerinnen, zumeist im Rahmen der Caritas beziehungsweise der Diakonie, fanden (Seidenstücker 2001, S. 241).

Das Studium an den staatlichen Ausbildungsstätten wurde in sechs Semestern absolviert: vier Theoriesemester und ein von theoretischen Lehrveranstaltungen begleitetes Praxissemester. Das Berufspraktikum im sechsten Semester fand in der Regel im künftigen Betrieb statt und galt als Einarbeitungsphase, die zur Berufsfähigkeit führen sollte (Foerster 1991, S. 20). Diese Ausbildung wurde mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten abgeschafft. Fürsorgerinnen und Fürsorger, die ihre Ausbildung in der DDR abgeschlossen hatten, mussten nach der Wende – um in ihrem Beruf als diplomierte Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagogen anerkannt zu werden – so genannte Brückenkurse zur Anpassung an das Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland absolvieren.

1.2 Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland wurden nach Kriegsende die Diskussionen über struktur- und inhaltsorientierte Reformen, die bereits in den 1920er-Jahren geführt wurden, wieder aufgenommen. Diese führten im Jahre 1958 zu dem Beschluss einer Weiterentwicklung und Vereinheitlichung der Ausbildung (Pfaffenberger 1996, S.36). Das Konzept sah nunmehr eine dreijährige Ausbildung an den neu eingeführten „Höheren Fachschulen“ selbst sowie ein viertes berufspraktisches Jahr, ebenfalls in Regie der Ausbildungsstätten, vor. Aus den einstigen Wohlfahrtsschulen wurden dadurch die Höheren Fachschulen für Sozialarbeit, aus den Wohlfahrtspflege-

rinnen und -pflegern der Vor- und Nachkriegszeit nunmehr graduierte Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter (Rauschenbach; Züchner 2001, S. 1656). Dazu kam die Gleichstellung der staatlichen Anerkennung mit der zweiten Verwaltungsprüfung der Verwaltungsbeamten (Pfaffenberger 1996, S.36 f.). Der erste berufsqualifizierende universitäre Ausbildungsabschluss für das Berufsfeld Sozialarbeit/Sozialpädagogik entstand 1968 mit der Diplomrahmenordnung für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik (ebd., S. 38).

Den nächsten Schritt in Richtung Verwissenschaftlichung und Professionalisierung im Kontext der Ausbildungsreformen beschreibt Pfaffenberger im Rückblick folgendermaßen: „1971 erreicht die Sozialarbeiter-/Sozialpädagogenausbildung nach langen und zum Teil erbitterten Kämpfen die Einbeziehung als Fachbereich in Fachhochschulen beziehungsweise die Errichtung eigener Fachhochschulen für Sozialwesen“ (ebd.). Dies war nur möglich, weil sie sich „Anschluß und Einbeziehung in die ursprünglich nur für Ingenieurwesen und Wirtschaft vorgesehenen Fachhochschulen erkämpfte“ (ebd.). Die Einführung von Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland stand in Zusammenhang mit der Angleichung von beruflichen Ausbildungsgängen innerhalb der damaligen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG). Daran waren vor allem die Vertretern der Wirtschaft interessiert, die die Ingenieurschulen aufwerten wollten (Wendt 1985, S. 303).

Durch die Ausbildungsreform von 1971 sieht Pfaffenberger wesentliche formale Voraussetzungen erreicht. Sie soll:

- ▲ zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft führen,
- ▲ eine tragfähige wissenschaftliche Grundlage in die Praxis (durch Aus-, Fort- und Weiterbildung) einbringen und vermitteln,
- ▲ dadurch die „strukturelle Koppelung“ von Wissenschaftsdisziplin und Profession über die grundsätzliche Differenz von Erkenntnis- und Handlungssystem hinweg weiterführen und optimieren und
- ▲ zugleich Status und Handlungskompetenz des Berufes Sozialarbeit/Sozialpädagogik auf die Qualifikations- und Kompetenzstufe Professionalität heben (Pfaffenberger 1996, S. 39).

Nach erfolgreich absolviertem Studium wurde bis 1977 die Berufsbezeichnung „Sozialarbeiter grad.“ und nach Absolvierung des Berufsanerkennungsjahres die Bezeichnung „Staatl. anerk. Sozialarbeiter grad.“ geführt. Ab 1978 erhielten die Fachhochschu-

len das Recht zur Verleihung des Diplomgrades mit der Berufsbezeichnung „Diplom-Sozialarbeiterin/ Diplom-Sozialarbeiter“ mit dem Zusatz (FH) (*Heitkamp* 2000, S. 21). Mit der Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen änderte sich der Status der künftigen Absolvierenden und der Status der Lehrenden. Zentrale Probleme der Ausbildung bestanden aber weiter. Eine von der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit 1993 an Fachhochschulen und Universitäten durchgeführte Befragung kam zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Fachhochschulen mit Ausbildungsgängen in Sozialwesen weiterhin nur ein Fächerstudium anbietet, in dem Sozialarbeit und Sozialpädagogik fachlich nicht dominieren, und dass die Professoren und Professorinnen weiterhin ihre angestammten Fachgebiete lehren (*Wendt* 1985). Dies führte nach *Schilling* dazu, dass an Fachhochschulen eher Mini-Juristen, Mini-Therapeuten und so weiter ausgebildet würden als Sozialpädagogen und -pädagoginnen (*Schilling* 1997).

Ein weiteres gewichtiges Problem der Ausbildung ist für *Hermann Heitkamp*, dass die für das vielgestaltige Studium der Sozialen Arbeit notwendige Etablierung einer Leitdisziplin „Sozialarbeitswissenschaft“ und die Zentrierung der Ausbildung um eine solche herum lange Zeit überhaupt nicht und später nur annäherungsweise an einigen Hochschulen gelungen sei. Dies habe für die Studentinnen und Studenten an vielen Fachhochschulen zur Folge, dass sie sich in dem Bemühen allein gelassen sehen, das fächerorientiert vermittelte Wissen in sozialarbeiterisches Handlungswissen zu integrieren (*Heitkamp* 2000, S. 17). *Engelke* kritisiert, dass die große Mehrzahl der Lehrenden an Fachhochschulen für Soziale Arbeit weder Sozialarbeit oder Sozialpädagogik studiert habe, noch das Arbeitsfeld aus eigenem beruflichem Erleben kenne. Entsprechend kommt er zu der Schlussfolgerung, dass Berufs- und Fachfremde maßgeblich die Ausbildung dominierten, da diese für Sozialarbeit und Sozialpädagogik ausbilden und in den Hochschulgremien Ausbildungsziele und -regeln bestimmen (*Engelke* 1996b, S. 11, 14). Das von dem Verfasser angesprochene Dilemma wird voraussichtlich erst aufzulösen sein, wenn Soziale Arbeit in der Lage ist, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden. Dies ist eine der Voraussetzungen für die Professionalisierung eines Berufes. Bislang berechtigt das Studium der Sozialen Arbeit in der Regel nicht zur Promotion. Deshalb verfügen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die kein zusätzliches universitäres Zweit- oder Aufbaustudium absolvieren, nicht über die Einstellungsvoraussetzung für eine Professur.

2. Auf dem Prüfstand: die gegenwärtige Ausbildung

Die berufliche Tätigkeit zeichnet sich durch ein komplexes Anforderungsprofil aus, das je nach Arbeitsfeld erheblich variieren kann (*Bundesagentur für Arbeit* 2005a). Um herauszufinden, welchen Stellenwert die Ausbildung in der Vorbereitung auf die berufliche Praxis der Sozialen Arbeit einnimmt und welche Kompetenzen in der Ausbildung entwickelt werden müssen, untersuchten wir im Rahmen eines Forschungsprojektes, wie gut sich die befragten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter durch ihre Ausbildung auf ihre berufliche Praxis vorbereitet fühlen, wie hoch der Anteil der zusätzlichen Aneignung von Fachwissen und von methodischen Kenntnissen nach Beendigung der Ausbildung für sie war, welches Wissen und welche Kenntnisse ihnen gefehlt haben und ob es Bereiche gibt, in denen sie sich eine bessere oder eine andere Ausbildung gewünscht hätten.¹

Die Ausbildung für Soziale Arbeit ist an Fachhochschulen und in geringerem Umfang an Universitäten angesiedelt. Am meisten verbreitet ist der Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik beziehungsweise Sozialwesen, der mit dem Diplom abschließt. Er wird an 64 Fachhochschulen, vier Berufsakademien oder Berufskollegs und 37 Universitäten als Vollzeitstudium angeboten (*Deutscher Bundesverband für Soziale Arbeit* 2002). Berufsbegleitend beziehungsweise in Teilzeit kann Soziale Arbeit an 20 Fachhochschulen studiert werden (*Deutscher Bundesverband für Soziale Arbeit* 2005a). Ergänzend zum Diplom können Studierende seit einigen Jahren Bachelor- oder Masterstudiengänge absolvieren. Auf diese Entwicklung gehen wir in Kapitel 3 detaillierter ein.

2.1 Qualität der Ausbildung

Die Ergebnisse unserer Untersuchung ergaben, dass die positive Meinung über die Qualität der Ausbildung hinsichtlich der Vorbereitung auf den Beruf leicht überwiegt. Insgesamt 42,7 Prozent der Befragten bewerten ihre Berufsvorbereitung als sehr gut oder gut. Aber ein erheblicher Anteil, nämlich 36,9 Prozent, beurteilt diesen Aspekt der Ausbildung nur als durchschnittlich und 18,4 Prozent sogar als schlecht beziehungsweise als sehr schlecht. Die Querschnittsanalyse zeigt zwei auffällige Tendenzen:

▲ Bemerkenswert ist, dass die männlichen Berufsangehörigen die Qualität ihrer Ausbildung sehr viel positiver einschätzen als ihre Kolleginnen. Weit über die Hälfte (57,6 Prozent) der befragten Sozialarbeiter gibt an, dass ihre Berufsvorbereitung sehr gut oder gut gewesen sei. Diese Auffassung teilen nur 37,1 Prozent der Sozialarbeiterinnen. Frauen beur-

teilen ihre Ausbildung auch häufiger als ausgesprochen schlecht oder sehr schlecht (19,8 Prozent). Diese Ansicht vertreten Männer in etwas geringerem Umfang (15,1 Prozent).

▲ Große Unterschiede in der Einschätzung ihrer Berufsausbildung zeigen sich auch zwischen den Befragten aus den alten und neuen Bundesländern. Die Berufsangehörigen aus den neuen Ländern äußerten sich durchweg positiver als ihre Kolleginnen und Kollegen aus den alten Bundesländern. Über die Hälfte (52,3 Prozent) aus den neuen Bundesländern, aber nur 39,9 Prozent aus den alten, bewertet die Qualität der Ausbildung als sehr gut oder gut. Zu dem Urteil, dass die Ausbildung sie schlecht beziehungsweise sehr schlecht auf ihren Beruf vorbereitet hat, gelangen nur 6,3 Prozent der Befragten aus den neuen Bundesländern, aber über ein Fünftel (22,7 Prozent) aus den alten Ländern.

2.2 Gründe für eine positive Bewertung

Aufschlussreich sind die maßgeblichen Gründe, warum eine Ausbildung im Hinblick auf ihre berufsvorbereitende Funktion als gut oder schlecht eingeschätzt wird. Ausschlaggebend für eine positive Bewertung sind hauptsächlich drei Gesichtspunkte: Eine „fundierte theoretische Ausbildung“, eine „gute Verbindung zwischen Theorie und Praxis“ und der eigene Beitrag der Befragten, nämlich die positive Selbsteinschätzung, „die Lehrangebote genutzt zu haben“ (30,3 Prozent). Dabei halten sich die Anerkennung für eine fundierte theoretische Ausbildung (33,9 Prozent) und für eine gute Verbindung zwischen Theorie und Praxis (33,9 Prozent) die Waage. Bemerkenswert wenige Befragte nennen als Qualitätsmerkmal für eine gute Ausbildung „kleine Seminare“ und „Zeit für Gespräche“ (1,8 Prozent).

Eine fundierte theoretische Ausbildung ist für alle Querschnittsgruppen fast gleichermaßen ein wichtiges Kriterium für die positive Beurteilung ihrer Ausbildung. Drastische Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Wertschätzung einer guten Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Dieser Gesichtspunkt wird von 42,1 Prozent der Beschäftigten bei freien Trägern genannt, aber nur von 15,1 Prozent derjenigen, die bei öffentlichen Trägern arbeiten. Offensichtlich ist die Theorie- und Praxisverbindung in Bezug auf die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit bei freien Trägern weitaus gelungener als in der Vorbereitung auf die Anforderungen der behördlichen Praxis. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen *Arno Drinkmann, Joachim König und Alfons Limmbrunner* (2003), die im Jahr 2000 eine Befragung von Absolvierenden der Evangelischen Fachhoch-

schule Nürnberg durchgeführt haben. „Berufliches Handeln in (sozialer) Administration“ (*ebd.*, S. 45) zählte zu den Lehrinhalten, die auch den dort Befragten beim Berufsstart gefehlt haben. Möglicherweise sind aber auch Studienangebote, die die administrative und ordnungsrechtliche Seite der Sozialen Arbeit zum Inhalt haben, für Studierende weniger attraktiv und werden dementsprechend seltener wahrgenommen und nachgefragt als sozialpädagogisch orientierte Angebote.

Der persönliche Anteil am Erwerb einer guten Ausbildung wird häufiger von den befragten Männern hervorgehoben (Frauen 28,4 Prozent, Männer 33,3 Prozent), aber auch von den Befragten aus den neuen Bundesländern (ABL 28,7 Prozent, NBL 36,4 Prozent) und vor allem von den Beschäftigten bei öffentlichen Trägern (fT 19,7 Prozent, öT 54,5 Prozent).

2.3 Gründe für eine negative Bewertung

Als Begründung dafür, warum die berufsvorbereitende Qualität der Ausbildung negativ eingeschätzt wird, wird vor allem eine praxisferne und zu theoretische Ausbildung kritisiert. Frauen scheinen ausgeprägter an Praxisnähe interessiert zu sein, denn sie kritisieren am häufigsten, dass ihre Ausbildung zu praxisfern und theoretisch ausgerichtet war (Frauen 38,7 Prozent, Männer 29,1 Prozent). Die geschlechtsspezifische Differenz beträgt hier immerhin 9,6 Prozent. Praxisorientierung ist ein herausragendes Merkmal der Ausbildung an Fachhochschulen. *Engelke* erinnert daran, dass seit den 1920er-Jahren die „fehlende Praxisnähe“ der Ausbildung bemängelt werde beziehungsweise den Ausbildungsstätten zu große „Theorielastigkeit“ vorgeworfen worden sei. Er gibt aber zu bedenken, dass damals wie heute regelmäßig die Frage offen blieb und bleibt, um welche Praxis es sich handelt, auf die hin ausgebildet werden soll (*Engelke* 1996b, S. 9). Damit spricht er die Breite und die Vielfalt an, die das Berufsbild der Sozialen Arbeit charakterisiert. Dazu kommt, dass die Fachhochschulen für Soziale Arbeit einerseits die Aufgabe haben, wissenschaftlich auszubilden und andererseits berufsvorbereitend wirksam zu sein. Soll dieser doppelte Auftrag gelingend umgesetzt werden, erfordert dies, dass Ausbildungscurricula in Kenntnis der beruflichen Praxis kontinuierlich (weiter)entwickelt werden und die Vermittlung der theoretischen Grundlagen in Verbindung zu Fragestellungen und Notwendigkeiten der Praxis geschieht (siehe Kapitel 3).

Kritisiert wird ferner die „Verwendung veralteter Fachliteratur“ und die „Lehrgestaltung mit konservativen Ansätzen“ (22,9 Prozent). Es fällt auf, dass

dies von den Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen in den neuen Bundesländern in etwas geringerem Umfang geäußert wird (NBL 20,6 Prozent, ABL 23,2 Prozent). Grund dafür könnte sein, dass die nach der Wende neu gegründeten Ausbildungsstätten zu Beginn ihrer Tätigkeit mit aktueller Fachliteratur ausgestattet wurden, während die bereits seit längerem bestehenden Hochschulen in den alten Bundesländern mit stagnierenden finanziellen Mitteln zu kämpfen haben. Hinzu kommt, dass die Berufungsverfahren der Lehrenden an neu gegründeten Hochschulen in den neuen Bundesländern erst kürzere Zeit zurückliegen. Dies lässt vermuten, dass sie in der Regel jünger sind als die Kollegen und Kolleginnen in den alten Bundesländern, die Ausbildungen noch nicht so lange zurückliegen und sie sich deshalb wahrscheinlich an aktuellen theoretischen, handlungsbezogenen und methodischen Ansätzen der Sozialen Arbeit orientieren.

Eine weitere Begründung einer negativen Einschätzung der Ausbildung ist, dass diese als inhaltsleer und als von zu vielen Diskussionen dominiert wahrgenommen wurde. Vor allem die Befragten aus den neuen Bundesländern beanstanden, dass es in ihrer Ausbildung zu viele Debatten gegeben habe und entsprechend zu wenige Inhalte vermittelt worden seien. Die Befragten aus den alten Bundesländern kritisieren dies zu einem deutlich geringeren Anteil (NBL 29,2 Prozent, ABL 19,9 Prozent). Auffällig hoch ist der Anteil der Angaben (20,5 Prozent), dass die Lehrenden nicht über ausreichende Fachkenntnisse verfügt hätten. Männer kritisieren am häufigsten, dass Hochschullehrerinnen und -lehrer ohne „ausreichende Fachkenntnisse“ in der Lehre vertreten gewesen seien (Frauen 18,0 Prozent, Männer 25,5 Prozent). Dies wird in den neuen Bundesländern seltener, aber dennoch im nennenswerten Umfang geäußert (ABL 21,1 Prozent, NBL 16,6 Prozent). Dass diese Kritik von Befragten aus den neuen Bundesländern im Vergleich zu den übrigen Querschnittsgruppen in geringerem Umfang genannt wird, ist ein weiteres Indiz für die Qualität der neu gegründeten Fachhochschulen in den neuen Bundesländern.

Die Frage, über welche Qualifikationen Lehrkräfte verfügen müssen, begleitet die Soziale Arbeit seit ihrer Verberuflichung. Bereits *Alice Salomon* (1917, S. 470) sah in der Gewinnung der geeigneten Lehrkräfte eine der Kernfragen für die Ausgestaltung des sozialen Bildungswesens. Für sie bestand das Dilemma einerseits darin, dass Lehrkräfte aus der rein wissenschaftlichen Laufbahn sich im Unterricht selten auf die Erfordernisse der Praxis der Sozialen Arbeit einstellen konnten. Andererseits habe aber,

so *Salomon*, die Erfahrung gezeigt, dass die Fachkräfte aus der Praxis nicht unbedingt befähigt seien, aus der Praxis die Theorie für die Praxis abzuleiten. Für *Salomon* waren deshalb die geeignetsten Lehrkräfte diejenigen, „die ihre wissenschaftliche Bildung in praktischer sozialer Berufarbeit verwenden und die deshalb imstande sind, soziales Wissen unter dem Gesichtspunkt der praktischen Anwendung mit Lebendigkeit und Klarheit zu vermitteln“ (*ebd.*).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter aus den neuen Bundesländern die Qualität und Aktualität ihrer Ausbildung positiver einschätzen als die in den alten Ländern. Dies liegt vermutlich daran, dass der weitaus größte Teil der Befragten aus den neuen Bundesländern die Ausbildung nach der Wende und in neu gegründeten Ausbildungsstätten abgeschlossen hat (ABL 33,8 Prozent, NBL 65,8 Prozent). Möglicherweise orientieren sich diese Ausbildungsgänge enger an den Bedürfnissen der Praxis als Fachhochschulen, die schon seit längerer Zeit bestehen. Für diese Vermutung spricht ein Bericht von *Hermann Heitkamp* und *Wolfgang Preis* über die Neugründung der Fachhochschule Zittau/Görlitz. Darin führen die Autoren aus, dass viele westdeutsche Lehrkräfte in den neu zu gründenden Fachhochschulen Ostdeutschlands die Chance sahen, die längst überfällige Reform der Ausbildung mit einem neuen Konzept umzusetzen. „So konnten erstens die mancherorts seit Jahren andauernde und zermürende Studienreformediskussion am heimischen Fachbereich und die meist vergeblichen Mühen, das Beharrungsvermögen eines Kollegiums aufzubrechen, umgangen werden und zweitens, durch den praktischen Vollzug der auf breiter Basis diskutierten Ansätze eines sozialarbeitswissenschaftlich ausgerichteten Curriculums, der Beweis für die Richtigkeit der Reformediskussion angetreten werden“ (*Heitkamp; Preis* 1996, S. 125).

Im Gegensatz zu dem Neuanfang in den neuen Bundesländern fand der Boom der Fachhochschulgründungen für Soziale Arbeit in den alten Ländern bereits zu Beginn der 1970er-Jahre statt. Eine große Anzahl der damals neu berufenen Professorinnen und Professoren befindet sich derzeit an der Grenze zum Pensionsalter. Angesichts des hohen Lehrdeputats an Fachhochschulen² liegt es auf der Hand, dass es für Lehrende, deren Erfahrungen aus der Praxis bereits längere Zeit zurückliegen, schwieriger ist, ihre Kenntnisse immer wieder zu aktualisieren und an die neuen Erfordernisse der beruflichen Praxis anzupassen – selbst wenn sie von sich aus daran interessiert sind.

2.4 Nachholbedarf von Fachwissen

Über ein Drittel der Befragten (36,5 Prozent) musste sich nach dem Studium einen „sehr hohen“ Anteil an Fachwissen für die Ausübung ihrer beruflichen Praxis aneignen. Auch die Zahl derer, die nachträglich einen „mittleren Anteil“ an Fachwissen erwerben mussten, ist mit 46,7 Prozent beachtlich hoch. Die Querschnittbetrachtung zeigt, dass vor allem Frauen dies so äußerten (Frauen 40,6 Prozent, Männer 27,4 Prozent). Ähnlich groß ist das Gefälle zwischen Praktikern aus den alten und neuen Bundesländern (ABL 39,4 Prozent, NBL 25,4 Prozent). Eine zuverlässige Begründung für diese auffällige sowohl geschlechtsspezifische als auch Ost-West-Diskrepanz lässt sich aus unseren Untersuchungsergebnissen nicht ableiten. Dies müsste Gegenstand weiterführender Erhebungen sein.

Die Befragungsergebnisse unterstützen die Vermutung, dass das Studium auf die Vielfalt der fachlichen Anforderungen in der Praxis der Sozialen Arbeit (vom Quartiersmanagement über die Hospizarbeit bis zum therapeutischen Reiten mit verhaltensauffälligen Kindern) nicht hinreichend vorbereitet beziehungsweise bei dieser Breite der Arbeitsfelder nicht vorbereiten kann. Dementsprechend wäre es konsequent, in der Ausbildung vor allem Wert auf die Vermittlung eines soliden Grundwissens zu legen, auf dem später das für den speziellen Aufgabenbereich spezialisierte Fachwissen entsprechend den Erfordernissen der Arbeitsfelder zum Beispiel in Form von Eigenstudium sowie Fort- und Weiterbildung aktualisiert werden kann. Dies setzt voraus, dass im Studium der Erwerb selbstständiger Arbeitsformen Vorrang vor verschulden Lehrveranstaltungen hat und die Studierenden „lernen, das Lernen zu lernen“.

In der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit sind rechtliche Fragen von Belang. Zudem unterscheiden sich die rechtlichen Grundlagen je nach Arbeitsfeld. So sind zum Beispiel für die Arbeit mit Asylbewerberinnen in der Regel andere oder ergänzende gesetzliche Bestimmungen grundlegend als im Arbeitsfeld Schuldnerberatung. Dementsprechend geben 27,7 Prozent der befragten Personen an, dass ihnen Fachwissen im juristischen Bereich gefehlt hat. Auch psychologische Kenntnisse sind in der Praxis verstärkt gefragt, etwa ein Fünftel (19,4 Prozent) stellt hier Nachholbedarf fest. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Nürnberger Absolvierendenbefragung. Auch dort führen Kenntnisse in Recht und in Psychologie die Liste der Lehrinhalte an, die in der beruflichen Praxis als besonders nützlich angesehen werden (*Drinkmann; König; Linnbrunner* 2003, S. 45).

Auffällig ist, dass der Nachholbedarf an Verwaltungskennnissen vor allem von den Berufsangehörigen in den neuen Bundesländern artikuliert wird (ABL 9,1 Prozent, NBL 29,0 Prozent). Dies dürfte in engem Zusammenhang mit den Veränderungen der Rechtsgrundlagen in den neuen Bundesländern zu sehen sein, da die Verwaltungsinstitutionen und -abläufe der DDR vollständig von den Institutionen und den administrativen Regelungen der Bundesrepublik Deutschland abgelöst wurden.

2.5 Nachholbedarf an methodischen Kenntnissen

Insgesamt 60 Prozent der befragten Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen mussten sich nach Abschluss ihres Studiums einen „sehr hohen“ beziehungsweise „mittleren“ Anteil an arbeitsfeldspezifischen methodischen Kenntnissen aneignen. Für mehr als ein Drittel (36,8 Prozent) bestand im Gegensatz dazu nur geringe oder gar keine Notwendigkeit. Die Ausbildung der Sozialen Arbeit scheint sich im methodischen Teil enger an den Anforderungen der beruflichen Praxis zu orientieren als in der Vermittlung von Fachwissen, da der Anteil der zusätzlich erforderlichen Kenntnisse im methodischen Bereich wesentlich geringer ist als der Anteil des Fachwissens.³ Allerdings lassen sich methodische Kompetenzen zum Teil auch unabhängiger von den jeweiligen Arbeitsfeldern vermitteln als Fachwissen. Darüber hinaus spiegelt sich in den Veränderungswünschen an die Ausbildung auch die Fortentwicklung der methodischen Kenntnisse in der Praxis der Sozialen Arbeit wider.

Auffällig ist im geschlechtsspezifischen Vergleich, dass Frauen zu einem signifikant höheren Anteil die Notwendigkeit sehen, sich zusätzliche methodische Kenntnisse anzueignen als ihre männlichen Berufskollegen (Frauen 64,4 Prozent, Männer 49,3 Prozent). Dies bestätigen auch Beobachtungen aus Fortbildungsveranstaltungen, bei denen es um die Weiterentwicklung von methodischen Kenntnissen in der Sozialen Arbeit geht. Hier dominieren in der Regel die Sozialarbeiterinnen. Über die Gründe dafür können wir hier nur spekulieren. Eine Vermutung ist, dass Sozialarbeiterinnen häufiger im direkten Kontakt mit der Klientel arbeiten (*Drake* 1980) und sich deshalb auch eher bemühen, ihre methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten auszubauen. Dies scheint auch für die Beschäftigten bei freien Trägern zuzutreffen, denn sie formulieren einen hohen Bedarf an methodischen Kenntnissen, der durch das Studium nicht abgedeckt wurde (fT 62,6 Prozent, öT 54 Prozent). Die Notwendigkeit der Erweiterung der methodischen Kenntnisse wird vorwiegend im Bereich der

Bereiche, in denen eine bessere oder andere Ausbildung gewünscht wurde

Projekt- und Sozialmanagement, Fundraising	16,1 %
Methoden	12,8 %
Rechtsvorschrift	12,2 %
Statistik	11,6 %
Sozialwissenschaft	9,8 %
Verwaltungsaufgaben	9,1 %
Supervision	7,0 %
Öffentlichkeitsarbeit	6,7 %
Medienbereich	6,4 %
Psychologie	5,2 %
Pädagogik	1,8 %
Soziologie	0,9 %
Wissenschaftliche Kompetenz	0,3 %

n=328 (141) Mehrfachnennungen

Selbsterfahrung (27,1 Prozent), der Leitungstätigkeiten (25,3 Prozent), der Beratungsarbeit (24,8 Prozent) und der Arbeit mit Gruppen (21,1 Prozent) formuliert.

2.6 Veränderungswünsche

Über die Hälfte der Befragten (55,3 Prozent) hätten sich in bestimmten Bereichen eine bessere beziehungsweise andere Ausbildung gewünscht. Dies gilt in deutlich höherem Umfang für die Beschäftigten in den alten Bundesländern als für ihre Berufskolleginnen und -kollegen aus den neuen Ländern (ABL 58,9 Prozent, NBL 46,0 Prozent). Die Bereiche, in denen sie sich eine bessere Ausbildung gewünscht hätten, sind in dem Schaubild aufgeführt. Indiz für die Veränderung des Anforderungsprofils der Sozialen Arbeit ist, dass in der beruflichen Praxis häufig der Mangel an Kenntnissen im Projekt- und Sozialmanagement sowohl im Sponsoring als auch Fundraising formuliert wird (16,1 Prozent). Als weiterer Beleg dafür kann gesehen werden, dass erweiterte Kompetenzen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit (6,7 Prozent) und der Medienarbeit (6,4 Prozent) als erforderlich erachtet werden. Dies zeigt, dass die in der Praxis der Sozialen Arbeit Tätigen zunehmend darauf angewiesen sind, sich die Mittel zur Finanzierung ihrer Arbeit selbst zu beschaffen, und dass die Notwendigkeit besteht, für ihre Anliegen und ihre Arbeit zu werben. Die Kürzungen von personellen und finanziellen Ressourcen führen nach Auskunft vieler häufig zu schwierigen Teamsituationen und zu dem Wunsch nach einer Begleitung durch Supervision, wenn es zum Beispiel um die Frage geht, in welchem Bereich der Sozialen Arbeit Mittel und Stellen gekürzt oder gar gestrichen werden. Das Interesse nach Vertiefung von sozialwissenschaftlichen Kompetenzen deutet darauf hin, dass die wissen-

schaftlich fundierte Ermittlung von Bedarfen und die Dokumentation und Evaluation von sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Maßnahmen immer erforderlicher werden.

Der Wunsch nach einer verbesserten Ausbildung im Rechtsbereich dokumentiert unter anderem, dass sich die für die Soziale Arbeit relevanten rechtlichen Bestimmungen in einem rasanten Tempo verändern. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Arbeitsförderung, hier ändern sich die gesetzlichen Grundlagen in einer kaum noch nachzuvollziehenden Geschwindigkeit. Der geschlechtsspezifische Vergleich zeigt, dass Sozialarbeiterinnen im Unterschied zu ihren männlichen Kollegen häufiger eine verbesserte Ausbildung im methodischen Bereich (Frauen 14,5 Prozent, Männer 9,6 Prozent) und in Psychologie (Frauen 6,5 Prozent, Männer 2,6 Prozent) als erforderlich erachten. Männer zeigen hingegen einen etwas größeren Ausbildungsbedarf im Projekt- und Sozialmanagement (Frauen 14,5 Prozent, Männer 19,3 Prozent). Hier sind leichte geschlechtsspezifische Präferenzen für klientenzentrierte beziehungsweise managementorientierte Tätigkeiten erkennbar. Die Vermittlung methodischer Kenntnisse in der Ausbildung ist bei den Fachleuten in den neuen Bundesländern gefragter als bei denen in den alten Ländern. Hier melden die Befragten aus den neuen Bundesländern zu 17,4 Prozent und die aus den alten Bundesländern nur zu 11,6 Prozent Veränderungswünsche an.

3. Perspektiven für die Ausbildung

Abhilfe für die wichtigsten Probleme der bisherigen Ausbildung sollte die bundeseinheitliche Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit an Fachhochschulen schaffen. Sie wurde

im Oktober 2001 von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder beschlossen. Allerdings ist derzeit noch völlig unklar, ob die qualitativen Fortschritte dieser Reform in den neuen Bachelor- oder Masterstudiengängen umgesetzt werden können.

3.1 Die neue Rahmenprüfungsordnung

Durch die Rahmenprüfungsordnung von 2001 ergeben sich nach *Heitkamp* (2000, S. 19 ff.) unter anderem folgende Neuerungen:

▲ Auf das traditionell fächerorientierte Lehrangebot wird weitgehend verzichtet. Leitwissenschaft ist die Fachwissenschaft Soziale Arbeit. Die Bezugswissenschaften liefern in überwiegend integrativen, das heißt disziplinübergreifenden Lehrangeboten ihren Beitrag zur Befähigung der Studierenden, um komplexe Problemstellungen unter sozialarbeiterischen Maximen und unter Anwendung eigener Methoden bearbeiten zu können.

▲ Die Ausbildung soll auf diese Weise berufsbezogener gestaltet werden und auch zur besseren Herausbildung und Entwicklung der Berufsidentität dienen. Von den Hochschulen wird gefordert, ein Fachwissen integrierendes, disziplinübergreifendes Lehrangebot sicherzustellen, ohne dabei ihr individuelles Ausbildungsprofil zu gefährden oder aufgeben zu müssen.

▲ Die Studiengänge Sozialpädagogik und Sozialarbeit werden zu einem gemeinsamen Studiengang „Soziale Arbeit“ verbunden.

▲ Es gilt ein einheitlicher Studienabschluss, die Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik soll aufgegeben werden.

▲ Der künstliche Begriff „Sozialwesen“ bei Fachbereichs- und Studiengangsbezeichnungen soll durch „Soziale Arbeit“ ersetzt werden.

▲ Für die inhaltliche Strukturierung der gemeinsamen Rahmenordnung wurde am Grundkonsens einer generalistischen Ausbildung festgehalten. Sie soll auch in Zukunft eine breite Basisqualifikation für die vielfältigen Berufsfelder der Sozialen Arbeit bieten. Das Studium soll ein Grundwissen für alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit vermitteln, auf dem später das für den speziellen Aufgabenbereich erforderliche Expertenwissen durch Fort- und Weiterbildung aufgebaut werden kann.

▲ Das Studium soll künftig verbindlich in ein Grundstudium und ein Hauptstudium gegliedert sein. Das Grundstudium schließt nach drei theoretischen Studiensemestern mit der Diplomvorprüfung (Zwischenprüfung) ab.

▲ Die Studiendauer beträgt acht Semester, davon

sind zwei Praxissemester, die in gemeinsamer Verantwortung von Hochschule und Berufspraxis durchgeführt werden.

Dieses Studienreformkonzept kann tatsächlich als Fortschritt bewertet werden. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) begrüßte es sogar als einen Meilenstein auf dem Weg der Sozialen Arbeit zur Profilierung als eigenständige Fachdisziplin (2003). Die Umsetzung der neuen Rahmenprüfungsordnung lässt hoffen, dass eine Reihe von Schwachstellen der bisherigen Ausbildung, die in der Fachdiskussion bereits seit langem diskutiert und durch unsere Untersuchungsergebnisse bestätigt wurden, aufgelöst werden können. Mit der Festlegung der Fachwissenschaft Soziale Arbeit als Leitwissenschaft ist die Aussicht verbunden, dass der bisherige „Fächersalat“ (*Schilling* 1997, S. 41) zu Gunsten einer fächerübergreifenden Verknüpfung von Lehrinhalten abgelöst wird. Dies setzt allerdings zeitintensive Absprachen innerhalb der Hochschulen und die Bereitschaft aller Beteiligten voraus. Mit der Profilierung der Fachwissenschaft Soziale Arbeit zur Leitwissenschaft ist auch die Hoffnung verbunden, dass es für die Studierenden der Sozialen Arbeit leichter wird, sozialarbeiterisches Handlungswissen und eine eigenständige berufliche Identität zu entwickeln.

Ungelöst bleibt durch die Studienreform die Frage, wie geeignete Lehrende gewonnen werden können, die in der Lage sind, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit miteinander zu verbinden und zu vermitteln. Einige Fachhochschulen für Soziale Arbeit haben deshalb – analog zur Frauenförderung – bei Berufungsverfahren Mindestquoten für Lehrende mit einer grundständigen Ausbildung in Sozialer Arbeit eingeführt. Erforderlich ist auch, geeigneten Lehrkräften aus der Praxis der Sozialen Arbeit, die als Lehrbeauftragte eingesetzt werden, mit einer größeren – auch finanziellen – Wertschätzung zu begegnen. Entscheidend könnte jedoch das Promotionsrecht für Fachhochschulen sein, da dies erstmals die Möglichkeit eröffnet, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs ohne Umwege über ein Zusatzstudium auszubilden.

3.2 Bachelor und Master

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen steht nicht ohne weiteres mit der Studienreform von 2001 im Einklang. Diese Studiengänge wurden mit dem Ziel „der Modernisierung des Hochschulwesens in Deutschland und der Stärkung seiner internationalen Attraktivität“ (*Kultusministerkonferenz* 2000) eingeführt. Sie basieren auf der am 19.

Juli 1999 in Bologna verabschiedeten gemeinsamen Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern zum europäischen Hochschulraum. Neben der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich die Kultusministerkonferenz für die Einführung eines Kredit-Punktsystems und für die Modularisierung der Studieninhalte ausgesprochen. Damit verfolgt sie das Ziel, „das Maß an Einheitlichkeit in der Entwicklung zu gewährleisten, das erforderlich ist, um die länder- oder hochschulübergreifende Mobilität der Studierenden zu gewährleisten“ (*ebd.*).

Masterstudiengänge können an Universitäten und an Fachhochschulen angeboten werden. Trotz des Widerstandes der Universitäten dürfen sich die Abschlussbezeichnungen – im Gegensatz etwa zu den Zusätzen FH oder Univ. beim Diplom – nicht voneinander unterscheiden. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. März 1999 berechtigen auch an Fachhochschulen erworbene Masterabschlüsse grundsätzlich zur Promotion (*Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2005b). Hinsichtlich der Gleichwertigkeit der Universitäts- und der Fachhochschulmaster besteht insofern eine Sonderregelung, als ein FH-Master nur dann zu einem Anstellungsverhältnis im höheren Dienst befähigt, wenn der Studiengang durch ein Akkreditierungsverfahren gesondert geprüft und genehmigt wurde (*Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2005a).

Mit der Schaffung neuer Studienabschlüsse verfolgt der Gesetzgeber auch das Ziel, Studienzeiten zu verkürzen und Studienabbrecherquoten zu senken. Erklärtes Ziel des Bachelor ist es, schneller und leichter zu einem ersten akademischen Abschluss zu kommen. Die Mindeststudiendauer beträgt drei Jahre, die Höchststudiendauer ist auf vier Jahre begrenzt.

Ein Bachelorabschluss vermittelt einen akademischen Erstabschluss und ist zugleich eine Berufsqualifikation. Als Vertiefung kann auf den ersten berufsqualifizierenden Bachelorabschluss ein ein- bis höchstens zweijähriges Masterstudium folgen. Diese konsekutiven Masterstudiengänge stehen allerdings voraussichtlich nur für die leistungsstärksten Bachelorabsolvierenden offen. Dafür wird eine je nach Bundesland noch zu definierende Quote festgelegt. Derzeit ist in der Diskussion, dass lediglich 20 bis 30 Prozent derjenigen, die über einen ersten berufsqualifizierenden Bachelorabschluss verfügen, ein konsekutives Masterstudium anschließen können. Diese Beschränkung könnte allerdings hinfällig werden, wenn die Hochschulen das Urteil des Verfassungsgerichtes vom Januar 2005 zum Anlass nehmen, Studiengebühren zu erheben.

Es ist abzusehen, dass die Einführung dieser neuen Studiengänge die Ausbildung und die Arbeitsverhältnisse in der Sozialen Arbeit gravierend verändern werden. Vorteile haben auf Grund der beabsichtigten Vergleichbarkeit der neuen Studienabschlüsse voraussichtlich diejenigen, die im europäischen Ausland studieren oder arbeiten wollen, vorausgesetzt, dass die Studienmodule tatsächlich vergleichbar sind und gegenseitig anerkannt werden. Die Befürwortenden der europäischen Angleichung sehen als weitere entscheidende Verbesserung zur bisherigen Situation, dass die Masterstudiengänge zur Promotion berechtigen. Dementsprechend begrüßt der DBSH diesen Aspekt als attraktive Perspektive der Profilierung, da so das Problem der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Professuren der aufkeimenden Fachwissenschaft Soziale Arbeit gelöst werden könnte (2005b).

Ein Blick in das Verzeichnis (*Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2005c) der neuen Studienabschlüsse zeigt, dass viele Fachhochschulen die Masterstudiengänge nutzen, um Aufbaustudiengänge anzubieten. Für *Werner Müller* ist der Eifer, mit dem sich die Fachhochschulen der neuen Entwicklung anschließen, unter anderem darin begründet, dass sie im innerhochschulischen Wettbewerb dem Beispiel der Fachbereiche für Wirtschaft und Technik folgen. Zudem könnten sie mit dem Mastertitel und der Einrichtung einer Organisationseinheit Graduate School mehr Wissenschaftlichkeit dokumentieren und von dem international kaum verständlichen Begriff Fachhochschule wegkommen. Ein weiterer gewichtiger Grund ist für *Müller* (2001, S. 214), dass die Fachhochschulen auf dem Markt der Weiterbildung den Teilnehmenden einen akademischen Abschluss anstelle der von Weiterbildungsinstituten angebotenen Zertifikate vergeben können.

Kritisch ist zu sehen, dass durch die unterschiedlichen Studiengänge auch sich unterscheidende Ausbildungsniveaus und unterschiedliche berufliche Zugänge entstehen, dies einer Hierarchisierung und einer Herunterstufung des Berufs gleichkommt und damit eine fortgesetzte Benachteiligung der Ausbildung gegenüber den Universitäten darstellt (*ebd.*, *Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2005b). Schon jetzt ist abzusehen, dass im Zuge der Internationalisierung der Studienabschlüsse das Fachhochschuldiplom ein Auslaufmodell darstellt. Dafür spricht auch ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003, in dem festgelegt wurde, dass Bachelorabschlüsse den Diplomabschlüssen an Fachhochschulen gleichgestellt sind (*Kultusministerkonferenz* 2003). In Zukunft wird wohl das sechs- oder

siebensemestriige Bachelorstudium zur Basisqualifikation in der Sozialen Arbeit werden. Die damit verbundene kürzere Ausbildung könnte nach Auffassung des DBSH (2005b) zu einer Sozialen Arbeit „light“ führen, die zwar den Einsparungswünschen der Träger entgegenkomme, aber gleichzeitig die Substanz der Sozialen Arbeit aushöhlen würde.

Werner Müller (2001, S.214) kritisiert darüber hinaus die fehlende Abstimmung innerhalb der Europäischen Union: „Von einer internationalen Abstimmung mit den Berufs-, Hochschul- und Trägerverbänden unserer für den Status Sozialer Arbeit wichtigen Nachbarländer – Niederlande, Dänemark, Österreich – ist nichts bekannt. Ganz zu schweigen von einem Meinungsaustausch mit Ländern, wo das Sozialarbeitsstudium auf Universitätsebene erfolgt, wie Italien, Spanien und Großbritannien. Dabei läge das doch bei einer ‚europäischen‘ Ausbildungsreform nahe!“

Neben der europäischen Angleichung der Studienabschlüsse ist Ziel der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, die Studienzeiten zu verkürzen und schneller einen berufsqualifizierenden Abschluss zu ermöglichen. Dies mag, unabhängig von der Frage, ob das Studium nur den Sinn haben soll, schnell auf den Beruf vorzubereiten, für die Universitäten diskussionswürdig sein, da dort Studierende häufiger über eine fehlende Orientierung klagen. Für die Fachhochschulen stellt sich diese Frage nicht, denn im Vergleich zu den Universitäten ist das Studium dort stark strukturiert. Zudem beträgt dort die Regelstudienzeit ohnehin bereits acht Semester (vier Jahre) und der bisherige Diplomabschluss der Sozialen Arbeit ist berufsqualifizierend. Als weiteren gravierenden Mangel erachten wir, dass die Diskussion um die Einführung der neuen Studiengänge weitestgehend unter Ausschluss der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter aus der beruflichen Praxis erfolgte. Unterblieben ist auch eine Bedarfserhebung bei den Arbeitgebern. Weiterhin ist noch völlig offen, ob es für die frisch gebackenen Masterabsolvierenden überhaupt Stellen und eine angemessene Bezahlung geben wird. Unklar ist auch, wie sich die berufliche Stellung und die Eingruppierungssituation für die künftigen Bachelorsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen darstellen wird.

Anmerkungen

1 Im Rahmen der Untersuchung wurden unter anderem Faktoren ermittelt, die die Soziale Arbeit beeinflussen. Es wurden bundesweit 255 Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen befragt, die ihren Beruf nach Beendigung ihrer Ausbildung seit mindestens drei Jahren ausübten. Bei der Auswertung legten wir Wert auf eine querschnittmäßige Betrachtung der

Aussagen von Frauen und Männern, von Sozialarbeitern und Sozialpädagoginnen aus den alten und den neuen Bundesländern sowie von Beschäftigten bei freien oder öffentlichen Trägern.

2 Die Lehrverpflichtung beträgt an Fachhochschulen in der Regel 18 Semesterstunden und an Universitäten acht Semesterwochenstunden.

3 Insgesamt 83,2 Prozent der Befragten gab den Anteil des Fachwissens, den sie sich nach dem Studium zusätzlich aneignen mussten, mit „sehr hoch“ beziehungsweise „mittel“ an.

Literatur

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): BERUFEnet. Die Datenbank für Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen. Internet: http://berufenet.arbeitsamt.de/bnet2/D/B8610101aufgaben_t.html/berufenet, 15.2.2005a

Bundesagentur für Arbeit: Internet unter: Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen. Kurzcharakteristik des Studienbereichs. Internet: <http://www.studienwahl.de/fmg.htm>, 15.2.2005b

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Ausbildungsstättenverzeichnis für Dipl. SozialarbeiterInnen (FH), Diplom SozialpädagogInnen (FH), Diplom PädagogInnen. Stand 15.10.2002 Internet: <http://www.dbsh.de/html/fh.html>

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Studienreform – Bei der Geburt schon zu alt? Internet: <http://dbsh.de/html/rahmen-studien.html>, 30.7.2003

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Verzeichnis berufsbegleitende „grundständige“ Studiengänge der Sozialen Arbeit (Duale Studiengänge). Internet: http://www.dbsh.de/hauptteil_ergaenzung.html, 1.3.2005a

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Verzeichnis Ergänzungs-Studiengänge Master oder Diplom II. Info zu neuen Studienabschlüssen (Bachelor und Master). Internet: http://www.dbsh.de/html/hauptteil_master.html, 15.2.2005c

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Bachelor- und Master-Studiengänge und deren Akkreditierung. Forderungen des DBSH. Internet: <http://www.dbsh.de/html/studien-diskussion.html>, 15.2.2005b

Drake, Hans: Frauen in der Sozialarbeit. Sexismus – Die geschlechtsspezifische Diskriminierung. Neuwied/Darmstadt 1980

Drinkmann, Arno; König, Joachim; Limbrunner, Alfons: Habe nun, ach! Soziale Arbeit durchaus studiert ... Eine Absolventen- und Absolventinnenbefragung zu Studium und Beruf. In: Sozialmagazin 11/2003, S. 41-49

Engelke, Ernst (Hrsg.): Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle. Freiburg im Breisgau 1996a

Engelke, Ernst: Einführung: Studienreform in der Sozialen Arbeit – Ärgernis und Hoffnung. In: Engelke, Ernst (Hrsg.): Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle. Freiburg im Breisgau 1996b, S. 7-27

Foerster, Roswitha: Zur Ausbildungssituation für Sozialarbeiter im Osten. In: Mühlfeld, Claus u.a. (Hrsg.): Brennpunkte Sozialer Arbeit. Sozialarbeit deutsch - deutsch. Neuwied 1991, S. 19-22

Heitkamp, Hermann: Die Ausbildung der Professionalität Sozialer Arbeit in Deutschland. In: Steinert, Erika (Hrsg.): Die Ausbildung der Professionalität sozialer Arbeit in Polen, Tschechien und Deutschland. Frankfurt am Main 2000, S. 13-26

Heitkamp, Hermann; Preis, Wolfgang: Integration wagen. Das Ausbildungskonzept für Soziale Arbeit an der Hochschule

Zittau/Görlitz (FH). In: Engelke, Ernst (Hrsg.): a.a.O. 1996a, S. 125-149

Kultusministerkonferenz: Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland – Sachstandsdarstellung Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2000

Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003

Müller, Werner: Abwertung des Diplomstudiums zu befürchten. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen bringt mehr Nachteile als Vorteile für den sozialen Beruf. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 9-10/2001, S. 211-215

Pfaffenberger, Hans: Zu Entwicklung und Reformen der Ausbildung für das Berufsfeld „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ von 1945 bis 1995. In: Engelke, Ernst (Hrsg.): a.a.O. 1996a, S. 28-54

Rauschenbach, Thomas; Züchner, Ivo: Soziale Berufe. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 2001, S. 1649-1667

Salomon, Alice: Die Ausbildung zur sozialen Berufsarbeit. In: Die Frau 5/1917, S. 263-276

Schilling, Johannes: Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied 1997

Seidenstücker, Bernd: DDR: Gesundheitswesen, Sozialwesen, Jugendhilfe. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): a.a.O. 2001, S. 232-242

Wendt, Wolf Rainer: Geschichte der sozialen Arbeit. Stuttgart 1985. Zitiert in: Schilling, Johannes: Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Studienbücher für soziale Berufe. Neuwied 1997

Rundschau

► Allgemeines

DZI Spenden-Almanach 2005/6. Der neue Spendenratgeber des Deutschen Zentralinstituts für soziale Fragen (DZI) enthält eine ausführliche, vom Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit finanzierte Studie zur Tsunami-Kampagne, viele Spendertipps und Einzelportraits aller 200 Organisationen, die das DZI Spenden-Siegel tragen (Preis einschließlich Porto und Verpackung: 14 Euro). Zeitgleich ist das neue Spenden-Siegel-Bulletin 2/05 erschienen, das Faltblatt mit Namen, Adressen und Kontonummern der Organisationen, denen auf freiwilligen Antrag und nach erfolgreicher Prüfung das DZI Spenden-Siegel zuerkannt wurde. Die Positivliste kann gegen Zusendung von drei Briefmarken zu 55 Cent bestellt werden: DZI, Bernadottestr. 94, 14195 Berlin, Tel.: 030/83 90 01-0, Fax: 030/831 47 50, E-Mail: sozialinfo@dzi.de

Projekt des Deutschen Roten Kreuzes (DRK) in Palästina. Das DRK errichtete zusammen mit dem Palästinensischen Roten Halbmond bis Ende 2005 zwei Gemeinschaftszentren in Tubas und Jericho. Knapp 100 000 Einwohner und Einwohnerinnen erhalten so Zugang zu medizinischer und sozialer Versorgung. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit förderte das Projekt mit 300 000 Euro. 130 Beschäftigte und ehrenamtlich Tätige des Palästinensischen Roten Halbmonds sind in diesen Städten im Einsatz. In den Gemeinschaftszentren werden Rettungsdienste, ein medizinischer Notrufdienst und psychosoziale Betreuung angeboten. Weitere Hilfeleistungen der Gemeinschaftszentren umfassen Sozialprojekte für Jugendliche, soziale Fürsorge für ältere Menschen, Basisgesundheitsdienste und Physiotherapie. *Quelle: helfen und retten 1.2006*

Beschäftigung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Mehrere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, die 2005 auslaufen sollten, werden in diesem Jahr fortgeführt. Dazu gehören solche, die Unternehmen Anreize bieten, ältere Mitarbeitende zu beschäftigen. So brauchen Arbeitgeber, die Personen über 55 Jahre einstellen, für diese auch 2006 keine Beiträge zur Arbeitslosenversicherung zu entrichten. Außerdem gewährt die Bundesagentur für Arbeit (BA) Unternehmen, die Beschäftigte über 50 Jahre extern weiterbilden lassen, weiterhin Zuschüsse. Diese Firmen dürfen allerdings nicht mehr als 100 Mitarbeitende beschäftigen. Um Arbeitslosen über 50 Jahre Anreize zu geben, eine Stelle anzunehmen, sei sie auch geringer bezahlt als die vorherige, kommt die BA für 50 % des Differenzbetrages zum letzten Nettolohn auf. Diese Maßnahme soll den Lebensunterhalt dieser Beschäftigten sichern helfen. Der Zuschuss wird für den Zeitraum gewährt, in dem die älteren Arbeitslosen Anspruch auf Arbeitslosengeld I gehabt hätten. Zusätzlich stockt die BA bei diesen Berufsrückkehrenden die Beiträge zur Rentenversicherung auf. *Quelle: Barmer Briefe 4.2005*