

Soziale Arbeit

5-6.2005

Zeitschrift für soziale und
sozialverwandte Gebiete

**BACHELOR- UND
MASTERSTUDIUM FÜR
SOZIALE ARBEIT**



dzi

Soziale Arbeit

Mai-Juni 2005

54. Jahrgang

Professor Dr. Wilhelm Klütsche lehrte klinische und angewandte Psychologie an der Hochschule Niederrhein. Privatanschrift: Langertstr. 38, 73447 Oberkochen, E-Mail: wilhelm.kluesche@gmx.de

Professor Dr. Peter Buttner ist Arzt und Dekan an der Fachhochschule München, Fachbereich Sozialwesen, Am Stadtpark 20, 81243 München. Professor Buttner ist der amtierende Vorsitzende des Fachbereichstags Soziale Arbeit. E-Mail: buttner@lrz.fh-muenchen.de

Professor Dr. Manfred Neuffer ist Dipl.-Sozialarbeiter und lehrt an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fachbereich Sozialpädagogik, Saarlandstr. 30, 22303 Hamburg. E-Mail: neuffer@sp.haw-hamburg.de

Volker Schneider ist Dipl.-Sozialarbeiter und der Bundesgeschäftsführer des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit (DBSH), Friedrich-Ebert-Str. 30, 45127 Essen, E-Mail: v.schneider@dbsh.de

Professor Dr. Werner Müller ist Sozialwissenschaftler und lehrte Sozialarbeit und Sozialpolitik im Fachbereich Sozialarbeit der Hochschule für Sozialarbeit, Esslingen. Privatanschrift: Kruppenackerstr. 229, 73733 Esslingen. E-Mail: Prof.Dr.W.Mueller@gmx.de

Professor Dr. Stephan F. Wagner ist Dipl.-Sozialarbeiter und Dipl.-Soziologe und führt die Geschäfte der Paritätischen Bundesakademie Berlin, Tucholskystr. 11, 10117 Berlin, E-Mail: wagner@akademie.org

Dr. Heinz Wilfing ist Dipl.-Sozialarbeiter, Psychologe und Studiengangsleiter für „Sozialarbeit im städtischen Raum“ an der Fachhochschule Campus Wien, Freytaggasse 32, A-1210 Wien. E-Mail: heinz.wilfing@fh-campuswien.ac.at

Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen 163
Auswirkungen auf das Studium der Sozialen Arbeit
Wilhelm Klütsche, Oberkochen

DZI-Kolumne 165

Soziale Arbeit und Hochschule 171
Ein Thesenpapier
Peter Buttner, München

Die Praxis im neuen Ausbildungssystem der Sozialen Arbeit 177
Ergebnis einer Befragung
Manfred Neuffer, Hamburg

Die Zersiedelung der Ausbildungslandschaft droht! 184
Volker Schneider, Essen

Praxisorientiertes Bachelorstudium in Sozialer Arbeit 191
Erfahrungen aus Baden-Württemberg und Bayern
Werner Müller, Esslingen

Zwei Schritte vor, einen zurück 198
Stephan F. Wagner, Berlin

Zur Ausbildung in Österreich 202
Evidence based social work
Heinz Wilfing, Wien

Die Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz 208
Schlaglichter auf eine Bildungslandschaft im Wandel
Daniel Gredig; Luzia Truniger, Brugg

Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit 218
Ansätze ihrer Integration in Europa
Christine Labonté-Roset, Berlin

Eigenverlag
Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen



Professor Dr. Daniel Gredig ist diplomierter Sozialarbeiter und Leiter des Instituts Forschung und soziale Innovation am Departement Soziale Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Stahlrain 2, CH-5201 Brugg
E-Mail: d.gredig@fh-aargau.ch

Professor Dr. Luzia Truniger ist Psychologin FSP und die Direktorin des Departements Soziale Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Stahlrain 2, CH-5201 Brugg
E-Mail: l.truniger@fh-aargau.ch

Professor Dr. Christine Labonté-Roset ist Dipl.-Soziologin und die Rektorin der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, E-Mail: labonte@asfh-berlin.de

Rundschau Allgemeines	226
Soziales	227
Gesundheit	227
Jugend und Familie	228
Ausbildung und Beruf	229

Tagungskalender	231
------------------------	-----

Bibliographie Zeitschriften	232
------------------------------------	-----

Verlagsbesprechungen	236
-----------------------------	-----

Impressum	240
------------------	-----

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Verlags C.H.Beck, München bei, wir bitten um Beachtung.

Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen

Auswirkungen auf das Studium der Sozialen Arbeit

Wilhelm Klüsche

Zusammenfassung

Der Beitrag legt die politischen Impulse auf europäischer Ebene und die spezifisch deutschen Reformanliegen für die derzeitigen Studienreformen dar. Die mit den Bachelor- und Masterstudiengängen verbundenen strukturellen Änderungen im deutschen Hochschulsystem rufen verschiedenartigste Widerstände hervor, deren Hintergründen und Motiven nachgegangen wird. Die einzelnen Strukturvorgaben des neuen Studiensystems werden in ihrer Bedeutung und ihren Chancen für die Studiengänge der Sozialen Arbeit erörtert.

Abstract

Political impulses at the European level and the specific German concerns are expounded for the current reform of studies. The structural modifications of the German university system accompanied by Bachelor and Master courses evoke various oppositions of which this article explores the background and motives. Specific structural terms of reference of the new system are discussed in their relevance and changes for studies in social work.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit - Studium - Reform - Wissenschaft - Praxis - Bachelor - Master

1. Grundlagen und Anstöße der Reformen

Der inzwischen bundesweit an allen Hochschularten stattfindende Umstrukturierungsprozess der bisherigen Diplomstudiengänge in Bachelor- und Masterprogramme ist die Folge einer zunächst rein politischen Entscheidung, nämlich einen einheitlichen europäischen Bildungsraum schaffen zu wollen. Diese Entwicklung wurde eingeleitet mit der so genannten Bologna-Erklärung von 1999 (www.bologna-berlin2003.de), in der 29 europäische Bildungsministerinnen und -minister ihre Absicht erklärten, den tertiären Arbeitsmarkt für alle Hochschulabsolventen in Europa zu öffnen. Dies setzt voraus, dass die Hochschulstrukturen vergleichbar werden und die Abschlüsse wechselseitig Anerkennung finden können. Diesem europäischen Einigungsprozess sind inzwischen über 40 Staaten beigetreten, sodass eine politische Sogkraft von großer Dynamik entstanden ist, die unabhängig von Zustimmung oder Ablehnung einzelner Hochschulen, einzelner Fachrichtungen

oder einzelner Professoren zu neuen Studienformen führen wird. Inhaltlich wurde vereinbart, bis zum Jahr 2010 europaweit ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse zu schaffen – eben die Bachelor- und Masterdegrees, die um eine Urkunde ergänzt werden, dem Diploma Supplement, aus dem detailliert ersichtlich ist, an welcher Hochschule, mit welchen Studieninhalten auf welchem Niveau und mit welchem Lernerfolg die Studierenden sich auseinander gesetzt haben. Die Vorgaben für die deutschen Anpassungen hat die Kultusministerkonferenz konkretisiert (KMK 2003).

Geregelt wurde ferner, dass der erste Abschluss frühestens nach drei Jahren möglich sein soll, die Gesamtstudiendauer für beide Levels – Bachelor und Master – aber zehn Semester nicht überschreiten darf. Die Binnenstruktur des Studienaufbaus und -ablaufs wird über Module – inhaltliche Bausteine – gesteuert. Eine Modulstruktur soll eine bessere Vergleichbarkeit der Studieninhalte, den Studierenden höhere Mobilität bei Wechsel der Hochschulstandorte und individuelle Flexibilisierung bei der Auswahl der Studieninhalte ermöglichen. Die Hochschulen erhalten die Chance, mittels der Modulbausteine ein spezifisches Profil auszubilden. Eine Zusammenstellung aller bisher erlassenen Vorgaben mit erläuternder Interpretation bietet Rest (2004).

Die neue Bemessungseinheit zur Bewertung des Studienaufwandes, der nötig ist, um ein Modul beziehungsweise ein volles Studium erfolgreich abzuschließen, bilden Leistungspunkte, die so genannten ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System (HRK 2004). Ein Leistungspunkt entspricht einem Arbeitsaufwand der Studierenden von 25 bis 30 Zeitstunden, wobei maximal 30 ECTS in einem halben Jahr oder in einem Semester erworben werden können. Da jedes Modul mit den zu fordernden Leistungspunkten versehen ist, wird auch für außen Stehende leicht ablesbar, welche Bedeutung dem jeweiligen Modul im Aufbau des Studienkonzeptes zugewiesen wird.

Diese auf europäischer Ebene verabredete Studienreform traf auf eine verbreitete Unzufriedenheit mit dem bisherigen deutschen Hochschulsystem. Kritikpunkte bezogen und beziehen sich auf die Länge des Studiums, eine Theorielastigkeit mit großer Distanz zur Berufswirklichkeit, die mangelnde Überprüfbarkeit dessen, was Hochschulen eigentlich leisten, eine zu enge Koppelung von Studienabschlüssen und Berufsmöglichkeiten – zum Beispiel konnte ein Lehramtstudium nur einen Arbeitsplatz in der Schule

eröffnen –, eine zunehmende Immobilität der Studierenden und die immer geringer werdende internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen (Hofman 2003). Gefordert werden daher eine verstärkte internationale Ausrichtungen des deutschen Hochschulsystems, mehr Transparenz des Studienbetriebs, eine stärkere Berücksichtigung der Anforderungen der Berufswirklichkeit im Studienangebot, um dem Staat als Finanzier, den Studierenden als Kunden und den Arbeitgebern als Abnehmern der Absolventen aussagekräftige Entscheidungshilfen geben zu können.

Außerdem wird bildungspolitisch bemängelt, dass Deutschland im europäischen Vergleich insgesamt einem zu geringen Anteil eines Geburtsjahrganges ein Studium ermöglicht, derzeit circa 30 Prozent im Vergleich zum vorbildlichen Finnland mit 70 Prozent eines Jahrganges. „Wenn wir in Zukunft 50 Prozent eines Jahrganges an der Hochschule haben wollen, ... dann geht das eben nur mit einer sehr differenzierten Hochschullandschaft und unterschiedlichen Abstufungen bei den Abschlüssen“ (*Die Zeit* 3/2005, S. 84). Für einen sehr viel höheren Prozentsatz eines Geburtsjahrganges kann das Studiensystem sich aber nicht primär am Ideal der zweckfreien Wissenschaft und Forschung orientieren, sondern muss die Bedürfnisse der Mehrheit der Studierwilligen berücksichtigen, die meist primär eine Berufsausbildung anstreben und weniger vom Interesse an wissenschaftlicher Arbeit geleitet werden.

Die Studienreform soll also dazu beitragen, dass die Studierenden schon nach dem ersten Studienabschluss berufsfähig sind und unmittelbar Berufsaufgaben übernehmen können (*Wissenschaftsrat* 1999). Diese politischen Vorgaben begründen dann auch die Forderung, zumindest im ersten Studienlevel vermehrt Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die die Nachwuchsenden in die Lage versetzen, unabhängig und kreativ arbeiten, die Grundsätze wissenschaftlicher Arbeitsweisen anwenden, sich fehlendes Wissen möglichst selbstständig erarbeiten und sich in Organisationen und Teams einfügen zu können. So wird von der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen nach einem generalistischen Bachelorstudium ein klar umschriebenes Kompetenzprofil erwartet, das durch ein Studium vermittelt werden soll: Grundkompetenzen (Fachwissen); persönliche Kompetenzen (Planungs- und Interventionsfähigkeit; Kompetenzen zur Organisation der eigenen Tätigkeiten (Reflexion und Zeitmanagement); Kompetenzen, Netzwerke und Teamarbeit zu unterstützen (Befähigung zur Arbeitsteilung in multidisziplinären

Teams) und Lern- und Reflexionskompetenzen (Weiterbildungsbedarf und Rezeption fachwissenschaftlicher Diskurse) (*Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen* 2004).

2. Widerstände gegen die Reformvorhaben

Für das deutsche Hochschulsystem bedeuten die eingeleiteten Reformen einen radikalen Paradigmenwechsel, da bisher ein acht- bis zehensemestriges Studium üblich war, um einen akademischen Grad erwerben zu können.

2.1 Umstrittene Zweiphasigkeit

Gerade die universitären Diplomabschlüsse garantierten den Absolventen einen hohen Status mit entsprechender Entlohnung, wohingegen das zweigestufte System die Hochschulen zwingt, programmatisch eine kürzere Erstausbildung zu entwerfen, die scheinbar nicht den Qualifikationsstand erreichen kann wie die bisherigen acht- bis zehensemestrigen Studiengänge. Die Forderung, den für ein Fachgebiet jeweils relevanten Lehrstoff auf zwei Ebenen anzubieten, nämlich zunächst nur eine einführende und dennoch hinreichende Einarbeitung in das Fachgebiet vorzusehen und die vertiefende wissenschaftliche Ausbildung auf die Masterebene zu konzentrieren, verlangt eine Umstellung im Selbstverständnis der Hochschullehrer und -lehrerinnen, nämlich sich in ihrer Lehre auch an der Vermittlung von Basiskenntnissen und nicht nur am Stand neuester wissenschaftlicher Forschungsfragen zu orientieren. Dies kann als Bedrohung der bisherigen Stellung empfunden werden.

2.2 Praxisorientierung

Auch die Forderung der stärkeren Berücksichtigung der Berufsanforderungen in den Studienangeboten verunsichert das bisherige Selbstverständnis deutscher Hochschullehrkräfte. Das deutsche Hochschulsystem baut auf wissenschaftliche Disziplinen auf, die aus eigener Theorie- und Forschungslogik heraus Studienangebote konzipieren. Idealtypisch orientieren sich die Lehrinhalte an Forschungsfragen und weniger an Praxisfragen, denn diese sind „handwerkliche“ Fragen und daher für wissenschaftlich Interessierte eher zweitrangig. Im neuen System wird nun ganz entschieden von den Hochschulen gefordert, offen zu legen und zu definieren, welche Qualifikationen durch das Studium erworben werden sollen, die Arbeitsmarktrelevanz besitzen. Hochschullehrer und -lehrerinnen müssen daher berücksichtigen, wie der Arbeitsmarkt für ihre Absolventen und Absolventinnen aussieht und ob mit den angebotenen Lehrinhalten eine Marktchance besteht.

Solange primär der wissenschaftliche Nachwuchs auszubilden war, war der Wissenschafts- und Forschungsansatz im Studienkonzept sicher vorbildlich, aber häufig nur für eine kleine Gruppe von Studierenden wirklich relevant. Wenn aber noch mehr Studierwillige bedient werden müssen, die nach anderen Qualifikationen als denen für eine wissenschaftliche Laufbahn rufen, sind andere Lehrinhalte vorzusehen. Letztlich bedeutet dies für die Hochschulen, sich teilweise von ihrer Disziplinorientiertheit zu lösen und Arbeitsmarktanforderungen zumindest zu bedenken. Ein Beispiel für diese Entwicklung bieten die Studiengänge für Wirtschaftsjura, die vermehrt an Fachhochschulen angesiedelt sind, gezielt auf die Bearbeitung rechtlicher Fragen im Wirtschaftsleben fokussieren und nicht mehr den Anspruch erheben, für das Richteramt auszubilden. Die Studierenden setzen sich also nicht mehr mit der gesamten Palette juristischen Denkens und Wissens auseinander, sondern konzentrieren sich auf das Studium rechtlicher Aspekte ihres zukünftigen Arbeitsfeldes. Ähnliches gilt für die Wirtschaftspsychologie oder andere Arbeitsbereiche. Für die Universitäten stellen die Bachelorstudiengänge demzufolge eine besondere Herausforderung dar, um mit den praxisnäheren Angeboten der Fachhochschulen mithalten zu können.

Folgerichtig kommen die größten Widerstände gegen die Reform aus den etablierten universitären Studiengängen, zum Beispiel aus dem juristischen Umfeld, da die geforderte Umstellung auch Auswirkungen auf die erste juristische Staatsprüfung haben wird, die eventuell entfallen kann. Besonders wird die Praxis- und Arbeitsmarktbezogenheit des berufsqualifizierenden Bachelorstudienganges abgelehnt: „Dies dürfte mit dem Selbstverständnis der Universitäten, die zu Recht den wissenschaftlichen Anspruch des Jurastudiums betonen und sich damit von den Fachhochschulen absetzen, nicht vereinbar sein“ (Merk 2004, S. 265). Ablehnend äußern sich auch die TU9, ein Zusammenschluss von neun technischen Universitäten, die den Bachelorabschluss als berufsqualifizierend nicht akzeptieren, sondern nur als Drehscheibe für die eigentlich relevante Masterqualifizierung verstehen wollen: „Der Bachelor öffnet alle Türen, der Master ist das Ziel“ (TU9 2004, S. 3). Würde dieser Interpretation nachgegeben, dann bliebe es letztlich bei einem zehnsemestrigen Studium, und die Reformen zur Verkürzung der Studienzeiten verpufften. Natürlich ist auch das Berufspraktikum der Sozialarbeit/Sozialpädagogik betroffen, das sich in den bisherigen Formen kaum in ein sechssemestriges Bachelorstudium integrieren lässt (Jugendhilfe-aktuell 2004, S. 104 f.).

Erleben wir bei der gegenwärtigen Reform unseres Hochschulsystems den nächsten Toll-Collect-Effekt? Erst die laute Kritik, der Bestand (Besitzstand?) wahrende Zweifel an der Tauglichkeit des Neuen. Dann, wie bei der letztlich sehr erfolgreichen Einführung der Satelliten gestützten LKW-Maut, die stille Verwunderung: Es klappt ja doch. Noch vor ganz wenigen Jahren, so befindet *Peter Buttner* zu Beginn seines Beitrags (ab Seite 171), fand sich kaum ein Fachbereich der Sozialen Arbeit in Deutschland, der sich nicht damit beschäftigte, den Bachelor abzuwehren, und heute seien alle mit seiner Einführung befasst. Notgedrungen, oder schon vom Nutzen überzeugt?

Das diesjährige Doppelheft der *Sozialen Arbeit* dokumentiert den Stand des Umbaus in den Fachbereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik, auch mit Blick auf die Situation in Österreich und der Schweiz. Leserin und Leser können sich eine Meinung bilden, inwieweit sich hier eine Erfolgsgeschichte oder ein Debakel ankündigt.

Sicher ist: Die Angleichung der Studienformen auf europäischer Ebene bringt frischen Wind in die etablierten Strukturen hier zu Lande. Nicht nur aus der bislang vorherrschenden Richtung Westen. Denn gleichzeitig bieten die neuen EU-Mitgliedstaaten wie Polen, die Tschechische und die Slowakische Republik zusätzliches Entwicklungspotenzial und Dynamik, die Chancen und Herausforderungen für die Profession und die wissenschaftliche Disziplin der Sozialen Arbeit beinhalten. Es ist erfrischend und motivierend zu erleben, wie selbstbewusst, ernsthaft und zugleich unbekümmert die oft sehr jungen Kolleginnen und Kollegen in diesen Ländern Soziale Arbeit im Besonderen und den Dritten Sektor im Allgemeinen entwickeln.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

2.3 Outputorientierung und Verschulung

Ablehnung ruft auch der Reformanspruch hervor, vorab festzulegen, welchen Fähigkeitsstandard die Studierenden erwerben sollen. Nicht mehr der Input des Hochschullehrenden ist entscheidendes Plankriterium der Lehre, sondern der Output bei den Studierenden, also ihr Fähigkeitsprofil. Diese Intention unterstützen Modularisierung und das ECTS-System, die beide zu einer Durchstrukturierung der Studienangebote führen werden und die Beliebigkeit der Lehrangebote und die Gestaltungsfreiheit einschränken. Hochschullehrer und -lehrerinnen haben künftig offen zu legen und zu begründen, welche Inhalte warum angeboten werden und welchen Beitrag der einzelne Hochschullehrende übernimmt, damit die Studierenden ihr angestrebtes Kompetenzprofil erreichen können. Eine solche Forderung berührt natürlich die Gestaltungsfreiheit der deutschen Hochschullehrenden elementar, die bisher frei definieren konnten, welche Lehrinhalte sie anbieten wollen. Natürlich zielt die Reform nicht gegen das hohe Gut der Freiheit von Forschung und Lehre, aber der Anschein eines gesteuerten und „verschulten“ Studienaufbaus ruft Widerstände hervor.

2.4 Wettbewerb zwischen den Hochschultypen

Die zukünftigen Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen gelten als gleichwertig. Ein Bachelor einer Universität ist nicht „mehr wert“ als ein Bachelor einer Fachhochschule, und ein Fachhochschul-Masterabschluss kann bei erfolgreicher Akkreditierung das wichtige Statusmerkmal der Zulassung zum höheren Dienst erhalten (*Ständige Konferenz der Innenminister* 2002). Diese Entwicklung vermischt die bisherige Hierarchisierung zwischen den Hochschultypen und dürfte bei den Universitäten nicht auf Zustimmung stoßen, da ihnen als Privileg nur noch das Promotionsrecht bleiben würde.

2.5 Akkreditierung

Einen weiteren gravierenden Einschnitt bringt die Einführung des Akkreditierungsverfahrens zur qualitativen Bewertung der Studiengänge (*Akkreditierungsrat* 2000) mit sich. Traditionell werden die deutschen Studiengänge formal und inhaltlich von den Wissenschaftsministerien durch Genehmigung der Prüfungs- und Studienordnung „ex ante“ abgesichert, wobei eine Überprüfung des Studienbetriebes nicht mehr erfolgt. Die Einführung des Akkreditierungssystems, in dem unabhängige Agenturen unter Mitwirkung von externen Gutachtern ein zeitlich begrenztes Votum über die Einhaltung von Mindeststandards im jeweiligen Studiengang abgeben, folgt zum einen der Praxis vieler europäischer Länder, in denen die Studienangebote sich periodisch

einer externen Überprüfung stellen müssen und zum anderen dem immer lauter werdenden Wunsch der Hochschulen, aus der Abhängigkeit der Ministeriumsverwaltungen herausgelöst zu werden.

Die Entscheidungsgremien in diesem Akkreditierungsverfahren sollen durchgängig mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem universitären Bereich, den Fachhochschulen, der Berufspraxis und Studierenden besetzt sein, um umfassende Perspektiven bei der Beurteilung der Studiengänge einbringen zu können. Da die Auswahl der Fachleute – die so genannten Peers –, die die Hochschulen vor Ort besuchen, in wechselnder Besetzung fungieren, wird sichergestellt, dass die scientific community umfassend vertreten ist und der Wissensstand der disziplinären und professionellen Diskussion jeweils hinreichend Berücksichtigung findet. Die Akkreditierungsagenturen sind entweder fachspezifisch oder regional ausgerichtet, wobei die fachspezifischen Agenturen natürlich ein höheres Know-how für die von ihnen zu begutachtenden Studiengänge garantieren können. Glücklicherweise ist es gelungen, für den Bereich der Sozialen Arbeit die Agentur der AHPGS – Agentur für Studiengänge der Heilpädagogik, der Pflege, der Gesundheitswissenschaften und der Sozialen Arbeit mit Sitz in Freiburg zu gründen, die für Aufgabenstellungen der Sozial- und Gesundheitsberufe spezialisiert ist (*Troschke* 2002). Der Auftrag der Akkreditierungsverfahren, die Qualität der Studienangebote abzusichern, kann natürlich nur eingelöst werden, wenn jeder einzelne Studiengang einem gesonderten Verfahren unterzogen und nicht Institutions- oder Clusterakkreditierungen, also Überprüfungen ganzer Hochschulen oder mehrerer Studiengänge, in einem Verfahren zugelassen werden.

Da die Reformen von außen an die Hochschulen herangetragen wurden und nicht auf innerem Reformwillen beruhen, ist voraussehbar, dass es eine längere Phase der Umstellung auch über das Jahr 2010 hinaus geben wird, bis die neuen Strukturen verinnerlicht und von den Hochschulen als richtig beurteilt werden.

3. Auswirkungen der Reformschritte auf die Studiengänge der Sozialen Arbeit

Eine Konsequenz dieser von außen gesetzten Strukturvorgaben liegt in der Herausforderung, innerhalb der Fachbereiche ein gemeinsames Konzept der jeweiligen Studienangebote und deren innere Strukturierung mit Gewichtung der einzelnen Lehrangebote und des Prüfungsverfahrens der Öffentlichkeit zu präsentieren. Es gibt keine Instanz mehr, die extern die Ausbildungsinhalte und das Lernniveau be-

stimmen könnte, sondern die Gemeinschaft der Lehrenden an einem Standort trägt die alleinige Verantwortung. Die bisher vielfach anzutreffende Individualisierung der einzelnen Lehrenden mit fehlender Verantwortung für das gesamte Studium wird abgelöst von einer Diskurskultur mit Absprachen und wechselseitigen Verbindlichkeiten. Dabei sind viele Hindernisse zu überwinden wie „träge Selbstzufriedenheit, unbeteiligte Indifferenz, illusionäre Beurteilung der Lage sowie Privilegien und Besitzstände von ProfessorInnen und auch von Studierenden“ (Engelke 2003, S. 252). Gemeinsam ist jeweils zu erarbeiten, was unter Sozialer Arbeit verstanden wird und welche Lehrinhalte das Profil des Standortes ausmachen sollen.

3.1 Aufbau eines Modulkonzeptes

Die Modularisierung erfordert die Erstellung eines Modulhandbuchs, in dem Lernziele, Umfang des Lehrangebotes, Lehrinhalte, verpflichtende Literatur, Prüfungsformen, zu erwerbende Punkte und die verantwortlich Lehrenden festgelegt werden (Klüsche 2003). Unverzichtbar dürfte in jedem Studiengang der Sozialen Arbeit ein Modul der Sozialarbeitswissenschaft oder der Theorie der Sozialen Arbeit sein, in dem sich mit dem theoretischen Bezugsrahmen für das Studium sozialer Fragen auseinander gesetzt wird. Reflektiert werden muss „das Ganze der Sozialen Arbeit, das meint die gesamte Arbeit an sozialarbeiterischen Problemen, die Konstitution dieser Probleme, ihre Bearbeitung samt der Arbeit an der dazu nötigen Infrastruktur und die Evaluation dieser Arbeit“ (Sidler 2004, S. 137). Dass die Eingrenzung dieses Sachverhaltes eine hohe Diskurskultur erfordert weiß jeder, der einmal darüber nachgedacht hat (Klüsche 1999).

Innerhalb der Fachbereiche des Sozialwesens mit einem weiten Spektrum an Fachvertretern und Vertreterinnen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen wie des Rechts, der Psychologie oder der Soziologie ist des Weiteren eine Abstimmung darüber vorzunehmen, welches Gewicht diese so genannten Bezugswissenschaften im Gesamtkonzept des Studiums erhalten sollen. In Zukunft wird leicht ablesbar sein, an welchen Standorten zum Beispiel die rechtlichen Aspekte in der Sozialen Arbeit oder die psychologischen oder die sozialpolitischen mit welchem Gewicht vertreten sind.

Neben den bezugswissenschaftlichen Überlegungen sind natürlich auch Module vorzusehen, die das methodische Können wie Beratungskompetenz, die Forschungsansätze und den Umgang mit Daten vermitteln. Für das Theorie-/Praxisstudium sind Praxiskon-

takte mit unmittelbarer Erfahrungsvermittlung der Berufswirklichkeit zu integrieren. Interdisziplinäres Arbeiten ist hier unverzichtbar.

Ein Studienaufbau mit Modulkonzept verlangt auch, dass zwar aus verschiedenen Modulen ausgewählt werden kann, aber unverbindliche Wahlveranstaltungen für die Studierenden nicht mehr existieren. Alle Module sind mit Prüfungen abzuschließen, um die erforderliche Punktzahl erreichen zu können. Es bleibt eine Herausforderung zu entscheiden, welche Angebote sich als Alternativveranstaltungen eignen.

3.2 Erhalt der fachlichen Substanz

Da der Staat keine inhaltlichen Mindeststandards für ein Studienfach mittels Rahmenprüfungsordnungen mehr vorgibt, sondern die Profilbildung mit unterschiedlichen Studienprogrammen an den einzelnen Hochschulen geradezu gewünscht wird, muss in einer Gegenbewegung natürlich sichergestellt werden, dass die fachliche Substanz und die Kerninhalte des professionellen Wissens in jedem Studiengang dennoch vermittelt werden. Wo Soziale Arbeit drauf steht, muss auch Soziale Arbeit drin sein. Die Diskussionen darüber, was das Fachwissen eines Studienganges ausmacht, führen in der Regel die Fakultäten- beziehungsweise Fachbereichstage, die Zusammenschlüsse aller Fachbereiche eines Studienfaches in Deutschland. Je nach disziplinärem und professionellem Verständnis werden dort weiter oder enger gefasste Verabredungen über die Modulstruktur oder -inhalte getroffen, um die Mindeststandards im jeweiligen Studiengang sicherzustellen. So hat auch der Fachbereichstag Soziale Arbeit eine Empfehlung zum Modulkonzept verabschiedet mit Vorschlägen, welche Module in einem Studiengang der Sozialen Arbeit enthalten sein sollten. Diese Empfehlung ist keine Vorgabe, sondern der Versuch einer Verständigung über das derzeit relevante Erkenntnis- und Handlungswissen in der Sozialen Arbeit (Empfehlungen 2003).

3.3 Studiengestaltung

Die Einführung des ECTS-Systems, also die Definition des Workloads beziehungsweise des Arbeitsaufwandes für die Studierenden, der für einen erfolgreichen Modulabschluss erforderlich ist, verlangt festzulegen, wie das Studium von den Studierenden inhaltlich und leistungsmäßig auszugestalten ist. Die bisherige Praxis, das Studieren den Studierenden im Wesentlichen selbst zu überlassen, muss abgelöst werden von detaillierten Vorgaben der Hochschule, welche Investitionen für die einzelnen Lernfelder aufzubringen sind. Die Studierenden des Sozialwesens zeichnen sich zum Beispiel durch viele studien-

begleitenden Tätigkeiten aus, sodass beispielsweise der Aufwand für das Selbststudium bei ihnen um ein Drittel niedriger liegt als beim Durchschnitt aller Studierenden (Maier 1995, S. 117 ff.). Von den Fachbereichen ist also zu definieren und im Modulhandbuch festzulegen, welchen Zeitaufwand die Studierenden für den Besuch der Lehrveranstaltungen mit Vor- und Nachbereitungszeit, für das Literaturstudium, für das selbstständige Lernen in Kleingruppen oder eigene empirische Studien im Arbeitsfeld sowie praktische Tätigkeit zu erbringen haben. Es wird zukünftig von den Hochschulen definiert, ob ein Modul eher ein theoretisches Studium oder einen praktischen Einsatz vor Ort erfordert.

Realistischerweise muss man zugeben, dass sich derzeit bei der Modulkonzeption vielfach auf ein formales Zahlenspiel zurückgezogen wird, indem schlicht die bisherigen Semesterwochenstunden, also der Lehrveranstaltungsumfang der Lehrenden, in Relation zum studentischen Arbeitsaufwand gesetzt werden. Diese Praxis verschenkt die Möglichkeiten der Ausgestaltung der neuen Studienstrukturen. Idealtypisch müsste der Fachbereich und nicht der einzelne Studierende verantworten, wie die Studienzeit tatsächlich ausgefüllt wird. Das erfordert natürlich einen höheren Zeitaufwand auf Seiten der Lehrenden. Werden zum Beispiel zusätzliche Tutorien angeboten, so sind diese mit höherem Engagement der Professoren verbunden. Es wird sich aber eine neue Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln, und erste Erfahrungen zeigen: „Die meisten (Professoren) sind von dem engen Kontakt, der sich zu den Studierenden aufbaut und der dadurch (gegebenen) intensiven Rückmeldung über Studienbedingungen, -probleme und -erfolge sehr angetan und wollen das Tutorium nicht mehr missen“ (Moerschbacher 2004, S. 109).

3.4 Zweiphasige Studiengänge

Die Vorgabe, die Studieninhalte eines Faches für sukzessiv zu absolvierende Studienphasen mit jeweils eigenen Abschlüssen – einem Bachelor- oder Mastergrad – zu planen, hat die gravierendsten Auswirkungen sowohl innerhalb der Hochschulen wie für die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit.

Innerhalb der Hochschulen muss entschieden werden, auf welchem Niveau und mit welchen Inhalten das Erststudium anzubieten ist und zu welchem Qualifikationsziel es führen soll. Das Bachelorstudium wird sinnvoller Weise ein generalistisches Studium sein, um auf die gesamte Breite der Aufgaben der Sozialen Arbeit vorbereiten zu können. Hier sind fachbezogenes Problembewusstsein, Einführung in

die wissenschaftliche Denkweise und Basiskenntnisse des methodischen Arbeitens unverzichtbar. Eine zu früh eingrenzende Qualifizierung, zum Beispiel auf die frühkindliche Erziehung oder Altenarbeit, schmälert zum einen die Berufschancen und gefährdet zum anderen die Einheit der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit, da sie sich möglicherweise in kleinteilige Spezialberufe aufsplittern kann. „Ein erster berufsqualifizierender Abschluss (Bachelor und Diplom) sollte die generalistische Orientierung beibehalten. Darauf können Spezialisierungen im postgradualen Masterstudium aufbauen, beispielsweise für erziehende, organisierende oder behandelnde Sozialarbeit, aber auch für Forschungs-, Leitungs- oder Lehrkompetenz“ (Mühlum 2003, S. 136). Dass dennoch auf dem ersten Level exemplarisch gearbeitet werden kann, ist unbestritten.

Masterstudiengänge verlangen eine qualitative inhaltliche und wissenschaftliche Niveausteigerung. Sie können auf Grund der Vorgaben des Akkreditierungsrates anwendungs- oder forschungsorientiert sein (Akkreditierungsrat 2004), eine Vertiefung des bereits erworbenen Lehrinhaltes im Bachelorstudiengang, ein erweiterndes Studium einer anderen wissenschaftlichen Disziplin oder eine Spezialisierung für Aufgaben der Berufspraxis beinhalten. Nach einem grundlegenden Studium der Sozialen Arbeit kämen für ein Masterstudium als Vertiefung zum Beispiel ein Studium der Sozialarbeitswissenschaft, als zusätzliche Qualifizierung ein Sozialmanagementstudium mit betriebswissenschaftlicher Ausrichtung, als Kompetenzerweiterung ein Studium der Beratungsmethodik oder Klinischen Sozialarbeit oder als arbeitsfeldbezogene Weiterbildung ein Studium zur Alten- oder Schulsozialarbeit in Frage. Die Zulassungsbedingungen zum Masterstudium können durch die Hochschulen selbst definiert werden, worin die Chance liegt, einen Niveauanspruch zu setzen oder eine fachliche Vorbildung zu fordern. Außerdem kann zwischen Bachelor- und Masterstudium eine Phase der Berufspraxis vorgeschaltet sein, was außerordentlich sinnvoll erscheint, da oft erst nach einigen Berufsjahren klar wird, wo eine persönliche Weiterqualifizierung sinnvoller Weise angestrebt werden sollte.

Das Bachelor- und Mastersystem wird die Berufspraxis verändern, da zukünftig unterschiedlich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung stehen und Soziale Arbeit auf mehreren Hierarchieebenen angeboten werden kann. Nicht alle Absolvierenden werden Leitungs-, Führungs- und Expertenaufgaben übernehmen können, da die Annahme, „alle Hochschulabsolventen im Bereich des

Sozialwesens sind gleich qualifiziert“, nicht zu halten ist. Vielleicht ist es ja auch in der Sozialen Arbeit durchaus sinnvoll, das Spektrum der erforderlichen Aufgaben zu differenzieren und offensiv zu vertreten, dass Leistungsstärkere andere Aufgaben oder Positionen einnehmen können als diejenigen, die weniger Engagement, Interesse und Befähigung zeigen.

4. Ausblick

Die eingeleiteten strukturellen Veränderungen im deutschen Hochschulsystem bieten die Chance, das Studium für die Studierenden attraktiver zu machen, die Verantwortung der jeweiligen Hochschule für ihr Programm zu schärfen und ein höheres Anspruchsniveau in die Studiengestaltung hineinzutragen. Die derzeit durchgängig hervorragenden Durchschnittsnoten stehen keineswegs für ein entsprechendes Leistungsniveau mit anspruchsvollem Prüfungsverfahren. So gab es immer schon Kritik am wirklichen Leistungsvermögen der Diplomabsolventinnen und -absolventen, die nur im Rahmen der anstehenden Veränderungen nicht mehr so deutlich gesehen werden will. Die Reformen „könnten damit beginnen, die Verklärung des Diploms zu relativieren. Gravierende Probleme sind kaum zu bestreiten... schlechte Koordination, Leerlauf, geringe Vergleichbarkeit, mangelnde Berufsbefähigung – und keinerlei externe Kontrolle ... Dafür aber Notendurchschnitte ganzer Jahrgänge zwischen Eins und Einskomma ...“ (*Müh- lum* 2004, S. 1)

Wenn Lehrinhalte, zu fordernde Leistungen und die Prüfungsverfahren transparenter werden, wird das für ein Studium aufzubringende Engagement intensiver eingefordert werden können. Die Studierenden werden tatsächlich mehr Zeit für ihr Studium aufbringen müssen und können dies weniger als eine Nebenbeschäftigung neben ihren sonstigen beruflichen oder privaten Interessen ansehen. Vielleicht verliert das Studium der Sozialen Arbeit ja auch sein Image als Billig- oder „weiches“ Studium, dessen Merkmale sind: „Geringer Leistungsanspruch bei hervorragendem Notendurchschnitt trotz hoher Kompatibilität mit außerschulischen (familiären, sozialen, beruflichen) Belastungen, weitgehende Einhaltung der Regelstudienzeiten, geringer zeitlicher und identitätsprägender Stellenwert des Studiums (Teilzeitstudium – Auch-Studentinnen)“ (*Surkemper* 2001, S. 190). Eine Stärkung des Studienmotivs, sich ernsthaft auf einen Beruf vorbereiten zu müssen, käme auch dem professionellen Ansehen zu Gute.

Eine wirkliche Umsetzung der angestrebten Reformen wird auch zu einer qualitativen Steigerung des beruflichen Könnens führen. Denn selbst wenn die

Studienzeiten formal von acht auf sechs Semester verkürzt werden, muss dennoch ein höherer Zeitaufwand investiert werden. So fordert beispielsweise ein Studium von zwei Semestern für den Erwerb von 60 Creditpunkten den Arbeitsaufwand einer 40-Stunden-Woche in circa 45 Wochen im Jahr (*Bund-Länder-Kommission* 2001, S. 29). Wird von den Fachbereichen die Chance, diesen Zeitrahmen durch inhaltliche Vorgaben auszufüllen, genutzt, so dürften sehr gut ausgebildete Studierende die Hochschulen verlassen. Sofern die Fachbereiche die Reformmöglichkeiten ernst nehmen und anregende Studienkonzepte entwickeln, kann es nicht zu einem Abfall des Leistungsvermögens der Absolvierenden kommen.

Voraussetzung für eine Niveauverbesserung bleibt natürlich, dass der mit den Reformen verbundene Leistungsanspruch an Lehrende und Studierende auch umgesetzt wird. Auf Seiten der Lehrkräfte müssen deren Aufgaben neu definiert werden, da ein Vollzeitstudium ebenfalls eine höhere Präsenz der Lehrenden für Beratungs- und Betreuungsarbeiten erfordert. Die rein formale Ableistung von Semesterwochenstunden als Arbeitsnachweis wird nicht zu halten sein, wenn eine wirkliche Verbesserung im Hochschulleben angestrebt wird.

Die neuen Strukturelemente im deutschen Hochschulwesen erlauben das mit diesem Konzept verbundene Anliegen des lebenslangen Lernens in vielfältiger Weise und individuell passend umzusetzen (*HRK* 2001). Zum einen können Erfahrungen und Fachwissen, die außerhalb der Hochschulen erworben werden, auf ein in Modulform gestaltetes Studium angerechnet werden. Beispielsweise kann eine fachlich passende Berufsausbildung das Studium verkürzen. Andererseits können weiterführende und während einer längeren Arbeitsperiode berufsbegleitend erworbene Qualifikationen in Qualifikationsleveln als Modulinhalte bescheinigt werden, was in Addition zu neuen und höherwertigen Abschlüssen führt. Hier bieten die Kooperationen zwischen Fortbildungsinstitutionen und Hochschulen schon jetzt neue Chancen für Berufstätige, wofür der Masterstudiengang Supervision des Instituts für Beratung und Supervision in Aachen und der Evangelischen Fachhochschule Freiburg (*Kersting* 2005, S. 24) ein Beispiel abgeben.

Die Sorge, dass die Einführung von Bachelorstudiengängen zu einer Qualitätsminderung führt, ist sicher nur den Anfangsirritationen und der Unkenntnis über die eigentlichen Änderungen geschuldet. Die bisher nicht gekannte Binnendifferenzierung der Profession wirft natürlich berufsständige Fragen auf: „Dort die

Masse mit Bachelor-Abschluss als niedrig bezahlte ‚Sozialhelfer‘ von morgen und auf der anderen Seite die wenigen (besser bezahlten?) ‚Master-Sozialarbeiter‘“ (Nodes 2001, S. 9). Nur sollten die aus berufspolitischer Perspektive geäußerten – aber noch nicht bewiesenen – Befürchtungen einer ungünstigeren tarifrechtlichen Eingruppierung der Bachelorabsolventinnen und -absolventen klar von den inhaltlichen Fragen der Studienreform des ersten Studienlevels getrennt werden.

Die Masterstudiengänge mit ihrem Forschungsanspruch werden der wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit im Kontext ihrer Nachbarwissenschaften zu einem anerkannten akademischen Status verhelfen, da durch eigene Forschungen ein erkennbares wissenschaftliches Profil entstehen wird. Können darüber hinaus Leitungspositionen in der Sozialen Arbeit mit Masterabsolvierenden aus den Fachbereichen des Sozialwesens besetzt werden, so erfährt auch die Profession insgesamt eine Aufwertung und wird ein gestärktes Identitätsbewusstsein entwickeln. Die neuen Strukturelemente im deutschen Hochschulwesen bieten meines Erachtens für die Soziale Arbeit außerordentlich gute Chancen für eine positive Weiterentwicklung.

Literatur

Akkreditierungsrat: Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien. Bonn 2000

Akkreditierungsrat: Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge gem. den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003. Akkreditierungsrat Drs. 2/2004, Bonn 2004

Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen: Positionspapier zu Mindestanforderungen zukünftiger Bachelor- und Masterstudiengänge für Soziale Arbeit. Düsseldorf 2004

Bund-Länder-Kommission: Modularisierung in Hochschulen. Heft 98. Bonn 2001

Die Zeit: Chancen: Erfolg mit Hut. Nr. 3/2005

Empfehlungen des Vorstandes des Fachbereichstages Soziale Arbeit zur Modulstruktur in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Klüsche, Wilhelm (Hrsg.): Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Mönchengladbach 2003, S. 33-45

Engelke, Ernst: Die Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg im Breisgau 2003

Hofman, Stephanie: Modularisierung & ECTS – Neue Strukturen mit Konzept. In: Klüsche, Wilhelm (Hrsg.): Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Mönchengladbach 2003, S. 33-45

HRK: Hochschulrektorenkonferenz Arbeitsbericht 2001: Memorandum der HRK zum EU-Memorandum über lebenslanges Lernen. Bonn 2001, S. 115-118

HRK: Rundschreiben 22/2004: ECTS Key Features, ECTS Users' Guide. Bonn 2004

Jugendhilfe-aktuell (Hrsg. Landschaftsverband Westfalen-

Lippe, Landesjugendamt und Westfälische Schulen): Ausbildung Sozialwesen 3/2004, S. 104-105

Kersting, Heinz: IBS-Report Januar 2005. 20 Jahre IBS. Aachen 2005

Klüsche, Wilhelm (Hrsg.): Ein Stück weitergedacht ... Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau 1999

Klüsche, Wilhelm: Formale Aspekte bei der Konzeption modularisierter Studiengänge mit Vorschlägen zur Modulstruktur. In: Ders. (Hrsg.): Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Mönchengladbach 2003, S. 81-130

KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. Bonn 2003

Maier, Konrad: Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau 1995

Merk, Beate: Der Bologna-Prozess. Die Erste Juristische Staatsprüfung auf dem Prüfstand? In: Zeitschrift für Rechtspolitik 8/2004, S. 264-266

Moerschbacher, Bruno: Bologna und seine Wirkungen in den Hochschulen. In: HRK (Hrsg.): Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004, S. 101-109

Mühlum, Albert: Fachlichkeit Sozialer Arbeit im Gesundheitswesen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 4/2003, S. 134-137

Mühlum, Albert: Profilbildung der Sozialen Arbeit unter den Rahmenbedingungen von Bachelor und Master. Vortrag Fachbereichstag Soziale Arbeit 16.6.2004 in Bremen. Manuskriptanlage zum Protokoll. Mönchengladbach 2004, S. 1-6

Nodes, Wilfried: Im oder am Krankenbett: Wer heilt die Soziale Arbeit? In: Forum Sozial 2/2001, S. 7-9

Rest, Franco (Hrsg.): Leitfaden zur Einführung gestufter Studiengänge an der Fachhochschule Dortmund. Dortmund 2004

Sidler, Nikolaus: Sinn und Nutzen einer Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg im Breisgau 2004

Ständige Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder: Laufbahnrechtliche Einordnung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Juni 2002

Surkemper, Peter: Berufseinstieg und professionelle Identität in der Sozialen Arbeit – Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum „Berufpraktikum“. In: Berger, Rainer (Hrsg.): Studienführer Soziale Arbeit. Münster 2001, S. 175-193

TU9: Medieninformation: „TU9“ vereinbaren gegenseitige Anerkennung ihrer Bachelor- und Masterabschlüsse. Universitärer Master als Regelabschluss für Wissenschaft und Wirtschaft. Berlin 2004

Troschke, Jürgen von: Die Gründung einer Akkreditierungsagentur für Studiengänge in den Berufsfeldern Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit im Kontext einer sich dynamisch wandelnden Gesundheitsvorsorge in Deutschland. In: Klüsche, Wilhelm (Hrsg.): Entwicklung von Studium und Praxis in den Sozial- und Gesundheitsberufen. Mönchengladbach 2002, S. 141-151

Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg 1999

Soziale Arbeit und Hochschule

Ein Thesenpapier

Peter Buttner

Zusammenfassung

Der Bologna-Prozess und weitere Veränderungen im deutschen Hochschulsystem haben einen starken Einfluss auf die Fachbereiche der Sozialen Arbeit und die Studiengänge – und mittelbar auch auf die Praxis. Die Umstellung auf das System der gestuften Hochschulabschlüsse hat begonnen, aber weitere Veränderungen stehen an. Die Fachbereiche der Sozialen Arbeit unterliegen einem fortschreitenden strukturellen Wandel, wobei ein Teil der Herausforderungen denen des Sozialsystems vergleichbar ist.

Abstract

The Bologna-Process and other recent trends in higher education are going to have a tremendous impact on university departments of social work and their study programs – indirectly also on social work practice. The implementation of the two cycle system has begun, but there will be further changes. Social work departments are subject to progressive structural changes. Part of the challenges for the departments resemble those for the welfare system.

Schlüsselwörter

Hochschule - soziale Arbeit - Ausbildung - Reform - Bachelor - Master

Einleitung

Vor fünf Jahren gab es kaum einen Fachbereich der Sozialen Arbeit, der sich nicht damit beschäftigte, den Bachelor abzuwehren – und heute sind alle mit seiner Einführung beschäftigt, wenn nicht mit der Umsetzung, dann doch mit den Plänen zur Einführung. Bei anderen Fächern spielt sich ähnliches ab. In den letzten fünf Jahren ist viel in unserem deutschen Hochschulsystem passiert. Die große Wende, so sieht es aus, ist schon vollzogen.

Wer auf die Oberfläche des Bologna-Prozesses schaut, der könnte tatsächlich zu dem Eindruck gelangen, es stehe „nur“ noch die Umsetzung des Systems der gestuften Abschlüsse aus. Wer aber die weiteren Veränderungen, die sich im deutschen Hochschulsystem vollziehen, mit in den Blick nimmt, kommt möglicherweise zu einer anderen Einschätzung: nämlich der, dass das dicke Ende erst kommen wird und die eigentlichen Veränderungen noch ausstehen. Dass hierfür einiges spricht, liegt zunächst am Bologna-Prozess und seiner Dynamik selbst, denn er umfasst weit mehr als die bloße Einführung von Bachelor-

und Masterstudiengängen.¹ Die Logik des Workload und dessen Grundannahme von 1 800 studentischen Arbeitsstunden im Jahr wird, sobald sie ernst genommen wird, die nominellen Vollzeitstudierenden segregieren in echte Vollzeitstudierende, die auch in den vorlesungsfreien Zeiten für das Studium arbeiten und in echte Teilzeitstudierende, die eine längere Studienzeit in Kauf nehmen müssen. Mit dieser Logik können beispielsweise Semesterferien an Sozialwesenfachbereichen zunehmend für die Ableistung von Praktika eingeplant werden. Mit dem *Berlin Communiqué* (2003) wurde der Streit, ob die Promotion als Teil der beruflichen Qualifizierung oder als Teil der Ausbildung aufzufassen sei, zu Gunsten der Ausbildung entschieden. Sie ist nun als dritte Abschlussstufe innerhalb des europäischen Hochschulsystems etabliert. Damit ist zwar noch lange nicht das Promotionsrecht für Fachhochschulen erreicht, aber der Ansporn, die Masterabsolventen und -absolventinnen zur tatsächlichen Promotionsreife zu führen, wächst.

Transparenz der Bildungsangebote

Die Einführung des ECTS als verbindliches Credit-Transfer- und nun auch Akkumulationssystem wurde durch die letztjährigen Vorgaben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK), in Zukunft neben den „normalen“ Noten auch die ECTS-Noten auszuweisen (*Hochschulrektorenkonferenz 2004a, Kultusministerkonferenz 2004*), zu einem tiefen Eingriff in das Prüfungswesen. Dies bedeutet, dass die Kultur der guten Noten stark relativiert werden wird, denn jeder Fachbereich wird die ECTS-Noten nach relativem Rang der einzelnen Studierenden in Bezug auf ihre Referenzgruppe ausweisen müssen (die besten zehn Prozent erlangen die Note A, die nächsten 25 Prozent die Note B und so weiter). Und schließlich macht die Hochschulpolitik auch mit der Outcome-Orientierung ernst: Die Orientierung an Qualifikationszielen (*Buttner; Vocke 2004*), die ja mit der Modularisierung der Studiengänge erreicht werden sollte und die den eigentlichen großen Wandel im Selbstverständnis von Lehre darstellt, wird mit der Entscheidung zu einem nationalen Qualifikationsrahmen (*Hochschulrektorenkonferenz 2005*) stark angetrieben.

Nationale Qualifikationsrahmen sind systematische und allgemeine Beschreibungen der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Der kürzlich von der HRK beschlossene nationale Qualifikationsrahmen soll im Weiteren fächerspezifisch von den Fachbereichs- und Fakultätentagen formuliert, also auf die Ebene der Disziplinen beziehungsweise Fächer „heruntergebrochen“ werden.

Durch die explizite Darlegung der einzelnen Qualifikationsprofile sollen sich die Transparenz der Bildungsangebote und ihre Verständlichkeit erhöhen. Diese Aufgabe stellt die Disziplin vor die Frage, wie weit sie Vorgaben für die Zielkompetenzen machen will. Inwieweit ist sie bereit, damit auch zur deutschlandweiten Vereinheitlichung der Studiengänge beizutragen? Inwieweit wird sie es schaffen, die Anforderungen aus der nach wie vor sehr vielfältigen Praxis (empirisch) zu erheben und die Ergebnisse in die Formulierung eines fachspezifischen Qualifikationsrahmens eingehen zu lassen? Inwieweit will sie die Praxis, die ja trotz vielen Lobes auch nicht immer unkritisch über den Praxisbezug der Hochschulausbildungen im Feld der Sozialen Arbeit denkt, in diese Diskussion einbinden?

Veränderungen im Hochschulsystem

Der Bologna-Prozess ist aber noch lange nicht alles. Er ist nur eine Kraft von mehreren, die in unserem Hochschulsystem wirken. Weitere Veränderungskräfte sind die Mittelknappheit der Hochschulen, die neuen Landeshochschulgesetze mit ihrer Tendenz zur Hierarchisierung der hochschulinternen Leitungsstrukturen im Sinne der Neuen Steuerung, der Zwang zur Akkreditierung neuer Studiengänge, die Einführung von Studiengebühren und die Umstellungen in der Forschungsförderung. Neben diesen „harten“ hochschulinternen Rahmenbedingungen tritt noch eine Reihe von Trends in der Hochschullandschaft auf, die ebenfalls auf Fachbereiche des Sozialwesens Einfluss haben.

Die Hochschulsteuerung professionalisiert sich zusehends, nicht nur auf der Ebene der Rekorate, sondern auch in den Dekanaten. Mit der Professionalisierung des Hochschulmanagements entsteht eine Leitungskultur, die weniger als bislang auf das Fach und seine Eigenheiten Rücksicht nehmen kann. Dies wird verstärkt durch die Entwicklung, kleinere Fachbereiche zu größeren, multidisziplinären Fakultäten zusammenzulegen. Damit entsteht eine Mischkultur von Fächern und Disziplinen im selben Fachbereich, woraus folgt, dass die Interessen von Disziplin und Fachbereich auseinander fallen können, beziehungsweise die Anliegen der Disziplin Soziale Arbeit nicht mehr automatisch von den Fachbereichen vertreten werden (das gilt auch für die anderen Fächer oder Disziplinen).

All diese Vorgänge sind eingebettet in einen allgemeinen Trend zur Abwertung der Geistes- und Sozialwissenschaften, der sich derzeit deutlich in den so genannten Hochschuloptimierungsprozessen der einzelnen Bundesländer zeigt. Bislang scheint es so,

als sei die Soziale Arbeit hier noch nicht betroffen, aber schon beginnen einzelne Hochschulleitungen angesichts des Rückgangs offener Stellen in der Sozialen Arbeit nervös zu werden und nach weiterer Differenzierung zu rufen, obwohl die Zahlen der Bewerbungen für Studiengänge der Sozialen Arbeit an allen deutschen Standorten die Zahl der Studienplätze weit übertreffen und die Studienplätze über Numerus clausus oder andere Auswahlverfahren vergeben werden müssen.

Weitere Trends und Faktoren

Aber damit nicht genug: Es gibt noch eine Reihe von allgemeinen, hochschulexternen Trends und Faktoren, denen zwar nicht unbedingt formale Bindungskraft zukommt, die aber dennoch hochwirksam sind. Die Liberalisierung des Marktes der tertiären Bildung führt dazu, dass immer mehr Anbieter danach streben, Hochschuldiplome zu verleihen und sich an der Gestaltung von Studiengängen zu beteiligen. Nichtstaatliche Hochschulen (privat und in kirchlicher Trägerschaft) drängen zusammen mit den staatlichen Hochschulen vor allem auf den Markt der Weiterbildung, besonders im Bereich des Sozialmanagements. Konkurrenz entsteht zugleich zwischen den Hochschulen und deren Fachbereichen und Fakultäten. Der „Abstand“ zwischen universitär ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die an einer Fachhochschule abgeschlossen haben, wird kleiner und die inhaltliche Differenz fraglicher. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass beide Hochschultypen mit den Bachelorstudiengängen gleichermaßen berufsqualifizierend ausbilden müssen. Auf Seiten der Universitäten wird das zwar als „Verfachhochschulisierung“ der Ausbildung beklagt, eine echte Alternative aber haben sie nicht, denn neben der mit dem Bologna-Prozess verfolgten engeren Orientierung am Beschäftigungssystem wirkt auch der Markt. Und der bevorzugt, wenn es darauf ankommt, eher die Absolventen und Absolventinnen, die schon praktische Arbeitsfähigkeit und Feldkenntnis mitbringen.

Ein Teil des Marktes dürfte auch auf junge Fachleute setzen, die in einem engeren beruflichen Feld qualifiziert sind, sprich: Spezialkenntnisse mitbringen. Diesem Trend kommt die Akademisierung der Gesundheits-, rehabilitativen und (früh-)pädagogischen Berufe entgegen. Die entsprechenden Studiengänge wie zum Beispiel Ergotherapie und Früherziehung nehmen der Sozialen Arbeit auf dem Arbeitsmarkt einen Teil der Stellen weg und führen so potenziell zu einer mindestens teilweisen Ausgliederung von bestimmten Feldern aus der Sozialen Arbeit – und unter dem Eindruck, dass hier Felle wegschwimmen

können, erlebt die Diskussion um Sozialpädagogik versus Sozialarbeit eine Renaissance. Die Haube der begrifflichen Vereinigung hat die Sozialpädagogik noch nicht gleichgemacht mit der Sozialarbeit.

Wer über die Soziale Arbeit, ihre Rolle im Hochschulsystem und ihr Entwicklungspotenzial nachdenkt, darf also nicht nur auf Bachelor und Master schauen, sondern muss diese strukturellen Veränderungen einbeziehen, denn sie haben für unsere Disziplin und ihre Verortung an den Hochschulen große Bedeutung, zumal zu berücksichtigen ist, dass sich die Soziale Arbeit durch den generativen Wandel und den Umbau des Sozialstaates auch inhaltlich großen Herausforderungen ausgesetzt sieht. Als Disziplin muss die Soziale Arbeit aufpassen, dass sie nicht als Verliererin aus dem großen Wandlungsprozess hervorgeht. Dies hätte auch für die Profession fatale Folgen. Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit sind nicht dasselbe, aber sie hängen innig zusammen, und was im Hochschulsystem passiert, hat meist auch Auswirkung im Feld der Profession. So gesehen lohnt es für die Praxis, genau aufzupassen, was an den Hochschulen geschieht. Im Folgenden möchte ich einige Aspekte der Strukturreform im Hinblick auf die Soziale Arbeit und die Optionen, die sich daraus ergeben, diskutieren.

Die Fachbereiche der Sozialen Arbeit

Die Fachbereiche der Sozialen Arbeit in Deutschland sind dabei, sich zu verändern. Schon heute sind sie durch strukturelle Diversität gekennzeichnet. Derzeit (Februar 2005) werden an 73 Fachbereichen und Fakultäten 96 grundständige Studiengänge der Sozialen Arbeit² angeboten. Von diesen 96 haben 14 einen universitären Abschluss,³ sieben enden mit einem Bachelorgrad und 75 schließen mit einem Fachhochschuldiplom⁴ ab. Die 14 universitären Abschlüsse gehen auf neun Universitäten beziehungsweise mit Universitäten gleichgestellte Hochschulen zurück. Lässt man die sechs Studiengänge der Sozialpädagogik für das Lehramt an beruflichen Schulen und Berufskollegs außer Betracht, bleiben von den 14 Studiengängen mit universitärem Abschluss nur mehr acht über und es ergibt sich folgende Verteilung: 82 Studiengänge an Fachhochschulen (91 Prozent) gegenüber acht an Universitäten (neun Prozent). Von den 73 Fachbereichen und Fakultäten sind 19 (26 Prozent) an kirchlichen Hochschulen angesiedelt. Gemäß Fachbereichsgröße sind hauptsächlich Lehrkräfte in der Anzahl von zehn bis 70 zu finden.

Das Segment der grundständigen Studiengänge der Sozialen Arbeit unterscheidet sich von anderen Studiengängen damit durch drei Besonderheiten: Es be-

steht ein sehr großer Überhang an Fachhochschulstudiengängen, ein Drittel der Studiengänge wird an kirchlichen Hochschulen angeboten und der Anteil an kleinen, spezialisierten Hochschulen ist groß. Mit diesen Unterschieden gehen auch unterschiedliche Anforderungen an die Fachbereiche einher. Die Sozialwesenfachbereiche großer Hochschulen stehen vor der Aufgabe, sich gegenüber anderen Fächern und Fachbereichen in Stellung zu bringen. Oft haben sie eine Sonderrolle innerhalb technisch dominierter Hochschulen inne und ihre finanzielle Ausstattung entspricht nicht dem Anteil an Studierenden, die sie beherbergen. Sie unterliegen dem Trend zur Schaffung größerer Fachbereiche beziehungsweise Fakultäten und müssen sich vielerorts mit der Frage auseinander setzen, mit welchen anderen Fachbereichen sie fusionieren oder welche weiteren Studiengänge ihren Fachbereichen zugeordnet werden. Auf Grund der Technikdominanz sind sie häufig mit Fragen der Legitimation innerhalb der Hochschule beschäftigt. Die Fachbereiche kirchlicher Hochschulen sind verschiedenenorts mit der Existenzfrage konfrontiert, denn nicht wenige Bistümer oder kirchliche Träger leiden unter Finanznot.

Weitgehend unabhängig von diesen strukturellen Merkmalen entwickeln diverse Fachbereiche neue Studiengänge. Hier geht es vor allem um solche der Früh- oder Elementarerziehung, um akademisierte Gesundheitsfachberufe sowie Studiengänge im rehabilitativen Bereich und der Heilpädagogik, in Zukunft vielleicht auch Studiengänge für Berufsschullehrkräfte. Diese Entwicklung verändert die Kultur der Fachbereiche: Wo vorher ein Kollegium für einen Studiengang und damit einen Beruf da war, entstehen nun verschiedene Kulturen nebeneinander. Die immer schon bestehende Diversität der Herkunftsdisziplinen der Lehrenden weitet sich aus. Unabhängig davon, ob dies im Einzelfall als befruchtend oder belastend erlebt werden mag: Die kommunikativen und organisationsspezifischen Anforderungen dürften in jedem Falle steigen, denn die Studiengänge werden sich ihrer Unterschiede vergewissern. Die Beheimatung der Studierenden wird sich an den je eigenen Profilen der Studiengänge festmachen. Zugleich ergeben sich auch neue Chancen für Interdisziplinarität innerhalb der Fachbereiche.

Steigende Anforderungen gibt es zudem auf dem Feld der Forschung an den Fachhochschulen: Was früher Nebenbeschäftigung aus persönlichem Antrieb war, gehört heute zu den Dienstaufgaben (qua Landeshochschulgesetz) und zunehmend auch zum Selbstverständnis der Professorinnen und Professoren an Fachbereichen der Sozialen Arbeit. Die Rah-

menbedingungen aber haben sich verschlechtert, denn ein eigenes Zugangsportal für Fragestellungen aus den Bereichen Soziales und Gesundheit ist mit der Umstellung vom aFuE-Programm auf das FH3-Programm weggefallen. Das bis 2003 laufende aFuE-Programm förderte angewandte Forschung über das gesamte Spektrum der Forschungsthemen an Fachhochschulen. Das Nachfolgeprogramm FH3 beschränkt sich auf Themen der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Angesichts des enormen Forschungsbedarfs in den angewandten Sozialwissenschaften ist dies eine fatale Entscheidung, die die Fachbereiche der Sozialen Arbeit strukturell benachteiligt.⁵ Wer in der Sozialen Arbeit mit Drittmitteln forschen will, muss sich durch einen unübersichtlichen Wald an Forschungsprogrammen schlagen, die allesamt auf andere Themen ausgerichtet sind.

Durch Ranking, Evaluation, Akkreditierung und auch durch Modularisierung stehen die Fachbereiche vor der verschärften Anforderung, ihre Strukturen und Studienprogramme offen zu legen und – nach innen und außen – zu legitimieren. Dieser Druck wird mit der Einführung von Studiengebühren zunehmen, insbesondere da, wo seitens der Studierenden Mängel benannt werden, wie zum Beispiel der häufige Ausfall von Lehrveranstaltungen an Sozialwesenfachbereichen (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2004, S. 115 ff.). Es werden erhöhte Leistungsanforderungen (*Klüsche* 2002) nicht nur an die Studentinnen und Studenten gestellt, sondern auch an die Lehrenden und an die Organisation als Ganzes. Gebührenpflichtige Masterstudiengänge können nur bestehen, wenn sie sich als Produkt auf einem zunehmend konkurrenthem Markt verkaufen und dementsprechend kalkuliert, beworben und durchgeführt werden – was die Leistungsanforderungen zugleich nach oben hin begrenzt. Die Studiengänge müssen studierbar bleiben. Mit Durchsetzung der W-Besoldung (nach ProfBesReformG) werden sich langfristig auch die Lehrenden einem verschärften Leistungs- und Selbstdarstellungsprinzip unterwerfen.

All diese Entwicklungen werden das Binnenklima nachhaltig verändern. Wie das im Einzelnen aussehen wird, ist bislang nur in Ansätzen erkennbar. Dass aber die Hochschullehre – wie die Soziale Arbeit selbst auch – mehr und mehr Charakterzüge einer entgeltlichen Dienstleistung erhält, die sich in einer Pluralität der Anbieter behaupten und mit Instrumenten wie Wirtschaftlichkeitsprüfungen, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Dokumentation der Leistungserbringung messen lassen muss, erscheint sehr wahrscheinlich.

Bachelor der Sozialen Arbeit

Noch gibt es wenig Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit,⁶ aber bald werden es viele sein. Die Frage des Studienumfanges (sechs oder sieben Semester) konnte bis dato keine bundeseinheitliche Form finden. Das Feld scheint sich etwa hälftig aufzuteilen: Die Fachbereiche der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg werden mehrheitlich siebensemestrige Bachelorstudiengänge aufsetzen, nördliche Bundesländer tendieren in der Mehrzahl zu sechssemestrigen Studiengängen. Eine inhaltlich bindende Vorgabe, wie es die Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulstudiengänge der Sozialen Arbeit war (*Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz* 2001), gibt es für die Bachelorstudiengänge nicht mehr. Wie andere Fakultäten- und Fachbereichstage auch, hat der Fachbereichstag Soziale Arbeit Empfehlungen zur Modularisierung beschlossen und damit eine Orientierung vorgegeben. Die Bindungskraft solcher Empfehlungen ist geringer und auch weniger direkt als die der Rahmenprüfungsordnungen. Sie entsteht nun eher über die Akkreditierungsverfahren, denn die Agenturen und die Fachgutachterinnen und -gutachter in den Akkreditierungsverfahren haben damit einen Anhaltspunkt für die Beurteilung der einzelnen Studiengänge.

Die Freiheit der einzelnen Fachbereiche in der Gestaltung der Studiengänge hat in jedem Falle zugenommen und damit auch deren Möglichkeiten zur Schwerpunktsetzung und Profilierung. Da sich die Mehrzahl der Fachbereiche jedoch am Erprobten und Gewohnten orientieren wird, dürfte sich die inhaltliche Varianz der Studiengänge in den kommenden Jahren noch in Grenzen halten. Ob und wie eng diese disziplinäre Bindung allerdings auf längere Zeit Bestand haben wird, kann heute niemand sicher sagen. Es erscheint aber plausibel, dass die Divergenz mit der Zeit zunehmen wird – es sei denn, die Disziplin schafft es, zu einer allseits akzeptierten Kanonisierung eines Grundbestandes zentraler Inhalte oder *learning outcomes* zu gelangen.

In jedem Falle wird sich die Soziale Arbeit auf der Ebene der Bachelorstudiengänge mehr und mehr inhaltlich positionieren und damit auch gegenüber verwandten Studiengängen abgrenzen müssen. Das folgt zum einen aus dem Trend zu größeren Fachbereichen oder Fakultäten: Wenn ein Fachbereich Soziale Arbeit mit anderen Fachbereichen zu einer größeren Einheit verbunden wird,⁷ stehen auf einmal mehrere, in der Regel verwandte Studiengänge nebeneinander. Dies führt zwangsläufig zu Konkurrenz und Legitimierungsfragen, aber sicher eben auch zur Profilierung der Studiengänge gegeneinander.

Ein ähnlicher Profilierungsprozess ist überall da zu erwarten, wo in Fachbereichen der Sozialen Arbeit, die sich bislang auf einen Studiengang beschränkt hatten, neue Studiengänge entstehen. Schließlich ist auch ein Profilierungsdruck von außerhalb der (Sozialwesen-)Fachbereiche zu erwarten: Durch die Logik des Systems der gestuften Abschlüsse werden grundständige Universitäts- und Fachhochschulstudiengänge prinzipiell gleichwertig. Bachelorstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen müssen (entgegen des Anliegens der Universitäten) gleichermaßen berufsqualifizierend sein und auch gleichermaßen für das Weiterstudieren in Masterstudiengängen tauglich machen.

Was heißt dies nun für Studieninteressierte? Im Feld der Sozial- und Gesundheitsberufe stehen ihnen nun viele verwandte, gleichwertige Studiengänge offen. Die Entscheidung zwischen Universität (zum Beispiel Pädagogik) oder Fachhochschule (zum Beispiel Soziale Arbeit) verliert an Bedeutung, denn universitäre Studiengänge rücken auf die gleiche Ebene wie Fachhochschulstudiengänge – auch in der zu erwartenden Gehaltsperspektive. Der verringerte Abstand zwischen universitären und Fachhochschulstudiengängen wirft damit über kurz oder lang die Frage auf, worin sich diese Studiengänge essenziell unterscheiden. Und diese Frage kann sinnvoll nur mit zunehmender inhaltlicher Profilierung beantwortet werden – es sei denn, die (universitäre) Sozialpädagogik verlore weiter an Gewicht und die Studiengänge gingen irgendwann zusammen. Dies ist im Sinne der Vielfalt allerdings nicht zu hoffen und derzeit auch noch durch die staatliche Anerkennung bewahrt.

Ob die Soziale Arbeit ihr weit gespanntes Feld wird halten können, ist offen. Ein möglicher Entwicklungspfad ist, dass sich die Hochschulausbildung der Sozialen Arbeit auf ihr sozialarbeiterisches und sozialpädagogisches „Kerngeschäft“ zurückziehen wird und einzelne Kompetenzstränge an andere Studiengänge abgibt, wie etwa einen Teil der sozialpädagogischen Kompetenz an die früh- und elementarpädagogischen Studiengänge. Ein anderer Entwicklungspfad wäre, dass sie die generalistische Breite in vollem Umfang hält, sowohl was das sozialpädagogische Element als auch was die heilpädagogische und gesundheitsbezogene (klinische) Seite betrifft. Der allgemeine Modernisierungs- und Spezialisierungsdruck steht zwar dagegen und er wird durch den Bologna-Prozess sowie die Akademisierung von Fachschulberufen verstärkt. Da die Soziale Arbeit aber seit langer Zeit gelernt hat, mit ihrer diffusen Allzuständigkeit (*Thiersch*) zu leben und ihre Aufgaben sich aus den Problemen rekrutieren,

die andere Funktionssysteme nicht oder nicht vollständig bewältigen, ist nicht auszuschließen, dass sie es schafft, ihren weiten Zuständigkeitsbereich im Großen und Ganzen zu behaupten.

Mit den Bachelorstudiengängen ist die Frage der staatlichen Anerkennung verknüpft. Sie wird unterschiedliche Lösungen erfahren. In den Ländern, die bislang eine einphasige Ausbildung anbieten, bahnt sich an, dass die Anerkennung mit studienintegriertem Vollzug eines Praxis- oder Projektsemesters von den Hochschulen selbst verliehen werden könnte. In Nordrhein-Westfalen wird die staatliche Anerkennung voraussichtlich mit Abschluss eines sechssemestrigen Bachelors verliehen werden und in einigen anderen Bundesländern mit heute noch zweiphasigem Studium wird die staatliche Anerkennung neben dem sechssemestrigen Bachelor wie bisher das Anerkennungs Jahr voraussetzen.

Die Bedingungen für die Erteilung der staatlichen Anerkennung sind damit unterschiedlich. Dies könnte ihre Bedeutung in Frage stellen. Auf der anderen Seite wächst der staatlichen Anerkennung aber auch Bedeutung zu, denn das Qualitätssiegel „Diplom-Sozialarbeiter“ beziehungsweise „Diplom-Sozialpädagogin“ wird mit Auslaufen der Diplomstudiengänge an Bedeutung verlieren – nicht für die, die noch die alten Titel haben, sondern für die, die mit einem Bachelortitel abschließen. Das Niveau ihrer Qualifikation weist sich zwar mit dem *Bachelor of Arts*, dem *Bakkalaureus artium* schön aus, nicht aber ihre spezielle Fachlichkeit. Diese wird nur durch einen Titelzusatz oder das Diploma Supplement ausgewiesen. Insofern könnte der Titel „staatlich anerkannt“ vor der Berufsbezeichnung statussichernd wirken.

Master der Sozialen Arbeit

An Fachbereichen der Sozialen Arbeit werden derzeit an die 60 Masterstudiengänge angeboten, in der Mehrzahl als gebührenpflichtige Weiterbildungsstudiengänge. Eine Reihe von Fachbereichen bieten mehrere dieser Studiengänge zugleich an, andere noch gar keine. Das inhaltliche Spektrum ist groß und überlappt sich mit dem Masterangebot von Fachbereichen aus dem gesundheits- oder pflegewissenschaftlichen Feld. Dominierende Themen sind Gesundheit und Sozialmanagement. Daneben gibt es eine Reihe allgemein-disziplinär ausgerichteter Studiengänge, die auf eine Vertiefung des generalistischen grundständigen Studienganges ausgerichtet sind, einige Studiengänge, die sich auf Europa und die Europäisierung der Sozialen Arbeit beziehen, sowie verschiedene spezialisierende Studiengänge, wie zum Beispiel Beratung und Sozialrecht, Sexualpäda-

gogik und Familienberatung oder angewandte Freizeitwissenschaft. Kernbereiche der Sozialen Arbeit wie Familienhilfe, Kinder- und Jugendhilfe oder Soziale Arbeit in öffentlichen Diensten sind durch die Masterstudiengänge bislang nicht abgedeckt, zumindest nicht explizit. Allenfalls den Studiengängen der klinischen Sozialarbeit kann zugesprochen werden, einen Kernbereich der Sozialen Arbeit abzudecken, dies aber auch nur, insoweit sie nicht in der Hauptsache auf klinische Psychologie oder Public Health ausgerichtet sind, sondern das Feld der Rehabilitation und Gesundheitshilfe abdecken.

Der Befund, dass zentrale Felder der Sozialen Arbeit in den Masterstudiengängen nicht (oder nicht explizit) vertieft werden, erscheint eigentümlich. Möglicherweise hängt er damit zusammen, dass die Mehrzahl der Masterstudiengänge dem gebührenpflichtigen Typ zugehört und eine Reihe von Studiengängen letztlich aus schon bestehenden hochschulnahen Weiterbildungsangeboten heraus entwickelt wurden. Zumindest für das Feld des Sozialmanagements trifft dies zu. Weiterbildungs-Masterstudiengänge sind eng an den Markt gebunden, sie müssen sich finanziell selbst tragen. Dass die klassischen Bereiche der Sozialen Arbeit bislang in den Titeln der Masterstudiengänge nicht auftauchen, mag auch damit zusammenhängen, dass auf Seiten der Fachbereiche die wettbewerbliche Attraktivität dieser Themen bislang als nicht groß genug erachtet wurde. Vielleicht korrigiert sich das Missverhältnis von Peripherie und Kern im Feld der Master dann, wenn es mehr konsekutive Masterstudiengänge gibt – oder das disziplinäre „Gefühl“, was Kern und was Peripherie ist, gleicht sich mit der Zeit dem Markt an.

Die große Herausforderung für alle Masterstudiengänge der Sozialen Arbeit besteht – wie grundsätzlich auch schon beim Bachelor – darin, eine doppelte Qualifikation zu erzeugen: die Beschäftigungs- und die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit. Seitens der Praxis werden im Allgemeinen hoch qualifizierte Absolventinnen und Absolventen benötigt, die neben einer ausgebildeten Fachlichkeit vor allem Leitungs- und Führungskompetenz mitbringen. Letzterem Bedarf wird in erster Linie mit Masterstudiengängen des Sozialmanagements entsprochen. Andere Masterstudiengänge, wie die der klinischen Sozialarbeit, rücken die professionelle Fachlichkeit in den Vordergrund. Zugleich besteht seitens der Studierenden und der Disziplin der Wunsch und Anspruch nach weiterer wissenschaftlicher Qualifizierung in Form der Promotion, die grundsätzlich allen Masterabsolventinnen und -absolventen offensteht. Angestrebt wird er nicht nur als Voraussetzung für akademische

Karrieren, sondern auch für einen weiteren Aufstieg in der (Sozial-)Wirtschaft. Für Disziplin und Wissenschaft der Sozialen Arbeit liegt die Bedeutung noch auf einer anderen Ebene, nämlich im Forschungsbezug, denn Forschung erfolgt zum Teil über die Arbeit im Rahmen von Promotionen. Das Bestreben der Fachbereiche Soziale Arbeit, neben den weiterbildenden auch konsekutive und nichtkonsekutive Masterstudiengänge einzurichten, ist somit dem Ziel geschuldet, den Forschungsoutput zu steigern und damit nicht zuletzt einen Beitrag zur Wissenschaft Soziale Arbeit zu leisten.⁸

Ein für die Disziplin wichtiges Motiv, den Zugang zur Promotion weiter zu ebnen, besteht zudem in dem nach wie vor eklatanten Mangel an akademischer Selbstrekrutierung. Erst wenn die Fachbereiche und Fakultäten via Master und Promotion genügend facheigenes Lehrpersonal hervorbringen, besteht eine realistische Chance, die Wissenschaft Soziale Arbeit wirklich lebendig werden zu lassen. Dass diese zukünftige lebendige Wissenschaft aber nicht mehr in Monokultur leben wird, sondern sich mit anderen Disziplinen und Fächern um Forschungsgelder und andere Ressourcen auseinander setzen (und streiten) muss, dafür sorgen schon der Trend zur Bildung großer Fakultäten, das allgemeine Wettbewerbsklima und schließlich auch die Tatsache, dass die Soziale Arbeit enger noch als die meisten anderen Disziplinen mit der Arbeitswelt und dem Staat verbunden ist.

Offene Fragen

Die Zukunft ist offen und niemand kann mit Sicherheit vorhersagen, wie sich die Dinge entwickeln. Allerdings lassen sich die Fragen, die aus heutiger Sicht einer Antwort bedürfen, problemlos stellen. Wie wird die Frage der Kernbereiche der Sozialen Arbeit gelöst? Wird es eine disziplinäre Verständigung über die Inhalte der konsekutiven Masterstudiengänge geben und wie werden sich Zentrum und Peripherie der Sozialen Arbeit in ihnen abbilden? Wie kann die Forschung besser gefördert werden? Welche Bedeutung werden die Weiterbildungsmaster im Verhältnis zu konsekutiven Mastern haben? Wie wird sich das Verhältnis von Praxis und deren Praktiken zur Wissenschaft der Sozialen Arbeit einstellen? Hat die Ausbildungspartnerschaft zwischen Hochschulen und Anstellungsträgern eine reelle Chance und wie wird sie sich konkretisieren?

Anmerkungen

1 Eine gute Zusammenstellung zentraler Texte zum Bologna-Prozess ist der Bologna-Reader der Hochschulrektorenkonferenz 2004a.

- 2 Inklusive Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Mitgezählt wurden die Varianten Vollzeit- und Teilzeitstudium sowie das so genannte tätigkeitsbegleitende Studium.
- 3 Zum Teil handelt es sich um Lehramtsstudiengänge.
- 4 Davon sind zwei an Fachhochschulstudiengängen an den Universitäten Bamberg und Eichstätt-Ingolstadt.
- 5 Der Fachbereichstag Soziale Arbeit hat am 1.12.2004 mit der „Forderung nach Forschungsförderung“ eine Erklärung verabschiedet, in der er die Rücknahme dieser Entscheidung fordert und eine entsprechende Stellungnahme der Fachhochschul-Mitgliedergruppe der HRK unterstützt (siehe: www.fbts.de).
- 6 Bis jetzt acht Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit (inklusive Sozipädagogik und Sozialarbeit), davon sind sechs akkreditiert.
- 7 Zum Beispiel in der aus Fachhochschule und Universität fusionierten Stiftung Universität Lüneburg, wo ein Bachelorstudiengang der Sozialen Arbeit neben denen der Pädagogik und den Lehramtsstudiengängen stehen wird.
- 8 Vergleiche den konsekutiven Masterstudiengang an der Fachhochschule Esslingen, Hochschule für Sozialwesen (www.hfs-esslingen.de).

Literatur

- Berlin Communiqué:** Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19. September 2003. (www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. Achter Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn 2004
- Buttner, P.; Vocke, C.:** Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2004, S. 6-25
- Hochschulrektorenkonferenz:** Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004
- Hochschulrektorenkonferenz** (Hrsg.): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats der HRK vom 10. Februar 2004a
- Hochschulrektorenkonferenz** (Hrsg.): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der HRK am 15.2.2005 (www.hrk.de/de/presse/95_2438.php)
- Klüsche, W.:** Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. In: Rundbrief Gilde Soziale Arbeit 2/2002, S. 27-43
- Kultusministerkonferenz** (Hrsg.): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.9.2000 in der Fassung vom 22.10.2004
- Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz** (Hrsg.): Rahmenprüfungsordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen. Bonn 2001

Die Praxis im neuen Ausbildungssystem der Sozialen Arbeit

Ergebnis einer Befragung

Manfred Neuffer

Zusammenfassung

Das bisherige Diplomstudium Sozialarbeit/Sozialpädagogik sorgt von der generellen Anlage her für eine eindeutige Praxisorientierung. Inwieweit sie verwirklicht wurde, wird hier nicht diskutiert. Die Praxissemester und die staatliche Anerkennung stehen dabei im Mittelpunkt. Eine Umfrage an den Fachbereichen Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Fachhochschulen und Universitäten mit Fachhochschulstudiengängen in Deutschland ergab, dass für das neue Bachelor-Master-System völlig unterschiedlich geplant wird. Die Konsequenzen dieser Unterschiede werden aufgezeigt. Das Theorie-Praxis-Verhältnis und die homogene Ausbildung zum Sozialarbeiter, zur Sozialarbeiterin waren bisher Identität stiftend für den Beruf. Der Bologna-Prozess wirft in dieser Hinsicht viele Fragen auf. Inwieweit das neue System anschlussfähig ist oder eine generelle berufliche Identität für die Soziale Arbeit verhindert, wird vermutlich eine lebhaft Fachdiskussion auslösen.

Abstract

Until now the conception of the German education system in social work/social pedagogy was clearly practice oriented. To which extent this was realized is not subject of discussion in this article, but focus here is on the practice semester and the academic recognition. A survey among subject-matter faculties at universities and specialized schools shows that designs for the new Bachelor/Masters systems differ radically. Consequences resulting from these differences are pointed out. The theory/practice relation and the homogeneous education of social workers used to endow the professional identity. The procedure decided upon in Bologna leaves some open questions. Intensive expert discussions are expected as to whether the new system will open further opportunities or negatively impact on the professional identity of social work.

Schlüsselwörter

soziale Arbeit - Ausbildung - Reform - Fachhochschule - Praxis - Praktikum - Bachelor - Master

Vorwort

Ein semesterlanger Streik Ende der 1960er-Jahre, vermutlich einmalig in der Geschichte der Sozialarbeiterausbildung, verhinderte neben anderen Aktivitä-

ten die Zuordnung der Höheren Fachschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik in die Kategorie von Akademien. Fachhochschulstatus und akademisches Diplom zu erlangen war nicht nur eine Statusfrage, sondern die Voraussetzung, eine neue Identität im Ausbildungs- wie im Praxisbereich zu gewinnen. Auch wenn heute die Rolle und Bedeutung der so genannten 68'er infrage gestellt wird und jüngere Kolleginnen und Kollegen möglicherweise genervt sind, wenn sich Widerstand gegen eine diffuse Bildungsliberalisierung regt, die sinnvolle Errungenschaften hinterfragt, möchte ich dieses Motiv zu Beginn meiner Ausführungen nicht unerwähnt lassen.

Nicht nur das aufgeregte Geschehen um postgraduale Masterstudiengänge, meist ohne realistische Markteinschätzung, die Tendenz, ja die Ersten in der Erfüllung der Bologna-Erklärung zu sein, führt derzeit zu einem völlig diffusen Ausbildungsgeschehen in der Sozialen Arbeit. Deshalb beschäftigte ich mich im Rahmen einer Umfrage im November 2004 mit der Frage, welche Ideen und Konzepte entwickelt werden sollen und wie die Praxisorientierung weiterhin gewährleistet werden kann. 43 von 67 Fachbereichen in Deutschland haben geantwortet, ein Rücklauf, der ein großes Interesse am Strukturwandel zeigt. Einige der nachfolgenden Grundgedanken habe ich auf dem Fachbereichstag im Juni 2004 skizziert. Sie sollen hier, verbunden mit den Umfrageergebnissen und mir zusätzlich übergebenen Informationen zur Diskussion um Standards für eine Praxisorientierung anregen. Es ist darüber hinaus erforderlich, die Praxisorientierung in den gesamten Diskussionsprozess zu stellen.

Geschichte – Iststand

Ein kurzer Rückblick ist unerlässlich. Ein Berufsanerkennungsjahr (Berufspraktikum) sahen schon die zweijährigen Wohlfahrtsschulen zusätzlich zu weiteren Praxisanteilen in der Ausbildung vor, in den späteren Höheren Fachschulen noch im Umfang von sechs zusätzlichen Monaten. Die Möglichkeit, ab 1970 direkt mit Abitur das Fachhochschulstudium aufzunehmen, führte zu der Anforderung, ein Vorpraktikum vor dem Studium der Sozialen Arbeit absolvieren zu müssen. Mit der Gründung von Fachhochschulen differenzierte sich die Ausbildung in (West-) Deutschland zum ersten Mal deutlich und ein Studienplatzwechsel erschwerte sich. Das Berufsanerkennungsjahr wurde in einigen Bundesländern in die Ausbildung integriert, in der Regel mit zwei aufeinander folgenden Praxissemestern. In anderen Bundesländern wurde die Zweiphasigkeit beibehalten. Konsequenzen hatte dies zum einen auf die Bezahlung der Praktika. Im einphasigen Studium konnte

nur mit freiwilligen Leistungen gerechnet werden. Im zweiphasigen Studium galt der dafür bestimmte Tarifvertrag und gestaltete sich analog zur Lehrer- und Juristenausbildung als eine Form des Referendariats. Wobei diese Praxiserfahrungen nicht in den Ausbildungsprozess zurückgekoppelt werden konnten.

Andererseits veränderte sich die Praxis des Erwerbs der staatlichen Anerkennung. In den Höheren Fachschulen nahmen nach Abschluss des begleiteten Berufspraktikums Fachleute der Praxis, der Landesministerien und die betreuenden Dozenten die Prüfung zur staatlichen Anerkennung ab. Die staatliche Anerkennung in der zweiphasigen Ausbildung an Fachhochschulen blieb in etwa so erhalten, wobei die Beteiligung der Praxis und Behörden vielfach zurückgefahren wurde. In der einphasigen Ausbildung führten bestimmte Lehrveranstaltungen und in der Regel ein Kolloquium zur staatlichen Anerkennung, die dann gleichzeitig mit dem Diplom erteilt wurde. In der Tendenz bauten sich dabei die berufsorientierenden Anforderungen immer mehr ab und die Studierenden konnten den Anteil für die staatliche Anerkennung als Berufsprofil kaum mehr erkennen.

Weitere Praxisanteile im Studium differenzierten sich immer mehr aus, das einmal propagierte Projektstudium verschwand aus den Curricula. Kritik am Theorie-Praxis-Verhältnis konzentrierte sich zumeist an der nicht erfolgten Verschränkung der Erfahrungen aus den Praktika mit der Theorie (die Begleitung des Berufsanerkennungsjahres bildete dabei keine Ausnahme). Der Lehrkörper an den Fachhochschulen, mit in der Regel großem Anteil aus fachfremden Wissenschaften, konnte dies auch nicht gewährleisten.

In diesem Kontext ist eine kritische und ehrliche Bilanz der bisherigen Praxisorientierung notwendig, wenn in Bezug auf den Strukturwandel die Gefahr eines Verlustes prognostiziert wird. Die Kritik an der bestehenden Ausbildung in Diplomstudiengängen wird allerdings erweitert. „Gravierende Probleme sind kaum zu bestreiten ... Schlechte Koordination, Leerlauf, geringe Vergleichbarkeit, mangelhafte Berufsbefähigung – und keinerlei externe Kontrolle... Absolventen unterschiedlicher Fachhochschulen äußern wörtlich: ‚Studium? Wir haben nicht studiert, hatten Wichtigeres zu tun ... Berufsrolle wurde uns nicht vermittelt... Theorien der Sozialarbeit/Sozialpädagogik? Fehlanzeige!... Dafür aber Notendurchschnitte ganzer Jahrgänge zwischen Eins und Einskomma...“ (Mühlum 2004, S. 1). Diese Kritik, sollte sie verallgemeinerbar und die Verhältnisse nicht schon korrigiert sein, hat allerdings mit der Angebotsstruktur wenig zu tun. Jeder dieser Kritikpunk-

te könnte im bestehenden System behoben werden oder in gleicher Weise bei Bachelor und Master auftreten. Eine wesentliche Veränderung ist/wäre durch die neuere Diplom-Rahmenprüfungsordnung eingetreten, in der die Wissenschaft der Sozialen Arbeit im Mittelpunkt des Curriculums steht, wodurch sich die Chance eröffnet, das Theorie-Praxis-Verhältnis neu zu gestalten.

Trotz genannter Kritik haben die Diplomstudiengänge generell in ihrer Entwicklung einen enormen Professionalisierungsschub geleistet und bieten von ihrer Anlage her die besten Voraussetzungen für ein ausreichend wissenschaftlich begründetes Studium, in dem eine klare Berufsidentität als Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter erworben werden könnte und genügend Zeit sowie ausreichende Rahmenbedingungen vorhanden sind, methodische Handlungskompetenzen verbunden mit genügend Praxisanteilen zu erwerben. Es mag ja nicht überall so gelaufen sein. Ob in einem Bachelor-Master-System „Wissen – Können – Haltung“ erzeugt und vermittelt werden können, sei dahingestellt. Der Einstieg in eine neue Studienstruktur entpflichtet nicht, diese Möglichkeiten weiter zu verfolgen.

Letztlich sei nicht unerwähnt: Der Widerstand gegen die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen beschränkt sich nicht auf das Enfant terrible Sozialwesen. Zum Beispiel werden technische Fachbereiche, ja sogar einige sich zusammenschließende Technische Universitäten zunehmend aktiv, um ihre Diplomstudiengänge zu halten (*Süddeutsche Zeitung* vom 25.10.04), oder sie plädieren für eine 8+2-Struktur, was im Grunde die Fortsetzung des Diploms ist. Gerade aus der Praxis mehren sich die Stimmen, das Diplom oder aber beim Bachelorabschluss das Niveau des Diploms zu halten.

Allgemeines zum Bologna-Prozess

Legen wir den Widerstand mal beiseite, viele behaupten er wäre ohnehin Energieverschwendung. Die Bologna-Erklärung und nachfolgende Ausführungen setzen sich unter anderem die Ziele der leicht verständlichen und vergleichbaren Abschlüsse – auch international, Förderung der Mobilität, höhere Beschäftigungsfähigkeit. Gleichzeitig sollen die Hochschulen „Anbieter von zunehmend marktabhängigen, auf eigene Initiative und eigenes Risiko hin konstruierten Studienangeboten sein... Sie müssen sich als *einzelne* Akteure behaupten und tragen doch die Verantwortung für das Ganze mit“ (*Buttner u.a.* 2004, S. 3). Also einerseits vergleichbare Abschlüsse und Verantwortung für das Ganze und andererseits Marktpur auf dem Angebotssektor? Alle, die die momen-

tane Entwicklung aufmerksam verfolgen – beschränken wir uns nur auf die Soziale Arbeit – wissen, dass nur eine Seite dieser Medaille zum Zuge kommt – der Markt. Von Vergleichbarkeit bleibt bereits national, teils im eigenen Bundesland wie nachstehend ausgeführt, wenig übrig und damit auch die Mobilität auf der Strecke.

Aber was hat dieser grundlegende Strukturwandel mit der Praxisorientierung und letztlich der Berufsbefähigung zu tun? Ein Beispiel: Favorisiert ein Fachbereich die Option 6+4 (sechs Semester Bachelor und vier Semester Master) und platziert ein Praxissemester in den Bachelorstudiengang, bleiben für die anderen Aufgaben wie das Wissen, methodische und forschende Handlungskompetenz zu erzeugen, lediglich viereinhalb Semester übrig, da für die abschließenden Prüfungen und die Bachelorthesis Credits eingeräumt werden müssen. Das wäre quantitativ ein Rückfall auf die Wohlfahrtsschulen oder die Erzieherfachschulen und zunächst ebenso eine qualitative Einbuße. Rudimentär können dann noch Wissensbereiche studiert werden und die Theorie-Praxis-Verknüpfung spielt sich auf einem schmalen Band ab. Diejenigen, die dieses Modell wählen, können allenfalls mit einem völlig anderen Konzept (zum Beispiel Projektstudium) den Praxisbezug herstellen. Die Bachelorstudiengänge sollen aber darüber hinaus nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch die akademische Anschlussfähigkeit (Master und Promotion) gewährleisten.

Planungen – Ergebnisse einer Umfrage

Im November 2004 beschrieben von insgesamt 67 Fachhochschulen/Fachbereichen insgesamt 43 ihre Planungen. Mit Ausnahme von Bremen und Mecklenburg-Vorpommern liegen damit von 14 Bundesländern Informationen vor, eine unerwartet hohe Beteiligung. Inwieweit sich die Fachbereiche im Planungsstadium befinden oder schon feste Entscheidungen getroffen haben, war nicht immer abzulesen. Grundsätzlich handelt es sich um eine momentane Übersicht, vieles scheint noch im Fluss. 21 Fachhochschulen haben sich oder wollen sich auf das Modell 6+4 festlegen, 17 Fachhochschulen auf das Modell 7+3, fünf haben noch keine Präferenz oder machten keine Angabe. In drei Bundesländern wird es beide Ausrichtungen geben. Diejenigen, die das 7+3-Modell wählen, sehen alle ein zusammenhängendes integriertes Praxissemester vor, allerdings sehr unterschiedlich zwischen drittem und fünftem Semester platziert.

Wesentlich uneinheitlicher zeigt sich die Situation bei den restlichen Befragten. Integriert in die sechs

Semester Bachelor gehen die Planungen von 16 Wochen bis 36 Wochen Praxis aus. In fünf Bachelorstudiengängen soll während des Studiums keine Praxis oder es sollen nur kleine Zeiteinheiten einbezogen werden. Fünf Bachelorstudiengänge (die nicht immer mit den Letztgenannten identisch sind) sehen nach dem Bachelorabschluss ein oder zwei Praxissemester vor. In allen Studiengängen werden zusätzlich die unterschiedlichsten Angebote für einen Praxisbezug eingeplant (Studientage, Studienprojekte, verblockte studienbegleitende Praktika, Feldstudien und ähnliches).

Selbst Ungenauigkeiten in der Umfrage (vielfach noch Planungen, keine zu festgefügte Fragestruktur) eingerechnet, lässt sich schwer erkennen: Eine Vergleichbarkeit auf der Angebotsebene ist national und zum Teil auf Bundesländerebene nicht gegeben. Gegenüber der heutigen Situation dürfte es noch schwieriger werden, die inhaltliche und strukturelle Ausrichtung von Studiengängen zu vergleichen und als Studierende einen Studienwechsel vorzunehmen, allenfalls bei sehr frühzeitiger Planung. Wobei aus heutiger Sicht festzustellen ist, dass die Studierenden nur selten den Studienort wechseln. Ob sich ein Wechsel ins Ausland leichter gestalten wird als bisher, bedarf einer zusätzlichen Bewertung. Die deutsche Debatte lässt ohnehin die Schwäche erkennen, keinen ernsthaften Blick in andere Länder, die sich ebenfalls dem Bologna-Prozess stellen, zu werfen und deren Entwicklungen zu verfolgen beziehungsweise gemeinsam für das Sozialwesen sinnhafte Studienmodelle zu diskutieren.

Breite Zustimmung findet nach wie vor die staatliche Anerkennung. Bis auf zwei Fachbereiche unterstreichen alle deren Bedeutung, in den meisten Fällen werden sie dabei von dem zuständigen Ministerium unterstützt, wobei die konkrete Ausgestaltung bei vielen noch ansteht. Differenzierter wäre deshalb zu fragen, welche Bedingungen an den Erwerb der staatlichen Anerkennung geknüpft werden und welches Konzept die angemahnte Bedeutung absichert. Aus einigen Rückmeldungen drängt sich der Eindruck auf, dass die staatliche Anerkennung lediglich so lange begrüßt wird, wie sich daraus Vorteile für die Absolvierenden ergeben (Eingruppierung, zweite Verwaltungsprüfung, Übernahme hoheitlicher Aufgaben), und es die einfachste Form wäre, sie gleichzeitig ohne besondere Anforderungen mit dem Bachelorabschluss auszustellen.

Eine für die Studierenden nicht unwesentliche Frage stellt sich mit der Finanzierung der Praxisanteile. Der Ist-Zustand wird sich verschlechtern. In der ein-

phasigen Ausbildung bestehen bereits jetzt sehr unterschiedliche Praktikumsvergütungen, die – wie in Hamburg geschehen – unter dem öffentlichen Spardruck ohne viele Diskussionen gekürzt oder in Zukunft ganz entfallen werden. Eine zukünftige individuelle Aushandlungspraxis mit den Trägern wird ebenfalls nicht leichter. Da bis auf eine Fachhochschule kein vollständiges Berufsanererkennungsjahr mehr vorgesehen ist, wird die tarifliche Vergütung der Vergangenheit angehören. Einige Fachhochschulen wollen Empfehlungen aussprechen, andere sehen keine Basis für eine Vergütung. Diese Thematik scheint randständig in der Diskussion zu sein, doch für Studierende und die Auswahl von Studierenden hat sie möglicherweise mehr Bedeutung, verschärft durch die zu erwartenden Studiengebühren.

Ein großer Anteil der Studentinnen und Studenten, zumindest in Hamburg, muss neben dem Studium jobben. Das verdichtete, modularisierte Bachelorstudium und das integrierte Praktikum werden für Erwerbstätige zur Unterhaltssicherung eine hohe Hürde. Ob für Studierende – insbesondere Frauen, die später wieder in den Beruf einsteigen, ihre Familie mitversorgen – ein Darlehensmodell attraktiv und ausreichend wäre, muss sich zeigen. So kann der Wunsch der Verantwortlichen für die Hochschulpolitik, dass ein Studium schneller abgeschlossen werden soll, die Konsequenz haben, dass ein Großteil der Frauen oder Interessenten mit längerer Lebenserfahrung vom Studium der Sozialen Arbeit ausgeschlossen werden. Ob dies wiederum der Befähigung für den Beruf dient, mag bezweifelt werden.

Ein letzter Blick in der Umfrage galt den Planungen für einen konsekutiven Master. Besonders ins Auge fällt dabei, dass sie entweder noch gar nicht begonnen haben oder ganz am Anfang stehen. „Die Soziale Arbeit muss *jetzt* höchst folgenreiche Studienprogramme entwickeln – und zwar für Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge zugleich ... Nur mit konsekutiven, theorie- und wissenschaftsorientierten Masterstudiengängen ist zu gewährleisten, dass die Soziale Arbeit in ihrer wissenschaftlichen Formulierung und mit ihrer Ausbildung der zunehmenden strukturellen gesellschaftlichen Probleme und Herausforderungen gerecht werden kann und ihre Anschlussfähigkeit erhält“ (Buttner u.a. 2004, S. 5). Zu Recht weisen die Verfasser dieses Zitates darauf hin, dass sich eine Identität über den höchsten Studienabschluss aufbaut. Viele Energien und Ressourcen wurden in letzter Zeit in das Bemühen, postgraduale Master anzubieten, gelegt (man spricht von Wildwuchs und Goldgräberstimmung). Solange sie reine Weiterbildungen sind und keine Anteile der Sozial-

arbeitswissenschaft aufweisen, nützen sie der Disziplin und Profession wenig und könnten organisatorisch und ökonomisch wesentlich leichter im eigentlichen Weiterbildungsgeschehen angesiedelt werden.

Die Planungen für den Master sehen in der Regel keine Praxisanteile vor, eher Praxisforschungsprojekte. An einigen Fachhochschulen wird überlegt, den Zugang zum Masterstudium mit der Anerkennung eines dem sechssemestrigen Bachelor nachgelagerten Praxissemester zu erleichtern (also 6+1+3). So zeichnet sich folgendes Bild ab: Die „Face to Face“-Arbeit mit Einzelnen, Familien, Gruppen und anderen Personensystemen obliegt den kürzer ausgebildeten Bachelorabsolventen und -absolventinnen. Der Masterabschluss zielt dagegen auf die Leitungsebene oder auf Forschungsaufgaben. Ob dies wohl im Interesse der Klientel ist? Wo liegt dann der Kern der Berufsidentität, als Manager oder Forschende?

Was ist zu tun?

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich einige klärungsbedürftige Fragestellungen, die in eine Qualitätsdiskussion einmünden müssten. Welche Standards der Praxisorientierung sind für einen Bachelorabschluss zu entwickeln? Welche Praxisanteile müssen in der jeweilig gewählten Struktur (6+4 oder 7+3) ausgewiesen werden und in welcher Form? Kann mit den Spitzenverbänden eine einheitliche Honorierung der Praxissemester (auch nachgezogen nach Abschluss des Bachelor), sofern sie vorgesehen sind, erreicht werden? Soll die staatliche Anerkennung grundsätzlich Bestandteil bleiben und wenn ja, wie wird der Erwerb qualitativ gestaltet? Welche Möglichkeiten gibt es, bei der sich abzeichnenden völlig verschiedenen Ausgestaltung des Bachelorstudiums und des Praxisbezugs dennoch die Mobilität der Studierenden zu sichern? Wer sorgt zukünftig und wie für Vergleichbarkeit, Berufsfähigkeit, akademische Anschlussfähigkeit?

Schritte zu Standards

▲ Vergleichbarkeit

Eine Vereinheitlichung der Bachelorstudiengänge in der Grobstruktur scheint derzeit weder gewollt noch realistisch zu sein, doch sollte anhand einer begleitenden und vergleichenden Untersuchung langfristig eine Angleichung nicht ausgeschlossen werden. Unterhalb dieser Möglichkeit könnten sich diejenigen, die das 7+3-Modell planen oder bereits festgelegt haben, kurzschließen und wenigstens die Platzierung des Praxissemesters einheitlich regeln, Vergleiche und Wechsel könnten dadurch erleichtert werden. Im 6+4-Konzept müssten größere Anstrengungen unternommen werden, vergleichbare Ver-

hältnisse zu schaffen. Mit einem nachfolgenden Praxissemester könnte der Ausbildungskanon wesentlich entlastet werden – bei gleichzeitigem Erhalt eines Master mit vier Semestern, was die Hauptargumentation für dieses Modell darstellt. Ob dann dieses nachgezogene Semester zu einem 6+1+3-Konzept führt, also der Anerkennung im Master, hängt von dessen Inhalten ab, bei einem anwendungsorientierten Konzept leichter zu vertreten als bei einem forschungsorientierten konsekutiven Master. Wer kann, wenn überhaupt erwünscht, eine Vergleichbarkeit herstellen? Im Moment dürfte dies ausschließlich in der Möglichkeit des Fachbereichstages liegen.

▲ Praxisorientierung

Mit der grundlegenden Festlegung für ein Praxissemester wird die Frage der Berufsfähigkeit wesentlich tangiert, wenn davon ausgegangen wird, dass praktische Ausbildungsphasen sowohl die Verschränkung von Theorie und Praxis gewährleisten, aber auch ein wesentliches Merkmal anerkannter Professionen (Ärzte, Ärztinnen, Juristen, Juristinnen, Lehrer, Lehrerinnen) darstellt (*Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit* 2003). Ein zusammenhängendes Praxissemester erhält allerdings nur dann seine reflexive Funktion, wenn die Erfahrungen, die dort gesammelt werden, offensiv im Lehrbetrieb aufgegriffen und bearbeitet werden. Exemplarisches Lernen lässt sich jedoch auch über andere Formen verwirklichen. Studienprojekte, Blockveranstaltungen und forschendes Lernen sind Möglichkeiten, den Praxisbezug herzustellen. Wo sollen die Praxisanteile liegen? Die Modularisierung lässt hier mehr zu als im bisherigen Studienbetrieb, so kann die vorlesungsfreie Zeit genutzt werden, insbesondere dann, wenn das nachfolgend beschriebene Problem der Studierbarkeit bewältigt werden kann.

Wie kann die Praxis besser in diesen Qualifizierungsprozess, auch im eigenen Interesse, einbezogen werden? Der Strukturwandel in den Hochschulen trifft auf einen ebenso gravierenden in der Praxis Sozialer Arbeit. Es ist sinnlos, neue Abschlüsse (insbesondere die postgradualen Master) zu entwickeln, wenn dafür keine Bedarfe vorliegen. Andererseits muss es ein elementares Interesse der Praxis, im Sinne von Nachwuchsförderung und Qualitätsentwicklung sein, die veränderten Rahmenbedingungen an den Hochschulen zu kennen. Um den Transmissionsriemen dazu anzuwerfen, wurde zum Beispiel am Fachbereich Sozialpädagogik in Hamburg ein Ausbildungsbeirat installiert. Zwölf leitende Persönlichkeiten aus relevanten Praxisbereichen begleiteten einen Studienreformprozess, wurden in die curriculare Diskussion einbezogen, konnten Forderungen einbringen und

andererseits die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Lehrbetrieb kennen lernen. Diese Verschränkung beförderte die Informationswege, es entstand eine direkte und offene Kommunikation, die Hochschulangehörigen konnten den Strukturwandel in der Praxis authentisch mitverfolgen und die Ausbildungsbeiräte wurden umgekehrt frühzeitig in die Bachelor- und Masterdiskussion einbezogen. Die Absicht, die Fachwissenschaft Soziale Arbeit in den Mittelpunkt der Curricula zu rücken, fand großes Interesse und Unterstützung.

▲ *Studierbarkeit*

Die Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge im Sozialwesen können nicht mit anderen verglichen werden. Traditionell ziehen sie Studentinnen an, und die Soziale Arbeit kann in wichtigen Bereichen auf lebenserfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht verzichten. Abhilfe schaffen hier berufsbegleitende Studienangebote, sofern dies die Personalressourcen an den Hochschulen zulassen. Durch die Modularisierung wird dieser Weg leichter. Eine Hürde stellen immer zusammenhängende Praktika dar, die nur auf freiwilliger Basis von den Trägern honoriert werden. Gemeinsame Empfehlungen und aktive Unterstützung von Hochschulen könnten dabei die Aushandlungspraxis für Studierende verbessern. Der Berufsverband wäre aufgefordert, Kriterien zu erarbeiten, die den „Wert“ eines Praxissemesters für die Träger plausibel macht.

▲ *Staatliche Anerkennung*

Eine wie vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit geforderte Sicherstellung von fachlichen Standards durch eine begleitende Praxis und damit verbundene Persönlichkeitsbildung müsste in einem eigenen Leistungskatalog für die staatliche Anerkennung verankert sein, wenn nicht nur die oben genannten Vorteile eine Rolle spielen sollen. Die Wahl des 7+3-Modells lässt hier mehr Möglichkeiten zur Integration, beim Bachelor mit sechs Semestern kann diese Aufgabe, wenn sie ernst genommen wird, im Grunde nur nach dem Studium liegen.

Für diese Situation skizziert *Hiltrud von Spiegel* (2004) ein Konzept und nennt als Voraussetzungen: ein Jahr tariflich bezahltes Berufsanerkennungsjahr, Supervision, fachliche Fortbildung bezogen auf das spezielle Arbeitsfeld, vertiefte rechtliche Ausbildung, wissenschaftlich-praktische Hausarbeit, berufspraktische Prüfung vor einer Kommission aus Vertretern von Praxis und Hochschule und eine Selbstverpflichtung auf berufsethische Standards. Eine Mischfinanzierung durch Träger, öffentliche Hand, Berufsverband und Aspiranten sollen diesen Weg absichern.

Im Gegensatz zu einer Stellungnahme des *Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* (2004) und einer des *Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit* (2003), die nur allgemein die staatliche Anerkennung fordern, beinhaltet obiges Konzept mehr Qualität als bislang verwirklicht. Doch sind diese Kriterien realistisch? Was bietet dieser Zusatz den Absolvierenden im Vergleich mit dem normalen Bachelorabschluss, eine bessere Eingruppierung und Aussicht auf beruflichen Aufstieg, mehr Verantwortung und fachliches Gewicht, den Zugang zum Berufsverband und einem Berufsregister? Und wie verhält sich diese aufwändig erworbene staatliche Anerkennung zu derjenigen, die mit dem Bachelorabschluss verliehen wird?

Unabhängig davon, ob diese einjährige Berufsqualifizierung eine Chance hat, sollten die inhaltlichen Qualitätsmerkmale in die Diskussion einbezogen werden. Im Rahmen eines integrierten Praxissemesters bei der 7+3-Struktur lassen sich Supervision, vertiefende rechtliche Seminare, eine reflexive auf das Praxissemester bezogene Hausarbeit, eine gesonderte berufspraktische Prüfung und eine Selbstverpflichtung auf berufsethische Standards zumindest als zusätzliches Angebot verwirklichen, wenn sie nicht schon in den Modulen berücksichtigt werden können. Für das 6+4-Modell bleibt ein nachgezogenes Praxissemester mit den genannten Inhalten eine Möglichkeit, wobei lediglich die Finanzierung eine offene Frage bleibt. Für die Hochschulen muss für beide Wege eine entsprechende Lehr- und Organisationskapazität zur Verfügung gestellt werden. In Hamburg besteht ein Zentrum für Praxisentwicklung (ZEPRA), in dem unter anderem ein Praktikantenamt integriert ist. Für ZEPRA wären die von *Hiltrud von Spiegel* genannten Kriterien zum großen Teil sofort umsetzbar. Das heißt, die Fachhochschulen benötigen eine Organisationseinheit (bisherige Praxisämter erweitert um die oben genannten Aufgaben), um die staatliche Anerkennung mit Inhalten und Leben zu füllen und sie auch auszustellen. Offen bleibt, auf welcher Grundlage die 6+4-Modelle ohne nachfolgendes Praxissemester die staatliche Anerkennung qualifiziert verleihen können.

Fazit

Jede Veränderung birgt Chancen in sich. (Bildungs-) Liberalisierung und Modernisierung der Systeme seien letztlich als Veränderungsmotoren unabdingbar, wird uns in allen Lebensbereichen suggeriert. Wissen alle, die diese Veränderungsmechanismen propagieren, wohin sie wollen? Werden Ziele genannt? Wird der „Gewinn“ beschrieben? Der Bologna-Prozess ist nicht befreit von der Vermutung, es

gehe nur um den ökonomischen Gewinn. Wenn sich über das Bachelor-Master-System die Soziale Arbeit weiterentwickeln kann und gleichzeitig eine effiziente Hochschulausbildung möglich wird, wer hätte etwas dagegen! Insofern ist der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (er setzt sich für das neue System ein) zumindest darin zu unterstützen, dass das Masterstudium nicht durch politisch festgelegte Übergangsquoten begrenzt werden darf. Nachfolgendes würde sich dann relativieren.

Können die Absolvierenden des Bachelorstudiums mit weniger Praxisanteilen, mit weniger Präsenzlehre (die Workloads sollen ja den selbstständigen Lernprozess befördern), mit weniger Auseinandersetzung mit den Mitstudierenden, mit den Dozenten und Dozentinnen, mit den Anleitenden eine professionelle Haltung entwickeln? Zweifel sind angebracht. Modularisierte Studiengänge bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt, verschränkt – einmündend in eine neue Beliebigkeit: von allem etwas – ist das Fortschritt? Der Bachelorabschluss für die Masse, tendenziell geringer bezahlt, der Master für die eigentliche Identität? *Hans Falck*, ein in die USA emigrierter Kollege (inzwischen verstorben) mit großer Ausstrahlung und Kompetenz, rief bei einem Besuch in unserem Hörsaal in Hamburg bei den Studierenden nur mit einem Satz Begeisterungstürme aus: „I'm Social Worker“. Eine so gefestigte und stolze Haltung zu seinem Beruf ließ erahnen, dass sein Thema „Empowerment und Membershiptheorie“ von dieser Identität getragen wird, und in den USA ist der Master der Regelabschluss für Social Worker.

Heute wird konstatiert „Die bislang noch weitgehend gegebene inhaltliche Homogenität wird einer Differenzierung des Selbstverständnisses weichen“ (*Buttner* u.a. 2004). Mühsam legten wir den Fürsorger, die Fürsorgerin ab, waren auf gutem Wege, aus der Öffentlichkeit die entsprechende Anerkennung für das Diplom zu bekommen. Und jetzt: der Bachelorabsolvierende als Sozialassistent, Masterabsolventen und -absolventinnen fürs Sozialmanagement und die Sozialforschung? Und wo bleibt die große Zahl von Diplom-Sozialarbeiterinnen und -Sozialarbeitern, welche Konsequenzen kommen auf sie zu? Es reicht daher nicht, auf ein anderes System umzustellen, parallel müssen einige Grundfragen geklärt werden, insbesondere die Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

Literatur

Buttner u.a.: Bachelor und Master. Die Soziale Arbeit im Bologna-Prozess. Vortragsskript Fachbereichstag. Ohne Ort 2004
Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit: Für den Erhalt der staatlichen Anerkennung. Essen 2003

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Nachrichtendienst 2.2004, S. 39 ff.

Mühlum, Albert: Profilbildung der Sozialen Arbeit unter den Rahmenbedingungen von Bachelor und Master. Vortragsskript Fachbereichstag. Ohne Ort 2004

Spiegel, Hiltrud von: Skript-Entwurf eines Szenarios für eine konsequente Entkoppelung von Bachelorstudiengang und staatlicher Anerkennung, 17.6.2004

Süddeutsche Zeitung: Gütesiegel-Bewahrung, Skepsis gegen den Bachelor in den Technischen Universitäten. 25.10.04

Die Zersiedelung der Ausbildungslandschaft droht!

Volker Schneider

Zusammenfassung

Der Bologna-Prozess und damit die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge führt aktuell zu einer völligen Umgestaltung der Ausbildungslandschaft in der Sozialen Arbeit. Die Frage, welche Veränderungen die aktuelle berufliche Praxis tatsächlich braucht, scheint nur wenig handlungsleitend. Selbst die großen Träger Sozialer Arbeit halten sich wie andere Arbeitgeber des sozialen Bereichs in der Diskussion auffallend zurück. Braucht der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit diese Reform oder steckt hinter allem einmal mehr der Wunsch zu sparen?

Abstract

The Bologna-Process and the resulting conversion to Bachelor and Master degrees completely reshapes the educational landscaping of social work. The question of which changes are required by occupational practice does not truly seem to direct the actions. Even leading institutions of social work – just like other employers – remain remarkably quiet in this discussion. Does the labor market of social work really need this sweeping reform or does it altogether hide another desire to save money?

Schlüsselwörter

Berufsverband - soziale Arbeit - Ausbildung - Reform - Kritik - Arbeitsmarkt - Tarifpolitik - Bachelor - Master

Einleitung

Als am 19. Juni 1999 die 29 europäischen Bildungsminister und -ministerinnen in Bologna eine gemeinsame Erklärung¹ unterzeichneten, schien es, dass dies – zumindest außerhalb der Hochschulen – kaum wahrgenommen wurde. Dabei ging es in dieser Erklärung um nicht mehr und nicht weniger als die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes. Ein „Europa des Wissens“ sollte seinen Bürgern und Bürgerinnen nicht nur das Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum verschaffen, sondern ihnen angesichts des anstehenden Millenniums die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends vermitteln.

Sprachliche Feuerwerke wurden auch auf den Folgekonferenzen in Prag² und Berlin³ abgebrannt und die Konferenz in Bergen im Mai 2005 wird sicher-

lich mit ähnlich wortgewaltigen Verlautbarungen abschließen. Ein gemeinsamer Hochschulraum heißt für die Hochschulministerien in erster Linie eine verbesserte Vergleichbarkeit der Abschlüsse, die nicht nur in einheitlichen Studienabschlüssen (Bachelor und Master) ihren Ausdruck findet, sondern für deren Erreichung einheitliche und vergleichbare Leistungspunkte nach dem ECTS (European Credit Transfer System) an Hochschulen, die einer vergleichbaren Qualitätssicherung (Akkreditierung) unterliegen, erworben werden müssen. Ein solches System, so die Überlegung, erhöht die Mobilität der Studierenden, weil sowohl einzelne Studienleistungen als auch die erworbenen Abschlüsse eine zumindest europaweite Anerkennung genießen (sollen) und steigert die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums auch für Studierende, die von außerhalb Europas kommen.

Konkrete Auswirkungen

Die Richtigkeit dieser Überlegungen unterstellt hierbei, dass derzeit die Uneinheitlichkeit der Systeme und Abschlüsse eine eigentlich gewollte (und von vielen Betroffenen angestrebte) Mobilität von Fachkräften und Studierenden behindert. Als deutscher Delegierter im „Network on Mutual Recognition of Diplomas“⁴ ist man gerne bereit, dem ersten Teil dieser Annahme gerade für Deutschland zuzustimmen, ist es doch ein mehr als schwieriges Unterfangen, anderen Europäern zu verdeutlichen, was unter einer Fachhochschule zu verstehen ist. Nur lehren diese Erfahrungen auch, dass keineswegs davon auszugehen ist, dass der Bachelor in dem einen Land so ohne weiteres und selbstverständlich vergleichbar sein muss mit dem in einem anderen.⁵ So wundert es nicht, wenn Großbritannien in Zweifel zieht, dass deutsche Bachelorstudiengänge ausreichend für die britischen Masterstudiengänge qualifizieren, was nach offiziellen politischen Protesten fast ebenso schnell wieder relativiert wird. Weniger politische Rücksichtnahme findet man diesbezüglich in Kanada und den USA. Dort – so will es eine Untersuchung des Institute of International Education (IIE) und der Agentur Educational Credential Evaluators⁶ festgestellt haben – wisse man wenig bis nichts über die europäischen Bachelor- und Masterabschlüsse und insbesondere der dreijährige Bachelor stoße auf Unverständnis und Ablehnung.

Bliebe noch die Frage, wie es denn nun mit dem Interesse an der Mobilität unter Studierenden und Fachkräften aussieht. Da wäre – ohne dass meines Wissens hierzu exakte Zahlen vorliegen – zunächst festzustellen, dass das Interesse an Auslandspraktika unter den Studierenden deutlich angestiegen ist. Dass, soweit dies der Deutsche Berufsverband

für Soziale Arbeit (DBSH) auf Grund von Anfragen überblickt, der Wunsch zwar zugenommen hat, die Realisierung aber noch häufig scheitert, hat nun nicht mit internationalen „Inkompatibilitäten“ zu tun, sondern scheitert profan an der Frage des Geldes. Es ist kaum davon auszugehen, dass der Bologna-Prozess die Mobilität dieses Personenkreises erhöhen wird. Auch das Interesse an Auslandssemestern und (zumindest zeitlich befristeten) Arbeitsaufenthalten im Ausland hat, zumindest was die Anfragen an den Berufsverband anbelangen, deutlich zugenommen, verharrt jedoch auf niedrigem Niveau. Also ein Reformprozess, der alle betrifft und die Bedürfnisse nur weniger bedient? Zumindest für die Soziale Arbeit kann dies nicht ausgeschlossen werden, es sei denn, man hat die Möglichkeit im Auge, dass die Mobilität in Richtung Deutschland erhöht werden soll.

Auswirkungen auf die Soziale Arbeit

In den nächsten Jahren wird nach allen Prognosen die Zahl potenzieller Klienten und Klientinnen der Sozialen Arbeit ansteigen. Wie diese gesteigerte Nachfrage nach sozialen Dienstleistungen finanziert werden soll, ist angesichts „leerer“ öffentlicher Kassen ungewiss. Da gleichzeitig das Angebot an Fachkräften demographisch bedingt zurückgehen wird, könnten nach dem Gesetz von Angebot und Nachfrage auch noch das Problem verschärfend die Personalkosten steigen. Es sei denn, dass vergleichbar gut qualifizierte Fachkräfte aus anderen europäischen Staaten mit niedrigerem Lohnniveau auf den deutschen Arbeitsmarkt drängen und so wieder die Gewichte zu Ungunsten der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verschieben. Der von dem ehemaligen EU-Kommissar *Frits Bolkestein* eingebrachte Richtlinienentwurf zur Freizügigkeit der Dienstleistungen im Binnenmarkt der EU⁷ – auch wenn dieser noch entschärft werden sollte – liefert hierzu noch einen zusätzlichen Hebel.

Noch als der Zug in Richtung Ziele der Bologna-Erklärung merklich an Fahrt aufgenommen hatte, verhielten sich die Hochschulen der Sozialen Arbeit in Deutschland äußerst zurückhaltend. Die Diskussion beim Fachbereichstag Soziale Arbeit war immer wieder davon gekennzeichnet, dass zwar in der Einführung von Masterstudiengängen Chancen zu einer Profilierung der Profession gesehen wurde, aber hinsichtlich des Bachelor befürchtet wurde, dass damit die Fachkräfte auf das Niveau von Sozialassistenten und -assistentinnen zurückgeworfen würden. Unübersehbar aber bereits zu diesem Zeitpunkt, dass bei aller Skepsis – nur für den Fall der Fälle – längst Papiere in der Schublade lagen, auch in den Fachbereichen für Soziale Arbeit die europaweit vorgese-

henen konsekutiven Studienmodelle umzusetzen. Heute darf davon ausgegangen werden, dass der in Bologna anvisierte Zeitpunkt der Umsetzung des Reformprozesses 2010 auch in der Sozialen Arbeit überwiegend unterschritten wird. Bei allem forcierten Reformtempo ist nicht zu beobachten, dass die Diskussion um die Auswirkungen dieses Prozesses auf die Praxis Sozialer Arbeit tatsächlich schon bei allen Interessenverbänden angekommen ist. Insbesondere zeigen die Vertretungen der Arbeitgeberseite derzeit noch merkwürdig wenig Interesse an der gesamten Diskussion.⁸

Führt man sich vor Augen, dass dieser Prozess letztlich dazu führt, dass ab einem nun nicht mehr allzu fernen Zeitpunkt die bisherige Qualifikation der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zum Auslaufmodell werden wird, abgelöst durch zwei neue Qualifikationen, von denen sich die eine durch kürzere und die andere durch längere Studienzeiten auszeichnet, muss eine solche Haltung verwundern. Es stellt sich die Frage, ob eine Verkürzung der Studienzeiten eine Minderung des Qualifikationsniveaus beziehungsweise eine Verlängerung die Erhöhung desselben zur Folge hat.

Ein zwingender und notwendiger Prozess?

Wenn ja, so schließt sich die Frage an, ob sich in dieser Entwicklung eine zwingende Notwendigkeit spiegelt. Waren bislang die Fachkräfte für die Herausforderungen Sozialer Arbeit zu gut qualifiziert, während für bestimmte Aufgaben die ausreichend qualifizierten Kräfte fehlten? Oder anders gesagt, ist der Bologna-Prozess für die Soziale Arbeit die notwendige und angemessene Antwort auf sich verändernde Anforderungen und Bedarfe der Praxis und des Arbeitsmarkts – oder werden hier nur neue Qualifikationen geschaffen, die dieser Praxis und diesem Arbeitsmarkt einfach übergestülpt werden?

Besteht, so könnte man weiter fragen, auf Arbeitgeberseite keine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema? Stellen sich die Fragen erst, wenn die ersten Absolventinnen und Absolventen konkret auf der Matte stehen? Oder kann man davon ausgehen, dass künftige Bachelorabsolventen und -absolventinnen die Diplom-Sozialarbeiterinnen beziehungsweise -Sozialpädagogen (FH) eins zu eins ersetzen werden? Welcher Bedarf besteht für höher qualifizierte Master (die je nach Vorgabe künftig 20 bis 30 Prozent der Fachkräfte ausmachen werden)? Sollen „höherwertige“ Tätigkeiten aus den Aufgabenprofilen der Fachkräfte mit Bachelorabschluss herausgenommen und den neuen Masterstellen zugeschlagen werden?

Oder besteht da schlicht die Hoffnung, entgegen der Beschlüsse der Kultusminister- und Innenministerkonferenz⁹ (nach denen der Bachelor im Beamtenbereich auf dem Niveau des Fachhochschuldiploms angesiedelt bleiben und der an der Fachhochschule erworbene Master – soweit entsprechend akkreditiert – für den Höheren Dienst qualifizieren soll) in der Breite Personalkosten einsparen zu können, die dann in Teilen in der Spitze einer angemessen höheren Vergütung für Master zur Verfügung stehen könnten? Oder reicht es nicht vollkommen aus, wenn Master im Gehaltsgefüge dort landen werden, wo bislang Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen angesiedelt waren?

Einen Hinweis auf die Hintergründe dieses scheinbar unerklärlichen Schweigens mag folgende Begebenheit geben. Auf der Jahrestagung 2005 der Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit (AHPGS) erläuterte der frühere (und inzwischen aus dem aktiven Dienst ausgeschiedene) Verbandsdirektor des Landeswohlfahrtsverbands Baden G. Vigner die „Erwartungen der Arbeitgeber im Sozialwesen an das System der Bachelor- und Masterstudiengänge“. In seinem Vortrag sprach er davon, dass man die Diskussion über die künftige Qualität der Ausbildung führen solle, ohne diese sofort mit der Frage der Vergütung zu verbinden. Eine Position, der der Autor dieser Zeilen heftig widersprochen hat, da aus Sicht eines Arbeitnehmervertreters das Konzept „Immer bessere Qualität Sozialer Arbeit bei immer niedriger Bezahlung“ keine Zukunft haben wird. In der nun auf der Internetseite der AHPGS zur Verfügung gestellten schriftlichen Fassung des Vortrags¹⁰ wird die Frage der Vergütung nur am Rande und nur in Bezug auf die Zukunft von Erzieherinnen und Erziehern gestreift: „Ob die höhere Qualifikation Auswirkungen auf eine tarifliche Einstufung haben wird, beziehungsweise welche Auswirkungen der Bachelor haben wird, ist damit noch nicht beantwortet.“¹¹

Oder ein Prozess zur Absenkung des Lohnniveaus?

Allen Beteuerungen, insbesondere politischer Repräsentanten und Repräsentantinnen, zum Trotz fällt es schwer, daran zu glauben, dass dieser „Reformprozess“ nicht für den Versuch genutzt werden wird, das Lohnniveau im Bereich der Sozialen Arbeit abzusenken, indem die Eingangsgruppierungen für den Bachelor abgesenkt werden. Schon jetzt erhalten Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit Fachhochschuldiplom außertarifliche Vergütungen unterhalb der klassischen Vergütung Vb/IVb des Bundesangestelltentarifvertrages (BAT). Die Aussteiger aus den Tarifsystemen

sind längst nicht mehr nur „Sozialunternehmen“ dubioser Art, auch die Großen der Sozialbranche machen nicht vor Ausgründungen halt. Wer will da ernsthaft glauben, dass diese Arbeitgeber den abhängig Beschäftigten die gleiche Vergütung zahlen werden, gleichgültig ob diese ein drei- oder vierjähriges Studium absolviert haben?

Mit der großen Tarifreform im öffentlichen Dienst zu Beginn dieses Jahres ist auch der Bundesangestelltentarifvertrag ein Auslaufmodell, das durch den TVöD (Tarifvertrag öffentlicher Dienst) abgelöst wird. Mit diesem Tarifwerk wird die Zukunft für den Bachelor erst recht ungewiss. Mit dem Verschwinden des BAT werden auch die Tätigkeitsmerkmale für Angestellte im Sozial- und Erziehungsdienst entfallen. Diese garantierten Bachelorabsolventen und -absolventinnen beim Vorliegen einer staatlichen Anerkennung die Gleichbehandlung mit den Inhabern und Inhaberinnen von Fachhochschuldiplomen. Vertretende der Arbeitgeber- und der Gewerkschaftsseite betonen zwar unisono, dass vorläufig der Bachelor dem Fachhochschuldiplom gleichgestellt bleibt, die Betonung scheint aber auf dem Wort „vorläufig“ zu liegen. Außerhalb offizieller Reden wird auch von Arbeitgeberseite bemerkt, dass eine dreijährige Ausbildung doch mehr dem Fachschul- als dem Fachhochschulniveau zuzurechnen sei.

Die Zurückhaltung auf Seiten der großen Arbeitgeber der Sozialen Arbeit sollte die Interessenvertretungen auf der Arbeitnehmerseite nun keinesfalls in trügerischer Sicherheit wiegen. Zwar ist von dort schon deutlich mehr zu hören. Der DBSH widmete dem Heft 1/2000 das Schwerpunktthema „Mehr Zaster mit Master“,¹² verabschiedete 2001 ein Forderungspapier „Bachelor- und Masterstudiengänge und deren Akkreditierung“, das 2002 nochmals inhaltlich auf der Basis der neusten Entwicklungen überarbeitet wurde.¹³ Noch nicht veröffentlicht ist ein im März 2005 beschlossenes Forderungspapier zur Ausbildungssituation in der Sozialen Arbeit.

An der Basis der Arbeitnehmerschaft in der Sozialen Arbeit scheint das Thema noch nicht angekommen zu sein. Allzu leichtgläubig gehen die Besitzenden von Fachhochschuldiplomen davon aus, von dieser Entwicklung nicht berührt zu sein. Die (durchaus zu stellende) radikale Frage, ob es denn überhaupt je notwendig und wünschenswert war, im Zuge der angestrebten Internationalisierung neue berufsqualifizierende Abschlüsse einzuführen und das Angebot an Qualifizierungswegen und -zertifikaten weiter auszudifferenzieren, ist von den Arbeitnehmervertretenden kaum gestellt worden oder sie ist

ungehört verhallt. Wer jetzt noch versucht, diese grundsätzliche Richtung in Frage zu stellen (wie es derzeit an wenigen Universitäten zu beobachten ist), wird sich die Frage gefallen lassen müssen, ob ein Aufbegehren nicht zu spät kommt und deshalb keinerlei Aussicht auf Erfolg mehr bietet. Der Zug ist abgefahren, auch wenn unbestreitbar das Ziel noch im Nebel liegt (aber letztlich auch in der Sozialen Arbeit alle Hochschulen mitfahren wollen).

Die Eigendynamik, die der Bologna-Prozess zwischenzeitlich entwickelt hat, vermag schon zu beängstigen. Der Bachelor wird kommen, auch wenn keiner bislang weiß, wie qualifiziert dieser Abschluss sein wird. Er wird kommen, auch wenn niemand weiß, ob man ihn braucht oder ob er zu gebrauchen ist. Er wird kommen, auch wenn die Gefahr (oder aus Arbeitgebersicht die Chance) nicht von der Hand zu weisen ist, dass das ohnehin nicht üppige Lohnniveau in der Sozialen Arbeit noch weiter abgesenkt wird. Und er wird kommen, obwohl der Bachelor der Sozialen Arbeit in Zukunft alles andere sein wird als eine auch nur halbwegs einheitliche Berufsqualifikation.

Die Zukunft: Bunte Vielfalt oder organisiertes Chaos?

Die Studienangebote, die in Zukunft zum Abschluss Bachelor führen, werden sich hinsichtlich der Studien- und Ausbildungsdauer, den Praxisanteilen im Studium und der Frage, ob eine staatliche Anerkennung verliehen wird, erheblich unterscheiden. Geht man in Baden-Württemberg den Weg, den Bachelor mit sieben Semestern (und folglich den konsekutiven Master mit drei Semestern) anzubieten, sind in Nordrhein-Westfalen alle Hochschulen für alle Studienangebote ministeriell dazu „verdonnert“, den Bachelor mit sechs und entsprechend den Master mit vier Semestern anzubieten. Unterschiede gibt es auch schon mal innerhalb der Landesgrenzen. Favorisieren die bayerischen Hochschulen das Modell 7:3, will die Katholische Universität Eichstätt mit 6:4 Semestern ausbilden. Ähnliches ist aus Hamburg zu vermelden (HAW 7:3, Rauhes Haus 6:4).

Was aber, wenn es bayerische Studierende mit einem Bachelorabschluss nach sieben Semestern aus familiären Gründen nach Nordrhein-Westfalen verschlägt? Heißt dieses dann, dass sie nun auf Dauer vom viersemestrigen NRW-Master ausgeschlossen sind? Dürfen sich diejenigen, die den umgekehrten Weg gehen, tatsächlich mehr Hoffnung machen? Kaum zu glauben, dass bei einer Beschränkung der Zulassung für Masterstudiengänge auf 20 bis 30 Prozent der Bachelorabsolvierenden die bayerischen Hochschule den Kandidatinnen und Kandidaten aus eigenem

Haus die Tür weisen werden, um jemand aus Nordrhein-Westfalen aufzunehmen, wo doch ein Semester weniger als Zugangsqualifikation mitgebracht wird. Oder sollten (intellektuelle Unterschiede einmal ausgeblendet) Studierende mit sechs Semestern auf dem gleichen Stand sein wie diejenigen mit sieben Semestern? Was ist mit den Absolventinnen und Absolventen der Universität Eichstätt, die im Lande verbleiben? Sind sie im Hinblick auf den Master nun ihrer Universität auf Gedeih und Verderb ausgeliefert? Oder gibt es doch noch vage Hoffnung, an einer anderen bayerischen Hochschule landen zu können? Oder bleibt am Ende nur der Wechsel des Bundeslandes? Viele Fragen, wenige Antworten und am Ende das ungute Gefühl, dass Unwägbarkeiten der Reform letztlich allein auf dem Rücken der Studierenden ausgetragen werden.

Nicht viel anders sieht es bei den Praxisanteilen der Ausbildung aus. Bei dem ein oder anderen der siebensemestrigen Bachelorstudiengänge beschleicht einen der Verdacht, dass da die alten Studiengänge in neuem Gewand daherkommen und die Verkürzung um ein Semester schlicht durch den Wegfall eines Praxissemesters realisierten. In den sechssemestrigen Studiengängen ist man durchaus bereit, noch weiter herunterzugehen: Brandenburg 20 Wochen; Duisburg-Essen 18 Wochen; Bielefeld 16 Wochen. Dabei gibt es keine zwingende Notwendigkeit, eine solche Verkürzung des bisherigen grundständigen Studiums ausschließlich durch reduzierte Praxisanteile zu realisieren. Die Reform beinhaltet schließlich eine erhebliche Verdichtung des Studiums (angenommener Studienumfang von 45 Wochen zu je 40 Stunden), die reichlich Raum für Theorie bietet.

Im Zuge der Neukonzeptionen feiern Anfang der 1990er-Jahre ja nicht ganz zufällig von der Bildfläche verschwundene andere Formen des Praxisbezugs eine Wiederauferstehung: Projektstudium, studienbegleitende Praktika, Feldstudien und ähnliches. Ob da wirklich die Bedeutung der Praxis für die Gestaltung von Modulen (die als Teil der Reform die klassischen Vorlesungen und Seminare vollständig ablösen) wiederentdeckt wurde? Oder geht es schlicht nur darum, dass die Vergabe von Creditpoints (als neuer international vergleichbarer Maßstab von Studienleistungen) an nachgewiesene und stundenmäßig quantifizierbare Leistungen gekoppelt ist und sich von daher Module mit „Praxis“ wunderbar füllen lassen, um die gewünschte Stundenzahl zu erreichen?

Eine weitere Renaissance könnte auch das zweiphasige Studium erleben, zählt doch das Anerkennungsjahr nicht zu den Studienzeiten. Studierende

könnten nach dem Erwerb des Bachelor entscheiden, ob sie mit diesem Abschluss (und allen damit verbundenen Risiken) sofort ein Arbeitsverhältnis eingehen oder doch zuerst einmal über ein Anerkennungsjahr die staatliche Anerkennung erwerben wollen. In beiden Fällen und natürlich auch sofort stände das Tor zum konsekutiven Masterstudium offen. Bleibt nur die Frage, ob hierfür genügend Stellen zur Verfügung stehen, denn anders als bei den Praxissemestern begründet das Praktikum im Anerkennungsjahr ein tariflich abgesichertes Vertragsverhältnis. Die meisten Modelle sind bislang kaum über eine Ideenfindungsphase hinausgekommen, lediglich die Universität Siegen scheint hier auf Grund regionaler Besonderheiten schon etwas weiter zu sein.

Könnte die staatliche Anerkennung so eine Wiederaufwertung erfahren, wird sie anderswo fast schon fahrlässig vernachlässigt. Die Bedeutung der staatlichen Anerkennung für die Profession scheint bei vielen Professorinnen und Professoren, die zumeist nicht aus dem Bereich der Sozialen Arbeit stammen, noch immer nicht angekommen. Erstaunlich, wie wenig bekannt ist, welche rechtlichen Regelungen etwa an die staatliche Anerkennung geknüpft sind. Die Schweigepflicht nach § 203 Strafgesetzbuch setzt die staatliche Anerkennung voraus. Wird die Klientel auch in Beratungsstellen zukünftig mit zwei Kategorien von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zu tun haben, mit solchen, die unter Strafandrohung zur Verschwiegenheit verpflichtet sind, und mit solchen, für die dies nicht gilt?

Alle diese Elemente lassen sich schließlich in der unterschiedlichsten Form kombinieren. Fragt sich nur, welche Kombination der Arbeitsmarkt, welche die Anstellungsträger denn nun gerne haben möchten. Den siebensemestrigen Bachelor mit reichlich Praxisanteilen und staatlicher Anerkennung? Oder vielleicht doch lieber sechs Semester, mit weniger Praxis und ohne staatliche Anerkennung, dafür aber der Möglichkeit, zwei Gehaltsgruppen weniger zu zahlen? Oder möglicherweise noch etwas ganz anderes? Nicht unwahrscheinlich, dass auch dieses angeboten wird. Unterschiedliche Modelle werden jedenfalls genügend kreiert. In Abwandlung eines Werbespruches könnte man sagen: In Zukunft wird einheitlich Bachelor draufstehen, aber überall was anderes drin sein. Etwas ernsthafter muss dagegen festgestellt werden, dass eine totale „Zersiedelung der Ausbildungslandschaft“ droht.

Auch der Master wird kommen, zumal dieser in einer ansonsten durchaus kritisch geführten Diskussion als die große Chance für die Professionalisierung

Sozialer Arbeit gesehen wird. Dass ein Abschluss eines wissenschaftlichen Hochschulstudiums (als das der Master ja unabhängig von dem Ort des Erwerbs gilt) aber nicht automatisch und zwangsläufig zu „höheren Weihen“ berechtigt und führt, dürfte spätestens seit der Existenz universitärer Sozialpädagogen nicht unbekannt sein. Er wird kommen, auch wenn Arbeitsstellen, die diesem Qualifikationsprofil entsprechen und der Qualifikation entsprechend vergütet werden, derzeit kaum in Sichtweite sind.

Gibt es noch Alternativen?

Immerhin mehren sich zwischenzeitlich die Stimmen, die vor einem Wildwuchs im Bereich der Masterstudiengänge warnen. So betonten bei einem gemeinsamen Gespräch Vertreterinnen und Vertreter der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit, des Fachbereichstags Soziale Arbeit, des Fachausschusses Soziale Berufe des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge und des DBSH die Chancen für die weitere Entwicklung Sozialer Arbeit, die die Einführung insbesondere von Masterstudiengängen an den Hochschulen bietet. Dabei wurde aber auch betont, dass die neue Strukturierung nicht zu einer Entwertung der grundständigen Ausbildung in Sozialer Arbeit führen darf. Insoweit bedarf ein Bachelorstudiengang Soziale Arbeit einer einheitlichen Gestaltung, die auf eine generelle Berufsbefähigung ausgerichtet ist. Nur auf einer solchen beruflichen Grundqualifikation, die im Studium mit dem Bachelorabschluss erreicht wird, kann fachliche Differenzierung in der Sozialen Arbeit aufbauen. Die Vertretenden dieser Organisationen stimmten weiter dahingehend überein, dass Masterstudiengänge für die Praxis wie für die Wissenschaft und Forschung der Sozialen Arbeit relevant sein müssen. Bei ihrer Konzipierung sollte in Verantwortung für die Studierenden darauf geachtet werden, dass mit diesem Studium den Absolvierenden auch Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt geboten werden. Konsequenterweise abzulehnen ist daher die Praxis, bestehende Angebote der Fort- und Weiterbildung einfach in Masterstudiengänge „umzuetikettieren“.

Steht zu hoffen, dass dieses Gespräch die Diskussion über diese Runde hinaus zu befruchten vermag. Leider muss man andernorts oft den Eindruck gewinnen, dass die Heraus- und Anforderungen der Praxis Sozialer Arbeit am wenigsten relevant sind für die zukünftige Gestaltung dieser Studiengänge. Verwunderlich, dass Fachhochschulen, die gestern noch ihren Praxisbezug als „Markenzeichen“ vor sich hergetragen haben, bereit sind, diesen heute völlig auf dem Altar des wissenschaftlichen Hochschulstudiums zu opfern, weil sie sich auf dem Weg zur „glei-

chen Augenhöhe“ mit den Universitäten wähen. Diesem Credo zufolge ist ein konsekutiver Master erst dann ein „wirklich“ wissenschaftlicher Master, wenn er mit einer Dauer von vier Semestern angeboten wird. Nach den Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes bleibt dann für den Bachelor im konsekutiven Modell nur noch eine Studiendauer von sechs Semestern.

Abgesehen von derartigen inhaltlichen Bedenken müssen sich diese Hochschulen darüber klar sein, dass sie – wie auch immer sie letztlich sechssemestrige Studiengänge gestalten werden – mit einer Verkürzung eine psychologische Barriere durchbrechen. Bei einer Verkürzung um ein Semester mag noch die Bereitschaft bestehen anzunehmen, dass die Qualität der Ausbildung in den neuen Studiengängen erhalten bleibt. Dies wird sich bei einer Verkürzung um zwei Semester nicht mehr vermitteln lassen! Der sechssemestrige Bachelor wird von vornherein zur „Lightversion“ des Fachhochschuldiploms. Für die Masse zukünftiger Fachkräfte (70 bis 80 Prozent, nur einem Rest von 20 bis 30 Prozent wird im konsekutiven Modell je nach Bundesland der Weg zum Master offen stehen) ist damit der Weg zur Dequalifizierung vorgezeichnet. Ein Opfer, das man für die Professionalisierungschancen, die der Master bietet, bringen muss?

Der DBSH hat dies schon früh in einer Reihe von Stellungnahmen verneint und vor einer Absenkung des Niveaus gegenüber den derzeitigen Diplomstudiengängen (FH) gewarnt. Bachelorstudiengänge, so lautet daher eine der Forderungen des Verbands, sind deshalb im Modell 7:3 zu realisieren. Praxisbezug – und hier weiß sich der DBSH einig mit einer Reihe von Arbeitgeber*innen – ist eher zu stärken und auszubauen denn abzubauen. Als unterste Grenze sieht der Verband Praxisanteile im Umfang von 60 Creditpoints (entspricht einem Studienjahr), von denen mindestens ein Semester als zusammenhängende, begleitete Praxisphase anzubieten ist.

Die „Zersiedelung der Ausbildungslandschaft“ darf nicht dazu führen, dass die Vermittlung einer generellen Berufsbefähigung mit dem Erwerb des Bachelor verloren geht. Hierzu ist es notwendig zu beschreiben, welche Fähigkeiten, welches Wissen und welche Kompetenzen unverzichtbar für die Ausübung des Berufes sind. Der Berufsverband hat hierzu eine Projektgruppe gebildet, die die Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit herausarbeiten und dokumentieren soll. An solchen Schlüsselkompetenzen könnte sich auch die Gestaltung der Module orientieren. In der Modularisierung sieht der

DBSH eine große Chance zur grundlegenden Neustrukturierung der zu vermittelnden Studieninhalte. Dafür muss bei der Planung und Gestaltung der Module tatsächlich eine Hinwendung zur „Output-“ statt „Input-Orientierung“ stattfinden. Statt an „Fächern“ haben sich Lern- und Qualifikationsziele an einer zu definierenden Gesamtqualifikation auszurichten. Mit dem Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ will der DBSH seinen Beitrag dazu leisten, diese Gesamtqualifikation zu beschreiben. Die Module eines Bachelorstudienganges wären im Idealfall stimmiges Portfolio (definierter) Kompetenzen und Qualifikationen, die zu einem berufsqualifizierenden Abschluss in der Sozialen Arbeit führen. Die von dem Fachbereichstag Soziale Arbeit im Jahr 2003 verabschiedeten Empfehlungen zur Bestimmung von Basismodulen in Studiengängen der Sozialen genügen diesem Anspruch in weiten Teilen nicht.

Ein Konzept, welches Studierenden nicht nur europaweit, sondern schon vor der eigenen Haustüre Mobilität ermöglicht, steht vor der schwierigen Frage, ob die für den Erwerb des Bachelorabschlusses notwendigen Creditpoints (180 bei sechs, 210 bei sieben Semestern) in beliebigen oder in (zumindest teilweise) fest vorgeschriebenen Modulen erworben werden können beziehungsweise müssen. Schwer vorstellbar, dass eine Sozialarbeiterin oder ein Sozialarbeiter eine Hochschule verlässt, ohne in der Lage zu sein, fachlich fundiert ein Gespräch zu führen. Andererseits ist aber auch kaum vorstellbar, dass alle Studierenden am Studienende dasselbe wissen und können beziehungsweise auch dasselbe nicht wissen und nicht können.

Im Ergebnis würde dies bedeuten, dass ein bestimmtes Set von Modulen quer über alle Hochschulen angeboten wird. Die Studierenden könnten dann frei entscheiden, wo sie dieses Modul erwerben wollen. Daneben müssten aber die Hochschulen die Möglichkeit haben, einen gewissen Anteil „freier“ Module auf Grund eigener Überlegungen und eigener Profilbildung selbst zu gestalten. Durch die gezielte Wahl solcher Module hätten dann die Studierenden die Möglichkeit, ihr eigenes Profil zu formen. Momentan ist man in Deutschland von solchen Idealvorstellungen noch weit entfernt. In einigen Fällen ist zu befürchten, dass die Anerkennung von an anderen Hochschulen erworbenen Creditpoints den früheren, bürokratischen Verfahren der Anerkennung von Studienleistungen in nichts nachstehen wird.

Schließlich ist das Institut der staatliche Anerkennung nicht nur beizubehalten, sondern als berufsspezifisches Qualitäts- und Qualifikationsmerkmal

zu stärken. Hierfür muss ihm in der Ausbildung wieder stärker ein eigenständiges Gewicht verliehen werden, dies beinhaltet insbesondere auch eigenständige Leistungsnachweise unter Einbeziehung der beruflichen Praxis. Wie bisher soll die Wahrnehmung bestimmter gesetzlicher Aufgaben an die staatliche Anerkennung gebunden bleiben.

Anmerkungen

1 Der Europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Download etwa unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf

2 Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum – Communiqué des Treffens der Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. Download etwa unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf

3 „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ – Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerien und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Download etwa unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf

4 Bei diesem von der Europäischen Union geförderten Projekt der Europäischen Sektion der International Federation of Social Workers (IFSWS) ging es zunächst darum, die unterschiedlichen europäischen Abschlüsse in der Sozialen Arbeit zu vergleichen. Angestrebt war, durch – je nach eingebrachtem Abschluss unterschiedliche – zusätzliche Leistungsnachweise einen europaweit vergleichbaren, gemeinsamen Level (Euro-Socialworker) zu schaffen, der die Mobilität Berufstätiger ermöglicht. Dieses Projekt kann, nicht zuletzt wegen zu weitgehender Unterschiede, aber auch wegen durchaus zu beobachtender protektionistischer Tendenzen, als gescheitert angesehen werden.

5 Vgl. Prof. W. Müller: „Bachelor und Master für Sozialberufe – Was übernehmen wir denn da aus dem ‚angloamerikanischen System‘?“. In: Nachrichtendienst 10/2001, S. 330 ff.

6 Vgl. Hermann Horstkotte: Bachelor, made in Germany – Neue Scherereien mit dem Turbostudium. In: Spiegel Online vom 21.10.04, www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,324160,00.html. Zusammenfassung der Ergebnisse einsehbar unter <http://www.iienetwork.org/?p=508847>

7 www.europa.eu.int/eur-lex/de/com/pdf/2004/com2004_0002de02.pdf

8 Als der Caritasverband in der Zeitschrift „neue caritas“ 9/2003 den Schwerpunkt „Bachelor- und Masterstudium“ – Ausbildung nach Maß? – wählte, wurde der Löwenanteil des Titelthemas von den Autoren Dr. A. Lob-Hüdepohl, Rektor der Hochschule für Sozialwesen Berlin, und Manuela Blum, Redakteurin der Zeitschrift „neue caritas“, bestritten, beides weder ausgewiesene Vertretende der beruflichen Praxis noch der Arbeitgeberseite. P. Lenniger, Referatsleiter für Berufliche Bildung beim DCV, und die Leiterin der Abteilung Erziehung und Familie im DiCV Trier, Frau Larra (nicht einmal ihr vollständiger Name wird dort angegeben), müssen sich dagegen mit kaum mehr als halbseitigen Kurzstatements begnügen. Franz Jorgol, Direktor des DiCV Magdeburg, bleibt gar nur eine Spalte, die er bezeichnender Weise dem Thema widmet „Wer soll das bezahlen?“.

9 Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.4.00. Download etwa unter www.ahpgs.de/hrk-kmk/kmk_zuordnungbama.pdf. Ver-

einbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ – Beschluss der Innenministerkonferenz vom 6.6.02 und der Kultusministerkonferenz vom 24.5.02. Download etwa unter www.ahpgs.de/hrk-kmk/kmk_hoeherdienst.pdf

10 Dr. G. Videner: „Erwartungen der Arbeitgeber im Sozialwesen an das System der Bachelor- und Masterstudiengänge“. Download unter www.ahpgs.de/termine/vortrag_vigener.pdf

11 ebd., S. 10

12 Heft ist vergriffen, kann aber unter www.dbsh.de/html/2_2000.html heruntergeladen werden.

13 www.dbsh.de/html/studiendiskussion.html

14 Dokumentation: Stellungnahme zur Profilierung von Masterstudiengängen in Sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 5/2004, S. 200

Praxisorientiertes Bachelorstudium in Sozialer Arbeit

Erfahrungen aus Baden-Württemberg und Bayern

Werner Müller

Zusammenfassung

Im Gefolge des so genannten Bologna-Prozesses mit seiner politisch gewollten Umstellung deutscher Studiengänge auf ein zweistufiges System mit Bachelor- und Masterabschlüssen stehen die Fachbereiche des Sozialwesens vor einer Modellwahl. Die zentrale Frage heißt: Wie bringt man in zehn Semestern Regelstudienzeit ein sinnvoll professionsorientiertes Studium zu beiden Abschlüssen unter? Eines der möglichen Modelle wird hier vorgestellt. In Baden-Württemberg hat man sich für siebensemestrige Bachelorstudiengänge mit einem integrierten Praxissemester und eingeschlossener staatlicher Anerkennung entschieden. Dieses Muster werden bis 2006 auch die bayerischen Fachbereiche umsetzen. Dreisemestrige konsekutive Masterstudiengänge sollen den Studienaufbau komplettieren. Die bisherigen einphasigen Diplomstudiengänge des Sozialwesens mit zwei integrierten Praxissemestern laufen aus.

Abstract

Following the Bologna-Process and its politically intended transformation of the German academic education system into a two-cycle system of Bachelor and Masters degree, the university faculties now face a choice of models. The key question is: how can these two degrees appropriately be fitted into a regular ten semester profession-oriented study? One of these possible models is introduced: the state of Baden-Württemberg decided to implement a seven semester Bachelor study program with an integrated practical semester, resulting in state certification. Bavarian faculties will adopt this model by 2006. Three consecutive Master semesters will complete the study program. The previous one-phase diploma study in social work with two practical semesters will be discontinued. Focus of this article spans from the restructuring process in Baden-Württemberg, specifically Esslingen with its particular implementing conditions, to central features of the new study system.

Schlüsselwörter

soziale Arbeit - Studium - Baden-Württemberg - Bayern - Praxis - Professionalisierung - Qualität - Bachelor - Master

Der Abschied vom bisherigen Diplomstudium

Die Entscheidung über ein Nachfolgemodell des Diplomstudiums hängt insbesondere davon ab, wie

viele von den verfügbaren zehn Semestern Regelstudienzeit man für ein Masterstudium einsetzen zu müssen glaubt, um (bei guten Leistungen) den Bachelorabsolventen über den Master gegebenenfalls den Zugang zur Promotion an einer Universität zu eröffnen. Nimmt man die maximal zulässige Zahl von vier Semestern für den Master, dann stehen für das grundständige Studium zum Bachelor nur sechs Semester zur Verfügung. Ein solches Modell ist besonders für die Fachbereiche problematisch, die in der Vergangenheit aus guten Gründen das achtsemestrige Diplomstudium mit zwei integrierten Praxissemestern eingeführt haben. Soll man hinter das Erprobte zurückgehen, wie weit, und was wäre die Lösung?

Hatte sich mit der Rahmenstudienordnung für das Diplomstudium aus den 1990er-Jahren noch eine Tendenz zu einem für die Bundesrepublik Deutschland einheitlichen Ausbildungskonzept abgezeichnet, so wird derzeit wieder die alte Trennung etwa entlang der „Mainlinie“ sichtbar. Nördlich von ihr zeichnet sich eine Mehrheit für ein viersemestriges Masterstudium und in der Folge ein sechssemestriges Bachelorstudium ab. Man wird das Anerkennungsjahr beibehalten beziehungsweise reaktivieren oder/und Praxisanteile unterschiedlicher Qualität in die sechs Semester einfügen.

Die Fachhochschulen der südlichen Bundesländer haben bis in die 1970er-Jahre zurückreichende Erfahrungen mit den integrierten Praxissemestern in einem achtsemestrigen Studium. Dem damit verbundenen Nachteil, dass die Studierenden in den Praktika nicht den Status und die Bezahlung von Berufspraktikanten und -praktikantinnen genießen, standen und stehen vergleichsweise höher zu bewertende Vorteile gegenüber. Drei Vorteile integrierter Praxissemester seien genannt:

▲ Integrierte Praktika führen mit ihrer Vor- und Nachbereitung, insbesondere aber mit durchlaufender Begleitung, zu einer intensiven Verknüpfung von Theoriebausteinen mit gründlichen Erfahrungen aus beruflicher Praxis in einem zweimal halbjährigen Entwicklungs- und Reflexionsprozess. Dieser hat eine andere Qualität als kurzfristiges Hospitieren. Zugleich hat Sozialarbeitswissenschaft als Leitdisziplin damit die Möglichkeit konkret zu werden, und das ist auch die Legitimation für Verbindung von Diplomabschluss und staatlicher Anerkennung.

▲ Integrierte Praktika ermöglichen – vor allem, wenn sie nicht hintereinander geschaltet sind, sondern Hochschulsemester dazwischen liegen – den Studie-

renden, sich Defizite oder gar Versagen zuzugestehen und im folgenden Praktikum andere, gelingendere Praxiserfahrungen zu machen.

▲ Mit integrierten Praktika bekommen schließlich auch Auslandsaufenthalte eine optimale Qualität. Man kann zunächst die Soziale Arbeit im Inland gründlich kennen lernen und nach einer theoretischen Vertiefungsphase beziehungsweise speziellen Vorbereitungsphase dann im Auslandspraktikum sich ein wirklich vergleichendes Verständnis der ausländischen Situation erarbeiten.

Ich habe diese im Grunde bekannten Aspekte hervorgehoben, um zu verdeutlichen, von welchem Ausbildungskonzept man sich zumindest teilweise verabschiedet, wenn man diese Art der achtsemestrigen Ausbildung aufgibt. Das ist eine Entscheidung von ganz anderer Qualität als der Umbau eines sechssemestrigen, zentral auf den Lernort Hochschule ausgerichteten Diplomstudiums zu einem ebenfalls sechssemestrigen Bachelorstudium, dem ein Anerkennungsjahr folgen kann oder künftig auch nicht. Angesichts der Tatsache, dass die Universitäten wohl generell zu einer Folge von sechs plus vier Semestern für Bachelor- und Masterstudiengänge übergehen werden und viele Fachbereiche des Sozialwesens nördlich des Mains ihnen folgen, kann man eine Entscheidung für sieben plus drei schon als ein Wagnis bezeichnen. Andererseits hat man sich mit der Willenserklärung, den Typus Praxissemester im Prinzip nicht aufzugeben, klar zu einem der Wesensmerkmale des bisherigen Fachhochschulstudiums gegenüber dem Universitätsstudium bekannt: Hier ist eine echte Erfahrung von Berufspraxis integriert. Dazu kommt, dass international gesehen ein dreisemestriges Masterstudium keineswegs ungewöhnlich ist. Außerdem lassen die 2003 revidierten Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Bandbreite von zwei über drei bis vier Semester für Masterstudiengänge durchaus zu (*Kultusministerkonferenz* 2003, Punkt 4.1).

Bei einem siebensemestrigen grundständigen Bachelorstudium sind zwei Alternativen denkbar: beide bisherigen Praxissemester beizubehalten oder auf eines zu verzichten, damit der seit 1970 übliche Anteil von sechs so genannten Theoriesemestern bestehen bleibt. Wer das Letztere für erforderlich hält, wird an Stelle des aufgegebenen Praxissemesters wohl das eine oder andere Element eines sonstigen Praxisbezuges im Studium verstärken. So jedenfalls ist die Entscheidung im Süden gefallen und, dank der Kooperation der Ministerien, eben auch unter Einschluss der staatlichen Anerkennung.

Kritisch angemerkt sei jedoch, dass man auch hätte versuchen können, eine Variante von sieben Semestern inklusive zweier Praxissemester auszuprobieren. Immerhin hat man bei der jüngsten Studienreform in Großbritannien für den Bachelor of Social Work gerade den Praxisanteil verstärkt und ihn von ein auf zwei Semester aufgestockt, dies sogar bei einer Studienzeit von insgesamt „nur“ sechs Semestern. Voraussetzung für dieses Modell wäre allerdings unter anderem gewesen, wie dort eine starke Konzentration der Ausbildung auf die Kernkompetenzen des Berufs und auf personalintensive Anleitung zu selbstständigem Lernen zu organisieren.¹ Andererseits entsprechen immerhin die künftigen Praxisanteile des süddeutschen Modells in etwa den zusammengefassten Praxisphasen im Bachelor- und Masterstudium zur Sozialarbeit in den USA.² Eine internationale Vergleichbarkeit wird also wenigstens in dieser Richtung gewahrt.

Das siebensemestrige Bachelorstudium

Im Vorfeld der Studienreform war wichtig, dass die Wissenschafts- und Sozialministerien Baden-Württembergs zusicherten, die staatliche Anerkennung bei einem siebensemestrigen Studium mit einem integrierten Praxissemester analog zum bisherigen Diplomstudium zu handhaben. Andererseits musste aber auch die Verständigung mit den Anstellungsträgern und möglichst auch den Vertretungen der Profession gesucht werden. In Baden-Württemberg haben die Fachhochschulen dafür jeweils ihre speziellen Kanäle genutzt; in Bayern hat die Dekanekonferenz den Austausch mit der Praxis über eine spezielle „Dialogtagung“ organisiert (*Kuckhermann; Puch* 2004).

In Baden-Württemberg wurde an der Fachhochschule Esslingen bereits im Sommer 2002 beschlossen, eine erneut fällige Revision des Studienkonzepts auf Bachelor und Master auszurichten. Erleichtert wurde dies durch zwei Rahmensetzungen: Die Entscheidung von KMK und Innenministerkonferenz zur tarifrechtlichen Einstufung vom Mai 2002, wonach Bachelorabschluss und Diplom Zugang zum gehobenen Dienst ermöglichen, sowie die erwähnte Zusicherung der Landesministerien zum Fortbestand der bisherigen Anerkennungsregelung bei einem siebensemestrigen Studium.

Auf dieser Grundlage kam es zu einer Absprache der Fachbereiche beziehungsweise Hochschulen des Sozialwesens in Baden-Württemberg über die Grundstruktur des neuen Bachelorstudienganges, deren Hauptpunkte im Folgenden wiedergegeben werden (*Althaus* 2004).

Rahmenabsprache der Fachhochschulen über zentrale Studienmerkmale:

- ▲ In ein Studium von insgesamt sieben Semestern ist im vierten Semester ein praktisches Studiensemester integriert.
- ▲ Der Umfang der Semesterwochenstunden (also der deputatsrelevanten Kontaktzeiten mit den Lehrenden) soll in sieben Semestern insgesamt 120 nicht übersteigen und zwischen 110 und 120 liegen.
- ▲ Das Grundstudium schließt nach dem zweiten Semester mit einer Zwischenprüfung ab, die sich additiv aus den Fachprüfungen der ersten beiden Semester zusammensetzt.
- ▲ Nach dem Praxissemester findet im fünften und sechsten Semester als einziges semesterübergreifendes Modul das Projekt statt.
- ▲ Die Bachelorarbeit ist mit zwei Monaten Bearbeitungszeit zwischen sechstem und siebtem Semester (in der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters) anzufertigen. Für sie werden zwölf Credits vergeben; dies ist das Maximum in dem durch die Strukturvorgaben der KMK geregelten Spielraum von sechs bis zwölf Credits (was einen wissenschaftlichen Anspruch anzeigt).
- ▲ Insgesamt sind für den Bachelorabschluss 210 Credits zu erwerben, davon mindestens je 70 auf dem Anspruchsniveau (Level) zwei und drei.

Mit dieser Selbstverpflichtung haben sich die Fachbereiche für Sozialwesen des Landes an die Gestaltung der Bachelorstudiengänge gemacht beziehungsweise sind in 2005 noch dabei. Sie können dabei jeweils auch auf Ergebnisse einer in 2002/03 durchgeführten Evaluierung ihrer Studiengänge in Sozialer Arbeit durch die landeseigene Agentur in Mannheim aufbauen. Als förderlich für die Entwicklungsarbeit kann man wohl ferner ansehen, dass eine Abstimmung mit berufsfremden Fachbereichen nicht erforderlich war und ist, da mit einer Ausnahme (Fachhochschule Weingarten) alle beteiligten Fachhochschulen bislang nur Studiengänge aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich (gegebenenfalls der Religionspädagogik) und damit ein relativ homogenes fachliches Profil aufweisen.

Ansonsten ist die jeweilige Ausgangssituation allerdings unterschiedlich und bestimmt das Tempo der Umstellung. So hatte zum Beispiel die Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg zunächst noch die Folgen einer Standortverlagerung zu verkraften; an der Katholischen Fachhochschule Freiburg war zunächst eine, über einen langen Zeitraum gepflegte Differenzierung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik hinsichtlich eines gemeinsamen Studienganges Soziale Arbeit abzubauen sowie noch

in 2004 ein spezielles Akkreditierungsverfahren durch den Wissenschaftsrat zu überstehen. Die Fachhochschule Esslingen war dagegen in einer günstigeren Startsituation. Als dort in 2002 der Beschluss gefasst wurde, die fällige Revision der Studienordnung gleich auf die mittelfristig ohnehin unvermeidliche Bachelor- und Master-Struktur auszurichten, konnte man auf einen langjährigen Entwicklungsprozess kooperativer Studienstrukturen zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik aufbauen, auf den unten näher eingegangen werden soll.

Die bereits erwähnte Rahmenabsprache der Fachhochschulen stellt allerdings nur das grobe Baugerüst für die Planung eines Studienganges dar, der den Anforderungen des Bologna-Prozesses genügen und insbesondere einer künftigen Qualitätsüberprüfung durch eine der Akkreditierungsagenturen standhalten soll. Anders als bisher bei den ministeriellen Genehmigungsverfahren für einen Studiengang oder eine Studienreform geht es ja nicht mehr primär um formale Prüfkriterien wie Zahl der Unterrichtsstunden, Zahl und Art der Prüfungsleistungen oder Umsetzung eines in der Rahmenstudienordnung enthaltenen Fächerkatalogs.

Prüfmaßstäbe für die Ausbildungsqualität sind:

- ▲ klar formulierte Kompetenzziele für die Lerneinheiten (Module), deren berufsvorbereitende Relevanz erkennbar zu sein hat;
- ▲ das Anspruchsniveau dieser Lerneinheiten, das insbesondere ausgedrückt wird in den zugewiesenen Leistungspunkten (ECTS-Punkte oder Credits, bis maximal sieben pro Modul, bei insgesamt 30 Punkten je Semester) sowie in dem Zeiteinsatz, den die Studierenden in Lehrveranstaltungen, Prüfungsvorbereitung und Selbststudium erbringen müssen, um das angestrebte Lernziel pro Modul zu erreichen;
- ▲ die Studierbarkeit des Gesamtstudiums in der vorgesehenen Semesterzahl;
- ▲ ein vertretbarer (arbeitsmarktrelevanter) Standort des Studiums im gesamten Feld berufsvorbereitender Studiengänge, auch im Hinblick auf internationale Vergleichbarkeit.

Nach diesen Maßstäben ist ein Studiengang nicht mehr durch die Addition von Fachgebieten zu planen, denen Unterrichtsstunden und Prüfungsleistungen zugeordnet werden, wonach dann die Verantwortung für die Lehrinhalte und Prüfungsthemen den einzelnen Lehrpersonen obliegt. Vielmehr ist ein kooperativer Prozess durch all die genannten Kriterien hindurch erforderlich. Dieser setzt nicht nur ein neues, auf das studentische Lernergebnis bezogenes Denken voraus, sondern erfordert darüber hinaus

einen bisher nicht gekannten Zeiteinsatz des Kollegiums für eine weitgehend interdisziplinäre Planung, deren Umsetzung und anschließende Justierungen.

Eigentlich müsste dieser Einsatz seitens der Wissenschaftsministerien durch die Zuteilung von Planungsdeputaten honoriert werden, zumal bei Fachhochschulen mit ihrer hohen Lehrbelastung, die doppelt so hoch ist wie an den Universitäten, und angesichts des fehlenden Unterbaus an wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dass dies nicht geschieht, zeigt grobes Unverständnis für den mit der Studienreform verbundenen Organisationswandel. Im Grunde dürfen sich die politisch Verantwortlichen nicht wundern, wenn zunächst das alte fächerbezogene Denken fort dauert, bisherige Lehrveranstaltungen zu Modulbündeln zusammengepackt werden und den Studierenden weiterhin die Integration der Inhalte zu ihrer eigenen Berufsqualifikation selbst überlassen bleibt. Dass dies in Esslingen nicht geschah, lag nicht nur an der Bereitschaft des Kollegiums (und übrigens auch der Studierenden), sich einem über fast zwei Jahre hinziehenden kooperativen Planungsprozess auszusetzen, sondern hatte zum Teil weit zurückliegende günstige Ausgangsbedingungen, von denen einige hier genannt werden sollen:

▲ Verpflichtung der Fachvertretung auf die Entwicklung eines zunächst Methoden übergreifend gedachten Zentralfaches Sozialer Arbeit bereits mit der Gründung der Fachhochschule 1971 (bis 1996 „Sozialpädagogik“ genannt, dann ergänzt durch „Sozialarbeitswissenschaft“).

▲ Integration der Praxisphasen als zwei separate Praxissemester in das Studium (1976), an deren Begleitung durch Konsultationsgruppen potenziell alle hauptamtlich Lehrenden mitwirken können, die damit regelmäßig an den Praxiserfahrungen der Studierenden teilhaben.

▲ Ersatz der Methodenorientierung des Studiums durch eine Zielgruppen- und Arbeitsfeldorientierung mit der Studienreform von 1978/79, verbunden mit einer freiwilligen Zuordnung aller Lehrenden zu einem Praxisbereich Sozialer Arbeit, in dem sie dann auch ein oder mehrere Praxis- beziehungsweise Forschungssemester absolvierten.

▲ Weitgehende Aufgabe der Differenzierung des Studiums in Sozialarbeit und Sozialpädagogik und Stärkung des Zentralfaches mit der Studienreform von 1993/94; zugleich Einführung eines interdisziplinär organisierten Studienbestandteiles mit den Wahl-

bereichen, an denen exemplarisch der Arbeitsfeldbezug der verschiedenen Disziplinen verdeutlicht wurde. Die Studierenden hatten fortan zwei Wahlbereiche mit je acht Stunden, möglichst zwischen den beiden Praxissemestern, zu belegen. Damit war für einen freilich noch relativ kleinen Teil des Studiums eine Art modulare Struktur bereits eingeübt.

▲ Vorweglaufende Auseinandersetzung mit dem System von Creditpunkten für Studienleistungen im angelsächsischen Bereich sowie Ausarbeitung der damit verbundenen Anforderungen an die Konzepte von Lehren und Studieren (*Roscher; Sachs 1999*).

Jedoch auch bei einem förderlichen Vorlauf ergibt sich in jedem Fall noch ein beachtlicher Planungsaufwand, den man in die folgenden vier Schritte aufgliedern kann:

▲ Festlegung von Studienbereichen, die einen generalistisch orientierten Studiengang durchgängig transparent strukturieren. In Esslingen hat man sich, unter Verwendung teilweise schon vorhandener Strukturelemente für die folgenden sechs Studienbereiche entschieden: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit, Individuen und Gruppen in ihrer Lebenswelt, Organisatorische Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit als Beruf, Soziale Arbeit als Wissenschaft, Soziale Arbeit als Handlungsfeld.

▲ Entscheidung über den Studienverlauf, insbesondere im Hinblick auf Beibehaltung/Veränderung von Praxisanteilen des Studiums und deren zeitlicher Lage. Das Ergebnis: intensivierte Praxiserkundung und -vorbereitung im Grundstudium vor dem Praxissemester; Aufgabe des studienbegleitenden Praktikums (bislang im vierten und fünften Semester, zwischen den beiden Praktika gelegen); Praxissemester bereits im vierten Studiensemester, damit anschließend zwei Semester für eine ebenfalls intensivierte Projektarbeit zur Verfügung stehen; darauf folgend (nach dem sechsten Semester) erst die Bachelorarbeit (als Zweimonatsarbeit) und dann das Abschlusssemester mit seinen Vertiefungsmodulen.

▲ Benennung von Lernzielen und -inhalten für die Studienbereiche und deren Gliederung in Module, denen Creditpunkte und mit ihnen Zeitbudgets für Lehrveranstaltungen, Gruppenarbeit, Selbststudium und Prüfungsvorbereitung zugeordnet werden.

▲ Festlegung von Wahlmöglichkeiten im Studienverlauf, einschließlich eines zeitlichen Spielraumes für ein Studium Generale.

Einer der besonders kritischen Punkte dieser Studienplanung ist die Umwandlung des Fächerstudiums in ein modulares Studium. Im Informationsblatt für die Studierenden werden Module wie folgt beschrieben (*Hochschule für Sozialwesen Esslingen* 2004, S. 13): „Ein *Modul* setzt sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie Vorlesung, Übung, Praktikum, Selbststudium) unterschiedlicher Disziplinen zusammen. Es ist eine in sich abgeschlossene formale Lerneinheit mit klar formulierten Lernzielen und Bewertungskriterien. In der Regel umfasst ein Modul ein Semester und wird grundsätzlich mit mindestens einer Prüfungs- oder Studienleistung abgeschlossen. Je nach studentischem zeitlichen Arbeitsaufwand wird eine bestimmte Anzahl an Creditpunkten für jedes Modul vergeben.“

Für die Erarbeitung der Module einschließlich der Festlegung des Zeitaufwandes (der so genannte *Workload* der Studierenden) sowie des Anspruchsniveaus/Levels hat man sich in Esslingen vier Leitfragen vorgegeben: Welche Ziele verfolgt das Modul im Zusammenhang des Studiums? Um welche Lerninhalte geht es? Mit welchen Methoden/Aktivitäten sollen die Studierenden die Inhalte erarbeiten? Welche Kompetenzen sollen die Studierenden am Ende erworben haben? In einem „Modulhandbuch“ werden die Antworten auf diese Fragen nachzulesen sein. Im Vorlesungsverzeichnis (für das erste Semester) findet man Kurzfassungen.

Sie lesen sich beispielsweise für ein Modul aus dem Studienbereich 4 (Soziale Arbeit als Beruf) folgendermaßen (*Hochschule für Sozialwesen Esslingen* 2004a, S. 19): „Berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit (Federführung: ... Name), sechs Credits, LN: Referat. Soziale Arbeit ist ein vielfältiges, widersprüchliches und für viele Studienanfängerinnen und -anfänger kaum überschaubares Feld beruflichen Handelns. *Ziel*: Den Studierenden wird eine fachliche Orientierung gegeben, indem grundlegende Fragen zu Gegenstand, Charakteristika und Institutionalisierungs- und Finanzierungsformen Sozialer Arbeit geklärt werden. Im zweiten Semester wird auf diese Grundlagen in Form einer vertiefenden, durch die Studierenden selbst organisierten Praxisfelderkundung aufgebaut. *Inhalte*: Theoretische Grundlagen zu inhaltlichen Merkmalen und organisatorischen Strukturen Sozialer Arbeit sowie Spezifika beruflichen Handelns; exemplarische Betrachtung einzelner Arbeitsfelder und Institutionen ... zur Veranschaulichung der theoretischen Inhalte. *Stundenverteilung pro Semesterwoche*: Organisation und Institutionalisierung: 1; Theorie und Arbeitsfelder: 3; Selbststudium: 4.“

Praktisch heisst dies: es handelt sich um eine einstündige Vorlesung und dreistündige Übungen in Gruppen zu circa 25 Teilnehmenden – eigentlich eine Fortschreibung schon bestehender Lehrangebote. Vom Anspruchsniveau her ist dieses Modul dem niedrigsten Level 1 zugeordnet, da es zunächst einmal um ein Kennenlernen geht, noch nicht um eine theoretische Reflexion oder ähnliches. Als *Workload* für die Studierenden werden dem Modul 150 Stunden zugeschrieben, aufgeteilt in 60 Stunden Kontaktzeit (= Lehrveranstaltungen), 60 Stunden Selbststudium, 30 Stunden Prüfungsvorbereitung. Eine spätere Evaluierung muss ergeben, ob dieser Zeiteinsatz im Vergleich mit der Zielstellung realistisch ist.

Weitaus komplexer stellt sich schon die Planung und Umsetzung eines Moduls dar, an dem auf einem höheren Anspruchsniveau (Level 2) drei Fachrichtungen beteiligt sind, die bislang im Grundstudium zum Teil zunächst systematische Einführungen in Denkansätze und Sichtweise ihrer Disziplin gegeben haben: Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft. Nun müssen sie von Anfang an berufsfeldbezogen ansetzen und haben dabei auch noch mit insgesamt etwas weniger Veranstaltungsstunden auszukommen als im bisherigen Diplomstudiengang.

Beispiel ist hier ein Modul aus Studienbereich 2 (Individuen und Gruppen in ihrer Lebenswelt) (*ebd.*, S. 17): „Entwicklung und Lebenslauf (Federführung: ...), sieben Credits, LN: Mündliche Prüfung. *Ziel*: Die Studierenden erwerben in diesem Modul grundlegende Kenntnisse über Konzepte der Entwicklung, Erziehung und Bildung des Menschen aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Perspektiven. Sie lernen diese zu verstehen und kritisch zu reflektieren, um im weiteren Verlauf des Studiums die Auswirkungen von Lebensbedingungen und Bildungs- bzw. Unterstützungsangeboten erkennen und analysieren zu können. *Inhalte*: Faktoren des Erlebens und Verhaltens; Grundfragen von Entwicklung am Beispiel ausgewählter Lebensphasen; Sozialisation und Lebenslauf; Konzepte von Bildung und Erziehung. *Stundenverteilung pro Semesterwoche*: Menschliches Verhalten und Erleben: 1; Menschliche Entwicklung: 1; Sozialisation und Lebenslauf: 1; Bildung und Erziehung: 2; Selbststudium: 4,6.“ (In der Durchführung werden die einstündigen Veranstaltungen halbsestündig zweistündig als Vorlesungen oder Übungen angeboten, was übrigens die Stundenplangestaltung nicht gerade erleichtert. *W.M.*) Die Konstruktion eines modularisierten Studienganges ist nun aber nicht nur schwieriges Neuland für das Kollegium. Ein solches Studium stellt auch ein ungewohntes Lernumfeld für die Studierenden dar. Zentrale Frage dabei

ist: Wie wird es angenommen und von welchen Faktoren hängt die „Studierbarkeit“ ab? Hierzu folgen noch einige generelle Überlegungen.

Gegenwärtige Rahmenbedingungen des Bachelorstudiums

Ein fächerorientiertes Studium unterscheidet sich meines Erachtens prinzipiell von einem Studium, das Fachwissen und Berufsfeldbezug in den Modulen miteinander verknüpft. Wird den Studierenden diese Verknüpfung streckenweise nicht klar (zum Beispiel wegen fehlendem Mut zu sofortigen Nachfragen oder Fehlzeiten), dann ist das Versäumte schwerer nachzuholen als bei fachsystematischen Lehrveranstaltungen. Somit hängt der Lernerfolg davon ab, dass die angegebene Mischung aus Präsenz in Veranstaltungen und Selbststudium in seinen verschiedenen Formen eingehalten wird, es eine gewisse Kontinuität im Studierverhalten über das Semester bis in die vorlesungsfreie Zeit hinein gibt. Aber ist das möglich? Drei Voraussetzungen dafür sind ungünstig: die Lebensumstände der Studierenden; die Wochenstundenzahl, die den Fachhochschulstudiengängen zu Grunde gelegt wird; die fehlende Tradition in Bezug auf das Einüben von Studierverhalten:

▲ Studierende, die neben ihrem Studium Geld verdienen und/oder Angehörige versorgen müssen, können kaum ein kontinuierliches Studierverhalten praktizieren. Dies trifft in besonderem Maße den starken Frauenanteil in sozialberuflichen Studiengängen. Hinzu kommt der Zeitaufwand für das gerade bei Fachhochschulen typische Pendeln, während man in den Ländern der etablierten Bachelorstudiengänge im anglo-amerikanischen Raum zu einem erheblichen Teil auf dem Campus lebt.

▲ Kontaktzeiten in formellen Lehrveranstaltungen von 20 und noch weit mehr Stunden erzeugen die Illusion, man habe das Wichtigste schon aufgenommen. Man verschiebt dann das Selbststudium und lässt es unter Umständen am Ende ganz. Auch hier ist ein Hinweis auf anglo-amerikanische Bachelorstudiengänge nötig: Deren Stundenzahlen liegen zu meist bei etwa 15, dafür aber gibt es genaue Aufgabenstellungen für individuelles Lesen beziehungsweise Gruppenarbeiten, und deren Einhaltung und Erfolg wird auch immer wieder abgeprüft. Außerdem kann dort auf didaktisch gut gestaltete Lehrbücher in großer Vielfalt verwiesen werden. Beide Voraussetzungen fehlen bei uns noch weithin.

▲ Schließlich ist zumindest im ersten Studienjahr eine gründliche Anleitung zum Studieren, verbunden mit Unterstützung bei der persönlichen Integration

von Wissen und Können, eine wesentliche Bedingung für eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung. Eine Veranstaltung mit 25 oder mehr Teilnehmenden unter dem Titel „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ reicht dafür nicht. Das bedeutet: Dozenten-deputate müssten für Tutorien eingesetzt werden können, insbesondere wenn ein Mittelbau beziehungsweise Geld für Mentorenprogramme fehlt.³

Reduzierung und Umstellung eines Teils der formalen Lehrveranstaltungen im Sinne der Punkte Lebensumstände und Wochenstundenzahl sind jedoch den Hochschulen unter der Maßgabe der Kapazitätsverordnung und der Curricularnormwerte untersagt. Bei Bestehen eines Numerus clausus käme es sogleich zu Klagen auf Zulassung von Abgewiesenen unter Hinweis auf noch bestehende Aufnahmespielräume. Zu Recht weist deshalb der baden-württembergische Wissenschaftsminister in seinen „17 Thesen zur Hochschulreform“ auf die Notwendigkeit hin, die Hochschulen von den Zwängen dieser bundeseinheitlichen Regelung freizusetzen (*Frankenberg* 2003, S. 26). Bis das geschieht, müssen alle Wege genutzt werden, die Studierkompetenz zumindest im ersten Jahr durch Teilumwidmung von Lehrveranstaltungen zu fördern. Ansonsten kann sich die in das modularisierte Studium investierte Mühe nur sehr beschränkt auszahlen. Auch die Vereinbarkeit von Studium und Lebensläufen bedarf neuen Denkens. Es muss meines Erachtens im deutschen System ebenso selbstverständlich wie im anglo-amerikanischen werden, dass die Bachelorstudiengänge (und nicht nur das weiterbildende Masterstudium) in Teilzeitform angeboten werden. Gerade die Modularisierung mit dem Erwerb von Creditpunkten und die stets intendierte Berufsbezogenheit begünstigen dies.

Zur Studierbarkeit trägt ferner eine flexible Ausgestaltung der im Studium integrierten Praxisanteile bei, die eine je eigene Entwicklung persönlich-fachlicher Berufsidentität fördert. Das beginnt im Esslinger Konzept mit der im ersten Semester vorbereiteten und im zweiten Semester angesiedelten „Praxiserkundung“. Ihre Stelle könnte aber ebenso das in Nordrhein-Westfalen häufig eingesetzte Blockpraktikum einnehmen, zumal wenn freigestellt wird, dies auch studienbegleitend zu organisieren. Die Entscheidung für die Wahl der Praxisstelle in dem nun einzigen Praxissemester sollte so möglichst erfahrungsgegründet erfolgen.

Eine zweite kritische Stelle für die Berufsorientierung liegt am Ende des ausgewerteten Praxissemesters. Ein anschließendes Projekt mit einem Praxisfor-

schungsanteil kann durchaus ein zweites Praxisbein bedeuten, zumal bei guter Stundenausstattung (die wieder von der Kapazitätsverordnung beschränkt wird). Oft sind aber die verfügbaren soliden Projektmöglichkeiten im Hochschul Umfeld begrenzt, zumal bei den heutigen Arbeitsbedingungen der Berufskolleginnen und -kollegen. Gesteht man sich das ein, liegt es nahe, das Projekt als Wahlveranstaltung zu beschreiben, für die alternativ ein zweisemestriges studienbegleitendes Praktikum ermöglicht wird. Unter anderem wären damit zwei Vorteile verbunden: Nach einem Auslandspraxissemester oder nach einem etwas verunglückten Praxissemester in Deutschland hätten die betreffenden Studierenden noch die Chance, im (deutschen) Berufsalltag zu handeln und nicht nur darüber zu forschen.

Fazit

Landesweite Absprachen über die Studienreform, wie hier für Baden-Württemberg und auch Bayern skizziert, sind eine notwendige Bedingung für die Gestaltung eines professionsbezogenen Bachelorstudiums, aber eben doch keine hinreichende. Die hier angesprochene Studierbarkeit sollte auch erprobt und weiterentwickelt werden, indem man gezielt mit unterschiedlichen Studienbestandteilen und -verläufen sowohl innerhalb eines Studienangebots als auch zwischen verschiedenen Hochschulen experimentiert und darüber bundesweit in Erfahrungsaustausch tritt.⁴

Anmerkungen

1 Als ein zentrales Merkmal der britischen Studienreform muss hier hervorgehoben werden: Die Abtrennung sozialpolitischer und sozialwissenschaftlicher Studieninhalte in einen gesonderten Bachelorstudiengang für Social Policy and Administration, der nicht zur Anerkennung als Sozialarbeiter beziehungsweise Sozialarbeiterin führt. Siehe Müller, W.: Von England und USA lernen? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 2/2003, S. 14 ff., hier insbesondere S. 20. Die inhaltliche Konzentration des Studiums wird ferner dadurch erleichtert, dass es traditionell einen separaten Bachelorstudiengang in Sozialpädagogik gibt, ausgewiesen für „Youth Work and Community Work“.

2 Zu den Anforderungen im US-amerikanischen Sozialarbeitsstudium siehe den in Anmerkung 1 genannten Artikel sowie Müller, W.: Bachelor und Master der Sozialarbeit nach anglo-amerikanischer Art. In: Soziale Arbeit 8/2003. Zu beachten ist bei einem Vergleich des Zeitaufwandes allerdings, dass alle US-Staaten für die Berufsausübung in zahlreichen Arbeitsfeldern eine staatliche Anerkennungsprüfung nach den ersten zwei Berufsjahren (diese begleitet durch Supervision) kennen.

3 Gleichwohl ist es der Fachhochschule Darmstadt gelungen, in ihrem Bachelorstudium ein Mentorenprogramm in Kleingruppen zu installieren (siehe www.fbs.fh-darmstadt.de).

4 Vielfältige, international abgesicherte Argumente für eine flexible Gestaltung, gegen einen „zu dogmatischen“ Umgang mit dem zeitlichen Rahmen von Bachelorstudiengängen so-

wie für die Schaffung von Studienmöglichkeiten in Teilzeit finden sich in einem Arbeitspapier aus dem Centrum für Hochschulentwicklung, Witte u.a. 2004, S. 3-4.

Literatur

Althaus, C.: Das Bachelor- und Masterprogramm der Fachhochschule Esslingen – Hochschule für Sozialwesen. Manuskript eines Beitrages zur Berliner Tagung des Deutschen Vereins 2004

Frankenberg, P.: 17 Thesen zur Hochschulreform, Strategie einer ganzheitlichen Hochschulentwicklung in Deutschland. Stuttgart 2003

Hochschule für Sozialwesen Esslingen: Die Hochschule für Sozialwesen Esslingen stellt sich vor. Esslingen 2004

Hochschule für Sozialwesen Esslingen: Vorlesungsverzeichnis. Wintersemester 2004/05. Esslingen 2004a

Kuckhermann, R.; Puch, H.-J. (Hrsg.): Abschied vom Diplom – Der Bolognaprozess und seine Auswirkungen auf die Praxis. Dokumentation der Dialogtagung der bayerischen Dekanekonferenz Sozialwesen. Nürnberg 2004

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

Roscher, F.; Sachs, A.: Credit-Rahmenwerk für die Fachhochschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart 1999

Witte, J. u.a.: Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelors? Bielefeld 2004

Zwei Schritte vor, einen zurück

Stephan F. Wagner

Zusammenfassung

Die Neuausrichtung der Ausbildung in der deutschen Sozialarbeit ist gekoppelt an eine Reorganisation des akademischen Ausbildungswegs. Das alte deutsche Diplom wird ersetzt durch Master- und Bachelorabschlüsse. Dabei werden die Bachelorstudiengänge als allgemeine, breite Basisausbildung angelegt, und die Masterstudiengänge ermöglichen die Spezialisierung. Der Bedarf an ausgebildetem Personal stellt sich aus der Sicht der Praxis anders dar. Im Rahmen eines ersten Studienabschlusses wird eher spezialisiertes Personal benötigt, während die Masterstudiengänge breit ausgebildetes Personal für Leitungsfunktionen liefern sollten. Dabei wäre es von Vorteil, wenn der Zugang zu Masterstudiengängen auch ohne ersten akademischen Abschluss möglich wäre.

Abstract

The new approach to social work education in Germany is linked to a reorganisation of the academic learning process. The old German Diploma is replaced by Master and Bachelor degrees. Hereby are Bachelor degrees organized as a basic, non specialized approach of social work education and Master degrees offer the possibility to specialize. The need of trained personal out of the perspective of social work organisations in Germany is different. They would have a need for personnel, trained in specialized functions in the first academic degree and later get a broad training for supervisory positions in master programs. Preferable would be as well if experience gained in practical social work could open the access to a master program.

Schlüsselwörter

Sozialarbeit - Ausbildung - Studium - Reform - Risikofaktor - Kritik - Praxis

Die zurzeit an den Fachhochschulen Deutschlands stattfindende Veränderung der Ausbildung sozialer Berufe beinhaltet aus der Sicht der Praxis eine Reihe positiver Entwicklungen, aber auch erhebliche Risiken. Welche Veränderungen finden statt?

▲ Studiengänge können nicht mehr einfach von den Hochschulen in Absprache mit der jeweiligen Landesregierung eingerichtet werden, sondern müssen sich einem Prozess stellen, bei dem sie von einer Akkreditierungskommission beurteilt werden. Werden sie zugelassen, so wird die Akkreditierung nur für einen

begrenzten Zeitraum ausgesprochen, in der Regel für vier Jahre. Danach müssen sie erneut akkreditiert werden. Für die Reakkreditierung spielt es unter anderem eine Rolle, inwieweit die Absolventen und Absolventinnen eines Studiengangs in der Lage waren, Arbeit zu finden.

▲ Die Diplomstudiengänge werden modularisiert, also in große Einheiten aufgeteilt, die in einer Prüfung enden (ein Semester hat in der Regel zwei bis drei Module).

▲ Alle Lernabschnitte eines Studiums werden nach dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) mit ECTS-Anrechnungspunkten ausgestattet, kurz ECTS genannt.

▲ Das Erfassen von Lerninhalten soll, bis auf wenige Ausnahmen, überprüft werden. Die Noten müssen sich in einem Spektrum von sehr gut bis ausreichend verteilen. Dies wird im Rahmen der Reakkreditierung überprüft.

▲ Die zur Erlangung der zu vergebenden akademischen Grade notwendige Lernleistung wird in zusätzlichen Papieren, dem Transkript und dem Diploma Supplement, präzise erläutert, sodass auch nach Jahren der zum Erreichen eines bestimmten Abschlusses zu erbringende Aufwand nachvollziehbar ist. Dabei wird nicht nur das Präsenzangebot der Hochschule dokumentiert, sondern auch die individuelle Lernleistung der Studierenden.

▲ Der erste akademische Grad, der im Bereich Sozialwesen erworben werden kann, ist der Bachelor oder Bakkalaureat, in der Regel drei- bis vierjährig und mit 180 ECTS ausgestattet.

▲ Der zweite akademische Grad ist der Master oder Magister, ein- bis zweijährig und in der Regel mit 120 ECTS bewertet.

▲ Wer 300 ECTS erworben hat, kann sich, wenn der Notendurchschnitt gut genug ist und eine Annahme durch eine Universität und ihre Strukturen erfolgt, auch mit Abschlüssen einer Fachhochschule für eine Promotion bewerben.

Für die tägliche Praxis sozialer Betriebe und Organisationen ergeben sich aus dieser Entwicklung eine Reihe positiver Veränderungen. Um sie zu sehen, muss man sich vergegenwärtigen, wie sich die Arbeit der Fachhochschulen aus Sicht der praktisch Handelnden darstellt. Die an den Fachhochschulen und ihrem akademischen Personal oft diskutierten

akademischen Standards und inhaltlich unterschiedliche Standpunkte interessieren die Praxis Sozialer Arbeit in vielen Fällen nur partiell. Aus ihrer Sicht handelt es sich bei dem Ausbildungsprozess der Fachhochschulen im sozialen Bereich um die Produktion von Personal mit mehr oder weniger speziellen Fähigkeiten. Die Güte des Personals orientiert sich dabei aus der Perspektive der Praxis nicht ausschließlich an der Fähigkeit der Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschule, gesellschaftliche Probleme theoretisch beschreiben zu können, sondern an ihrer Eignung, die jeweils gestellten Aufgaben praktisch zu bewältigen. Dies ist in der Vergangenheit nur bedingt gelungen. Die Probleme der sozialen Organisationen mit dem Personal, das sie von Fachhochschulen bezogen hatten, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

▲ Das Leistungsniveau war an den Noten der Diplome nicht immer zu erkennen, da sich in einigen Fällen der Notenspiegel der Fachhochschulen zwischen sehr gut und gut bewegte. Es konnte in Ausnahmefällen vorkommen, dass der Notendurchschnitt an einigen Fachhochschulen in spezifischen Bereichen 1,0 betrug.

▲ Die Ausbildungen an den verschiedenen Fachhochschulen in Deutschland unterscheiden sich stark. Sie variierten von dreijährigen bis zu fünfjährigen Ausbildungsgängen. Es war auf der Basis der von den Hochschulen ausgegebenen Diplome nur schwer einschätzbar, was die Studierenden tatsächlich gelernt hatten.

▲ Die Ausbildung an Fachhochschulen folgte nicht immer den Anforderungen der Praxis. Es kam immer wieder vor, dass Vorlieben des akademischen Personals und wissenschaftliche Moden die Ausbildung prägten. Das von den Hochschulen ausgebildete Personal war nicht in jedem Fall praxistauglich. Der Begriff Praxisschock, mit dem die Reaktion von Studierenden bezeichnet wurde, wenn sie in das Arbeitsleben eintraten, beschrieb nicht nur eine allgemein bekannte Erfahrung, er markierte auch ein immer wieder spürbares Problem. Dies wurde nicht zuletzt durch die Struktur des akademischen Personals der Fachhochschulen verstärkt. Das akademische Personal sammelte eher selten Erfahrungen in sozialen Berufen und ist als Teil einer Hochschule oft notwendigerweise eher wissenschaftlich orientiert.

Die jetzt stattfindenden Veränderungen lassen eine positive Entwicklung erwarten. Es bestehen gute Chancen, dass die zwingend vorgeschriebene Akkreditierung der Studiengänge wie eine Qualitätskon-

trolle wirkt. Da hier sichergestellt wird, dass es in Zukunft keine Studienleistungen mehr geben wird, die im Rahmen eines Studiums als erbracht bescheinigt werden, ohne dass zumindestens in einfacher Form die Kontrolle der Lernleistung durch eine Prüfung erfolgt, ist anzunehmen, dass es langsam zu einer Steigerung der Qualität des ausgebildeten Personals kommen wird. Dabei wird es in Zukunft bei der Auswahl neuen Personals hilfreich sein, dass mit Transkript und Diploma Supplement zwei zusätzliche Dokumente vorliegen, die die Sozialbetriebe präziser befähigen werden zu erkennen, was in den jeweiligen Ausbildungsgängen tatsächlich an Fachkenntnissen vermittelt wurde. Wenn die zurzeit gemachten Vorgaben, dass eine Reakkreditierung von Studiengängen nur erfolgt, wenn die Studierenden des jeweiligen Studiengangs auch eine Anstellung in der Praxis finden, tatsächlich umgesetzt werden, dann könnte sich in den nächsten Jahren ein sich selbst steuernder und zurückkoppelnder Mechanismus entwickeln, der die Ausbildung an den Fachhochschulen stärker an die Anforderungen der Praxis bindet.

Zumindest ist dieser Mechanismus, wenn auch noch nicht praktisch erprobt, aus der Sicht der Sozialbetriebe ein positiver Schritt in Richtung auf die Berufsfähigkeit der Auszubildenden, da er den Focus der Fachhochschulen stärker auf die Einsatzfähigkeit der Studierenden in der späteren Praxis ausrichtet. Diese Tendenz dürfte langfristig auch durch die Möglichkeit unterstützt werden, die sich für Absolvierende von Masterabschlüssen der Fachhochschulen in Bezug auf Promotionen ergeben. Die zukünftige Regelung, dass mit dem Erwerb des Masterabschlusses im Prinzip die Promotionsberechtigung vorliegt, dürfte langfristig dazu führen, dass sich das akademische Personal an Fachhochschulen im Bereich Sozialarbeit und Sozialpädagogik stärker als bisher aus der eigenen Berufsgruppe rekrutiert und damit auch ein größerer Bezug zur Praxis gegeben sein wird. Aber das ist Zukunftsmusik, hoffen ist jedoch erlaubt und gehört auch in der Praxis der Sozialen Arbeit zu den positiven Stärken der Profession.

Jeder Prozess hat jedoch mindestens zwei Seiten, und so gehören neben dem Hoffnungsschimmer der Veränderung auch die Schatten erneuter Abwertung beruflicher Erfahrung im System akademischer Bildung und die Befangenheit in der Perspektive des Systems, indem man bisher gelebt und gearbeitet hat, zu den Erscheinungsmomenten des Reorganisationsprozesses der Ausbildung im sozialen Bereich.

Beginnen wir mit der perspektivischen Befangenheit. In einigen Fällen sind die neuen Studiengänge

nicht tatsächlich reformierte Ausbildungsgänge, sondern „alter Wein in neuen Schläuchen“. Man nimmt die Ausbildungsinhalte des bisherigen Diploms und bastelt daraus mit leichten Veränderungen neue Bachelor- und Masterstudiengänge, nennt es dann konsekutive, also direkt aufeinander aufbauende Studiengänge, und hat jetzt einen Bachelor- und einen Masterabschluss. Das stärkt zwar das eigene Selbstbewusstsein, man sieht ja jetzt, wie wertvoll das alte Diplom war, da stecken doch tatsächlich zwei Studiengänge drin, dient aber nicht unbedingt der zeitgemäßen, praxisorientierten Weiterentwicklung.

Der insgesamt ablaufende Entwicklungsprozess von Bachelor- und Masterstudiengängen gestaltet sich aus der Perspektive der sozialen Betriebe widersprüchlich. Neben vielen neuen und positiven Ansätzen, die zu einem interessanten Beleben der Praxis führen werden, hält er in seiner Grundstruktur an der allgemeinen breiten Ausbildung zum Sozialarbeiter, zur Sozialarbeiterin, zur Sozialpädagogin und zum Sozialpädagogen fest. Breit angelegte Bachelorstudiengänge, die in ihrer Struktur im Wesentlichen die Inhalte der bisher üblichen Diplome transportieren, bilden die Basis, auf der spezialisierte Masterstudiengänge aufsetzen. Im Prinzip ist man der aus der akademischen Sichtweise entspringenden wissenschaftlichen Systematik gefolgt, in der aus dem Allgemeinen das Spezielle entwickelt wird.

Die Bedürfnisse der Praxis sind anders gelagert. Sie entspringen den Anforderungen, die sich aus einer dynamischen Umwelt mit vielfältigen Lebensentwürfen ergeben. Dabei erwarten die Klientel und die verantwortlichen kommunalen und staatlichen Stellen in der Steuerung der verschiedenen Gliederungen des Sozialstaats, dass zielgenau Bedürfnisse befriedigt beziehungsweise Probleme gelöst werden. Für diese Aufgabenstellung brauchen moderne soziale Dienstleistungsbetriebe spezialisiertes Personal, das in der Lage ist, die jeweilige Dienstleistung kostengünstig, qualifiziert und den Wünschen der Klientel entsprechend zu erbringen. Breit ausgebildete Menschen erfassen diese Anforderungen zwar und sind in der Lage, sie in Beziehung zu den verschiedenen Teilen der sie umgebenden Umwelt zu setzen, sie bringen jedoch in vielen Fällen nicht die notwendigen Spezialkenntnisse mit, die zur präzisen und effizienten Anforderungserledigung notwendig sind. Diese müssen in aufwändigen und teuren Fort- und Weiterbildungen nachträglich erlernt werden. Hier wären spezialisierte Bachelorstudiengänge mit großer Wahrscheinlichkeit hilfreich und entsprächen den Anforderungen der Praxis mehr als die zurzeit ablaufende Entwicklung.

In der Steuerung der sozialen Organisationen, sowohl in der fachlichen Anleitung als auch im Bereich der betriebswirtschaftlichen Aufgabenstellungen, benötigt die Praxis breit ausgebildete erfahrene Fachkräfte, die große Sektoren sozialstaatlichen Handelns überschauen und verstehen können, um die notwendigen Entscheidungen zu treffen. Da die Rekrutierung dieses Personals in der Zukunft mit großer Wahrscheinlichkeit aus dem Bereich von Menschen mit Masterabschlüssen erfolgen wird, braucht die Praxis hier also einige wenige, breit angelegte Masterstudiengänge, die das erforderliche Querschnitts- und Überblickswissen vermitteln.

Hier tut sich also für die Zukunft ein breites Feld einer zu führenden bildungspolitischen Diskussion auf. Verläuft sie positiv, kommt es in den nächsten Jahren zum Dialog zwischen den Organisationen Sozialer Arbeit und den Fachhochschulen, aus dem eine umfassende Neuorganisation der Ausbildung sozialer Berufe in Deutschland geboren werden kann. Dies würde mit Sicherheit auch die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung der Hochschulen befördern und der deutschen Sozialarbeit eine Spitzenposition im Bereich sozialer Ausbildung zurückerobern, wie sie sie vor hundert Jahren mit *Alice Salomon* und der Gründung der ersten Schule für Sozialarbeit in Berlin auf dem europäischen Kontinent einmal besessen hat. Also auch hier das Prinzip Hoffnung.

Kommen wir nun zum zweiten großen Hindernis, der Abwertung beruflicher Erfahrung im System akademischer Bildung. Die Akademisierung der deutschen Sozialarbeit hat in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zu einem Qualitätsgewinn und damit einhergehend zu einer stärkeren Betonung wissenschaftlicher Systematik geführt. Dies hat zwar bei den dort Ausgebildeten für die Erkennung von komplizierten sozialen und gesellschaftlichen Problemlagen die Blicke geschärft und zur Herausbildung strukturell neuer Arbeitsweisen in der sozialen Praxis beigetragen, aber gleichzeitig hat der Wert von beruflich erworbenem Erfahrungswissen abgenommen. Trotz dieser Verschiebungen ist es im Sozialbereich stärker als in anderen gesellschaftlichen Sektoren weiterhin zu Karrieren gekommen, die in besonderem Maße von der individuellen beruflichen Erfahrung und dem vom persönlichen Wert getragenen Engagement einzelner Menschen geprägt sind.

Gerade in kleinen Organisationen und Projekten, die im Sozialbereich eine nicht zu unterschätzende Bedeutung haben, sind Karrieremuster nicht unüblich, bei denen akademische Vorbildung nur eine unter-

geordnete Rolle spielen. Hier wird erwartet, dass mit minimalen Ressourcen optimale Problemlösungen gefunden werden, gleichzeitig wird den handelnden Personen eine hohe Stressresistenz abverlangt und innere Abgeklärtheit vorausgesetzt. Dies sind in Leitungsfunktionen wohl geschätzte Fähigkeiten, es sind aber keine Fähigkeiten, die im Rahmen akademischer Studiengänge systematisch herausgebildet werden. Bisher, in einem eingliedrigem Ausbildungssystem, konnte dem in den Zulassungsordnungen der einzelnen Fachhochschulen Rechnung getragen werden. Die meisten dieser Ordnungen sahen für speziell begabte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung einen Aufnahmeprozess vor, der den Hochschulzugang dennoch möglich machte. Nicht selten befanden sich diese Menschen bereits in Leitungsfunktionen und erwarben die akademische Ausbildung zur weiteren Unterstützung ihrer Karriere, die bisher von anderen Fähigkeiten angetrieben wurde.

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen bekommt diese Entwicklung eine neue Qualität. Nun ist es lediglich möglich, in Bachelorstudiengängen ohne vorherige Hochschulzugangsberechtigung zum Studium zugelassen zu werden.

Dies wird im Bereich der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern schon reichlich genutzt, und hier werden abgeschlossene Bachelorstudiengänge in den nächsten Jahren wahrscheinlich der Zugangsschein zu einer Leitungstätigkeit werden. Für die Masterstudiengänge jedoch ist das Tor in Richtung der Zulassung von Menschen mit Erfahrungen, die ausschließlich außerhalb des akademischen Raums erworben wurden, weitgehend geschlossen worden. Nur wer einen ersten akademischen Abschluss, also in Deutschland demnächst einen Bachelor oder ein altes Diplom, nachweist, kann zum Studium mit Abschlussprüfung zugelassen werden.

Dabei werden Praxiserfahrungen und in der Fort- und Weiterbildung erworbene Kenntnisse diskriminiert und als nicht voll anrechenbar definiert. Hier setzt sich ein Verständnis von Bildung durch, das praxisfremd und theorielastig ist, die Lernentwicklung beruflicher Erfahrungen abwertet und tatsächliche Karriereverläufe in der Sozialen Arbeit teilweise ignoriert. Dies ist insbesondere unter dem Aspekt bedauerlich, dass in den letzten 20 Jahren, trotz aller berechtigter Kritik an einzelnen Auswüchsen, im Wettlauf mit den Universitäten im Feld der Sozialbetriebe gerade die Praxisnähe und Praxisbezogenheit das besondere

BfS-Anzeige

Merkmal der Fachhochschulen war, das ihnen letztendlich auch in diesem Bereich die beherrschende Stellung in der Ausbildung dieses Sektors sicherte.

Hier wird es in den nächsten Jahren darauf ankommen, dass sich diejenigen, die praxisorientiert ausbilden und forschen wollen, finden und gegenseitig vernetzen. Aus Sicht der Praxis muss die Forderung nach gleichrangiger Bewertung beruflicher Erfahrung laut vorgetragen werden. Dort, wo Lebensläufe außergewöhnlich sind, muss auch ohne ersten akademischen Abschluss die Zulassung zu Masterstudiengängen und das Erreichen des Masterabschlusses möglich sein. Alles andere ist lebensfremd und ignoriert in Teilen die tatsächlichen Karriereläufe von Menschen in sozialen Berufen. Es gilt also, wie in der Überschrift angekündigt:

▲ Zwei Schritte vor: Es ist Bewegung in die Ausbildung sozialer Berufe gekommen. Viele Entwicklungen beinhalten die Chancen zu Verbesserungen der vorhandenen Ausbildungsstrukturen und die Akkreditierungen haben das Potenzial, wie eine praxisbezogene Qualitätskontrolle zu wirken. Damit eröffnen sich neue Formen der Zusammenarbeit von Praxis und wissenschaftlicher Theorie.

▲ Ein Schritt zurück: Eine aus Sicht der Praxis auf dem Kopf stehende Struktur der Ausbildung mit breit angelegten Bachelorstudiengängen und spezialisierten Masterabschlüssen entspricht ebenso wenig den aktuellen Bedürfnissen sozialer Organisationen wie der ausschließlich an akademische Ausbildung gekoppelte Zugang zu Masterstudiengängen.

Zur Ausbildung in Österreich

Evidence based social work

Heinz Wilfing

Zusammenfassung

In Österreich wird das Bachelor-Master-Modell des Studiums Sozialer Arbeit 2007 starten. Das Bakkalaureat bereitet die Studierenden auf den Berufseinstieg vor, auf zweiter Stufe erwerben sie im Masterstudium eine Spezialisierung auf höherem wissenschaftlichem Niveau, auch ein Doktorat kann verliehen werden. Probleme hinsichtlich der fehlenden Vergleichbarkeit der Programme sowie ein Untergraben professioneller Qualität durch das Bakkalaureat werden befürchtet. Von diesem Modell können mehr Bewerber und Bewerberinnen mit beruflicher Vorpraxis sowie erhöhte Arbeitsplatzchancen für die Absolvierenden erwartet werden.

Abstract

Austria will start a model project of Bachelor/Master study in social work in 2007. The Bachelor degree will prepare students for immediate practice in the occupation, on the second level they acquire a higher specialization by means of a Masters degree or even a Ph.D. Problems are anticipated regarding a lack of equivalence between programs as well as possible undermining of professional quality by the Bachelor degree. Expectations are an increase in number of applicants with professional experience and improved employment chances for graduates.

Schlüsselwörter

Österreich - Sozialarbeit - Ausbildung - Bildungspolitik - Fachhochschule - Bachelor - Master

Der bildungspolitische Rahmen

In Österreich existieren Fachhochschulen erst seit rund zehn Jahren. Die entsprechende Rechtsgrundlage entstand 1993, wurde seither mehrfach novelliert (Hauser 2004) und war ursprünglich nur für technische und naturwissenschaftliche Fachbereiche konzipiert. Demzufolge dauerte es noch eine geraume Zeit, bis Fachhochschulstudiengänge auch für Soziale Arbeit bildungspolitisch durchgesetzt werden konnten. 2001 starteten sie in einigen Bundesländern, in Wien erst 2002. Das „Fachhochschulmodell“ war nicht als einzige Alternative erschienen, letztlich hat aber die Feasibility den Ausschlag für diesen Weg gegeben. Mehrere Vertretende des sozialen Bildungsektors – auch der Autor – hätten eine Platzierung des Studiums „Soziale Arbeit“ an der Universität bevorzugt, wie dies etwa in den neuen Partnerländern der Europäischen Union, aber auch in Großbritan-

nien, den USA oder in Asien der Fall ist. Auch vorweg eingeholte Expertisen der International Association of Schools of Social Work gingen in diese Richtung. Das Argument fehlender Praxisfähigkeit der Universitäten erscheint angesichts der internationalen wie auch österreichischen Entwicklung überholt, Formen der Praxisorientierung sind auch dort realisierbar.

Als bildungspolitische Besonderheit ist anzumerken, dass in Österreich der Zugang zum Universitätsstudium grundsätzlich frei ist: Wer immer über das Abitur (in Österreich: Matura) verfügt, kann eine Studienrichtung und einen Studienort beliebig und ohne bürokratische Hindernisse wählen. Studienbewerberinnen und -bewerber anderer Staatsbürgerschaft müssen allerdings einen genehmigten Studienplatz im Herkunftsland nachweisen. Sollte diese Regelung, wie schon angedroht, von der Europäischen Union einmal außer Kraft gesetzt werden, könnte ein Numerus clausus wohl auch in Österreich kommen.

Fachhochschulen wiesen demgegenüber von Anfang an zahlenmäßig beschränkte Studienplatzangebote auf. Technische Studiengänge haben mitunter schon jetzt Probleme, genügend Studierende zu akquirieren, an der Sozialarbeit besteht hingegen geradezu stürmisches Interesse: 2003 bewarben sich an dem vom Autor geleiteten Studiengang 512 Personen für die zur Verfügung stehenden 50 Anfängerplätze. Die Studienplatzvergabe erfolgt daher im Rahmen von Auswahlassessments. Sohin besteht die für außen Stehende mitunter erstaunliche Situation, dass in Österreich die Aufnahme eines Medizin-, Psychologie- oder Soziologiestudiums völlig unproblematisch ist, der Zugang zur Sozialarbeit sich aber als äußerst selektiv und schwierig erweist. Universitäten wie Fachhochschulen verlangen eine mäßige, dennoch aber heftig umstrittene Studiengebühr von zurzeit 363 Euro pro Semester.

Ein weiteres Spezifikum der österreichischen Fachhochschulen besteht in ihrer durchgehend privaten Trägerschaft. Bund und einige Länder fördern, betreiben aber selbst keine Fachhochschulen, eine Ausnahme bildet verfassungsbedingt nur der militärische Studiengang. Insofern haben sich Bund und Länder nach einer Phase von rund 85 Jahren aus der Erhaltung sozialarbeiterischer Ausbildungen zurückgezogen, ein bildungshistorisch doch markantes Ereignis. Private Bildungseinrichtungen können um Genehmigung und Förderung von Studiengängen ersuchen, eine alle Disziplinen übergreifende Akkreditierungsinstanz (Fachhochschulrat) entscheidet für einen Zeitraum von zunächst fünf Jahren. Als eher kurioses Detail dieses privaten Status wird auf den Gebrauch lateinischer Funktionsbezeichnungen

(Rektor, Dekan, Ordinarius) im sonst so titelfreudigen Österreich verzichtet, der „Professor (FH)“ hingegen wurde doch gesetzlich fundiert.

Studierende an Fachhochschulen repräsentieren derzeit noch eine Minderheit: An den 22 österreichischen Universitäten sind im Wintersemester 2004/05 insgesamt 210 551 Studierende eingeschrieben, an den 19 Fachhochschulen (Trägern) mit rund 150 Studiengängen sind es insgesamt 23 480. Die Tendenz ist aber steigend, es werden laufend neue Studiengänge konzipiert, so etwa auch im medizinisch-technischen Bereich. Der Fachhochschulentwicklungsplan sieht für 2008 rund 28 500 Studierende vor (*Markowitzsch; Strobl* 2004). 2005 gibt es in Österreich zwölf Studiengänge im sozialen Fachbereich, an denen rund 500 Studentinnen und Studenten pro Jahr ein Studium aufnehmen – im europäischen Vergleich eine geringe Zahl (Deutschland: 14 000).

Diplomstudiengänge

Grundsätzlich bestehen auch in Österreich Diplomstudiengänge. Sie dauern im Regelfall acht Semester und schließen mit einem akademischen Grad ab, der bei technischen Studiengängen „Diplomingenieur/in (FH)“, bei anderen – wie etwa den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern – „Magister/Magistra (FH)“ lautet. Dennoch ist das Ringen um Gleichwertigkeit mit Universitätsabschlüssen nicht abgeschlossen: Das österreichische Beamtendienstrecht etwa sieht eine besoldungsmäßige Anerkennung des akademischen Status der Fachhochschulabsolvierenden in keiner Weise vor. Auch sonst ist eine fallweise Geringschätzung der Fachhochschulen erkennbar: Von den Universitäten gerne als „Fast-Hochschulen“ etikettiert, wird ihr Unterrichtsstil wiederum des Öfteren als „hochschulisch“ ironisiert.

Dennoch feierten Fachkräfte der Sozialarbeit die Einführung des Hochschulstudiums und damit die formale Gleichwertigkeit mit anderen europäischen Studienabschlüssen als Erfolg – ungeachtet mancher organisatorischer Umstellungsprobleme sprachen sehr viele Argumente für diesen Weg. Stärkere Wissenschaftsorientierung und ein deutlich deklariert Forschungsauftrag spielten dabei eine große Rolle, ebenso wurde der zeitliche Gewinn begrüßt, der eine Hinzunahme aktueller Themenstellungen in die Curricula und den Studierenden mehr Gelegenheit zu eigenständig kreativer Arbeit ermöglichte. Auch eröffnet der Fachhochschulabschluss den Weg für weitere akademische Qualifikationen: Das Fachhochschulstudiengesetz sieht ausdrücklich die Zulassung zu einem aufbauenden Promotionsstudium an den Universitäten vor.

Die Studierenden selbst mögen hier ambivalenter urteilen: Die Fachhochschulen weisen einen hohen Strukturierungsgrad (dichte Stundenpläne) und ein ausgeprägtes System der Leistungskontrolle mit vielen Einzelpfungen auf. Die Anwesenheitspflicht bei allen Lehrveranstaltungen ist gesetzlich verankert, wenig beliebt bei den Studierenden, aber auch fachdidaktisch umstritten. Praktika, Projekte, Übungen, Forschungs- und Entwicklungstätigkeit wie auch persönlichkeitsbildende Unterrichtsteile werden dicht begleitet und laufend evaluiert, für die Diplomarbeit sind die empirisch-methodischen Ansprüche präzise definiert. Organisatorisch optimierte „Studierbarkeit“ und ein Abschluss möglichst innerhalb der Mindeststudiendauer sind bildungspolitisch vorgegebene Zielsetzungen und Evaluierungskriterien. Dieses Konzept scheint zwar geeignet, einen qualifizierten Standard auf kognitiver Ebene und auch hinsichtlich der erforderlichen Skills zu gewährleisten. Mühlums (2004) Befund, es gäbe Fachhochschulabsolvierende, die wohl einen Studienabschluss erreicht, nicht aber studiert hätten, trifft auf die österreichische Situation kaum zu. Studierende, Lehrende und auch externe Evaluatoren kritisieren aber am Stil unserer Studiengänge die hohe Workload und eine gewisse Enge, die für selbstbestimmtes Lernen noch zu wenig Raum lässt. Auch das intensive Mentoring der Studierenden während des gesamten Studiums und aller Praktika wird mitunter als Behinderung einer wissenschaftlich-kritischen Sicht auf Studium und Berufspraxis gedeutet.

Letztlich muss angemerkt werden, dass eine präzise Platzierung der Studiengänge auf dem Spektrum zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezogenheit, zwischen spezialisierender Vertiefung und generalistischer Breite und zwischen einer liberal-akademischen oder stärker formalisierten Hochschuldidaktik noch nicht wirklich gefunden werden konnte. Betrachtet man Wünsche und Erwartungen aus den Praxisfeldern (die Bedarfsanalyse, eine empirische Erhebung bei potenziellen Anstellungsträgern, stellt einen unverzichtbaren Teil des Antrags dar), so scheint die Sache klar: Generelle und vielfältige Einsetzbarkeit, Belastbarkeit, breit gestreutes, ressourcenorientiertes Fachwissen und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen werden als Kriterien für die Beschäftigung genannt. Forschungskompetenz ist nur selten gefragt. Nach Kritik aus der Wirtschaft (auch der Sozialwirtschaft) an überspezialisiert angelegten Fachhochschulstudiengängen mussten Wissenschaftsministerium und Fachhochschulrat 2004 versprechen, für mehr Breite bei neuen Studiengängen zu sorgen und sie nur bei Vorliegen eines entsprechenden „Jobpotenzials“ zu genehmigen (Davidovits 2004).

Die Studiengänge zur Sozialen Arbeit stellen sich demgegenüber in Österreich eher uneinheitlich dar: Es gibt höher spezialisierte („Sozialmanagement“, „Menschen mit Betreuungsbedarf“ etc.) und stärker generalistisch ausgerichtete. Jeder Studiengang weist aber erkennbare Besonderheiten und diverse Spezifika auf. Einzelne Studiengänge integrieren Abschnitte der Psychotherapieausbildung und betonen ein pädagogisches Leitkonzept, andere kombinieren Basis- und Managementausbildung, verknüpfen die Berufsbilder von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik oder legen den Fokus auf das methodische Inventar. Diese Situation wurzelt in den ursprünglichen Akkreditierungskriterien, die eine individuelle Profilbildung nachgerade forderten (inzwischen ist hier eine Haltungsänderung erfolgt), sie zieht nunmehr aber das Problem einer weitgehend fehlenden Vergleichbarkeit der einzelnen Studien nach sich. Diese wird nur gemildert durch eine in der Gründungsphase erfolgte Österreich weite Einigung der Antragsautorinnen und -autoren auf einige Kernkompetenzen, die sich in den verschiedenen Curricula bei genauem Hinsehen finden lassen. Die früheren „Akademien für Sozialarbeit“ wiesen noch einen bundesweit identischen Lehrplan auf, der wohl Differenzierungen zuließ, im Wesentlichen aber einheitliche Standards sicherstellte. Von der Praxis wird die nunmehr bestehende Pluralität eher problematisiert, ein Ruf nach einem die Berufsberechtigung erst verleihenden Accreditation Board wird hörbar – derzeit ist sie mit dem Diplom automatisch verbunden, es gibt keine weiteren persönlichen Evaluierungen oder Anerkennungsjahre, auch keine verpflichtende Fortbildung.

Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Wie im gesamten deutschen Sprachraum letztlich nicht geklärt, wenngleich in Dialog und Literatur intensiv diskutiert, erscheint die Frage der Relation von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Nebeneinander bestehen unterschiedliche Positionen: Die Begriffe werden bedeutungsidentisch verwendet, es gibt die „Schrägstrichlösung“, es gibt die Subsummierung beider unter der *Sozialen Arbeit*, fallweise des *Sozialwesens*, oder eine wechselseitige Integration, die von den jeweils „Einbezogenen“ auch als unfreundliche Übernahme erlebt werden kann: „... sozialpädagogische Mitarbeiter/innen haben manchmal den Eindruck, kolonialisiert zu werden“ (Hofmann 2004). Die Profession „Soziale Arbeit“ als gemeinsames Dach für beide Berufsbilder scheint ein Weg, doch müssen jenseits der akademischen Debatte auch die hier involvierten berufsständischen Interessen berücksichtigt werden. Kornbeck (2004) weist auf die eher für Deutschland und Österreich typischen Kon-

vergeztendenzen von Sozialarbeit und Sozialpädagogik hin, im übrigen Europa sei auch Divergenz durchaus zu beobachten. Ohne hier den Anspruch auf eine gültige Antwort zu definieren: Der nun anstehenden Neuplanung des sozialen Ausbildungswesens wird eine solche zumindest hypothetisch unterlegt werden müssen.

In Österreich gibt es die Sozialpädagogik im engeren Sinne als Ausbildung nur an berufsbildenden höheren Schulen oder Kollegs, also im sekundären Bildungsbereich mit der Matura als Abschluss, die in der Tradition der klassischen Erzieherausbildung stehen. Als explizites Fachhochschulstudium findet sie sich nicht, an einigen Universitäten (zum Beispiel Graz, Klagenfurt, Wien) besteht sie als Abteilung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Institute. Ein ausdrückliches *sozialpädagogisches* Hochschuldiplom kann in Österreich nicht erworben werden. Das führt auch manchmal zu Interpretationsproblemen, wenn deutsche Absolventen oder Absolventinnen mit diesem Abschluss hier auf Arbeitssuche gehen. In Wien sind unterschiedliche Berufsberechtigungen von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Jugendwohlfahrt sogar gesetzlich festgelegt, deshalb hat auch der den städtischen Raum betonende Studiengang die Sozialpädagogik ausdrücklich als Bildungsziel integriert.

Jedenfalls besteht hier ein zu besetzendes Feld, welches durchaus heftig umworben wird. Speziell die der Ausbildung von Pflichtschullehrerinnen und -lehrern dienenden Pädagogischen Akademien sehen hier die Möglichkeit neuer Berufschancen für ihre Absolvierenden, zumal es für junge Lehrkräfte kaum mehr Beschäftigungsaussichten gibt. Auch streben diese Akademien künftig einen Status als Pädagogische Hochschulen an.

Bachelor – Master – Ph.D.

Um es nochmals in Erinnerung zu rufen: Es gibt an Österreichs Fachhochschulen die vierjährigen Diplomstudiengänge für Soziale Arbeit erst seit 2001 – im Juni 2005 wird es erstmals Absolventen geben. Planung, Antragstellung und politische Durchsetzung erforderten allerdings lange Vorlaufzeiten, sie begannen schon vor „Sorbonne 98“ und dem Wirksamwerden des späteren „Bologna-Prozesses“. In der Euphorie, die lang angestrebte Verlängerung endlich erreichen zu können, gab es auf Seiten der sozialberuflichen Antragstellenden wohl auch die Tendenz, „Bolognas“ künftige Verbindlichkeit zu unterschätzen. In Österreich besteht daher die wohl europaweit einmalige Situation, dass Abschaffung der bestehenden und Entwürfe von neuen Bildungs-

strukturen bereits zu einem Zeitpunkt intensiv diskutiert und bearbeitet werden, zu dem die derzeitigen Diplomstudiengänge noch kein einziges Mal vollständig umgesetzt worden sind und es noch keine Studienabgänger und -abgängerinnen einer österreichischen Fachhochschule für Soziale Arbeit gibt!

Auch wenn dieser Situation etwas Schildbürgerhaftes anhängt und fallweise ein „Hätten wir das vorher gewusst!“ zu hören ist, die bildungspolitischen europäischen Trends sind ein Faktum und werden auch in Österreich berücksichtigt. Seitens der Bildungspolitik wurde der Bologna-Prozess auf seinen Stationen (Sorbonne, Bologna, Lissabon, Prag, Berlin) aufmerksam verfolgt und zügig betrieben (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur* 2004). Die Umsetzung wird von einem Monitoringprojekt begleitet, das Supplement wurde eingeführt und eine Qualitätsagentur geschaffen. Kritische Beobachtende sehen in dieser Zügigkeit auch einen Hinweis auf das generelle Bemühen Österreichs um einen Status als Musterschüler der Europäischen Union – trotzdem oder gerade weil es von ihr als bisher einziges Mitglied auch Prügel („Sanktionen“) bezogen hat. Im technischen Bereich nahmen 2003/04 bereits erste Bakkalaureatstudiengänge den Betrieb auf. Die Leitungen der Sozialstudiengänge erzielten bisher über einen gemeinsamen Anfang noch keine Einigung, mehrheitlich zeichnet sich aber das Studienjahr 2007/08 als geplanter Beginn des gestuften Bachelor-Master-Systems ab, wobei Wert darauf gelegt wird, die Option Ph.D. von vornherein auch praktisch sicherzustellen. Rechtlich besteht sie ja bereits für die derzeitigen Diplomstudiengänge.

Verpflichtung und Chance

Die gegenwärtige Stimmung innerhalb der österreichischen sozialen Fachhochschulszene lässt sich am besten mit den von Mühlem (2004) gewählten Begriffen charakterisieren – wie überhaupt die Lektüre seines Beitrags dem Autor eine Reihe von Dejavus bereitet hat. Zwar hat hier niemand ein „Katastrophenszenario“ heraufbeschworen, vielfältige Bedenken bestehen aber. Das Bakkalaureat wird als Rückstufung empfunden und Deprofessionalisierung befürchtet, der Verdacht steht im Raum, es ginge primär um Kostenersparnis bei Studium sowie Absolvierenden und es besteht der Zweifel, ob denn wirklich ein bedarfsdeckendes Angebot an „Masters“ realisiert werden kann. Solche Zweifel sind angesichts der Rechtslage in Österreich nicht unberechtigt. Der Bedarf wird hoch sein – nicht nur an Konsekutivmasters für bakkalaure/i/ae, sondern auch an Programmen für Absolvierende der früheren dreijährigen Akademie, die durch ein Aufbaustudium nunmehr den aka-

demischen Abschluss erreichen wollen. Das Akademiediplom gilt als dem Bakkalaureat gleichwertig und bildet eine Zugangsvoraussetzung. Manche Absolvierende der Akademie fordern darüber hinaus die Gleichhaltung von Akademie- und Fachhochschuldiplom und eine Nachgraduierung zu Magister/i/ae durch ein „Fachhochschulüberleitungsgesetz“. Dies hat allerdings inhaltlich und gesetzlich wenig Realisierungschancen, auch „europäisch“ entsprechen der Akademie 180, dem Diplomstudiengang hingegen 240 ECTS. Generell zeigt die Praxis ein lebhaftes Interesse an der Ausbildungsentwicklung. „Ausbildung im Umbruch“ oder „Sozialarbeiterausbildung Quo Vadis?“ auf der Titelseite der Berufsverbandszeitschrift signalisieren dies.

Die Fachhochschulen sind keineswegs die einzigen Anbietenden von Masterstudiengängen. Ihnen ist aber im Unterschied zu anderen eine Beitragserhebung untersagt. Da Kostenneutralität auch für das Bachelor-Master-System gilt, ist an den Fachhochschulen eine Reduktion der Studienplätze, besonders beim Master, zu erwarten. Deshalb wird jetzt ein Sozialmanagement-Masterstudiengang in Kooperation mit einer deutschen Fachhochschule durchgeführt.

Auch in Österreich werden ständig neue sozialrelevante Berufsbilder und Ausbildungen auf unterschiedlicher Rechtsgrundlage entwickelt. „Lebens- und Sozialberatung“, „Sozialmanagement“, „Systemisches Management“, „Soziales Projektmanagement“ oder „Diplom-Sozialbetreuer“ sind häufige Beispiele. Private Anbieter inserieren „Haben Sie schon Ihren Master?“ und offerieren „Lehrgänge universitären Charakters“ mit MA-, MAS-, MSc- oder Diplomabschluss ebenso wie Universitäten (zum Beispiel ISMOS/Wirtschaftsuniversität Wien, Soziale Arbeit und Sozialmanagement/Donau-Universität Krems) und Institute der Erwachsenenbildung. Weiterhin bestehen der Mediations-, Coaching- und Supervisionsmarkt sowie übergreifende Sozial- und Gesundheitsberufe, auch die in Gründung begriffene Wiener Privatuniversität für Psychotherapie (natürlich nach Freud benannt) wird hier eine Rolle spielen.

Ein einschlägiges Vorstudium ist dabei nicht unbedingt Voraussetzung. Den Teilnehmenden entstehen aber hohe Kosten, was doch wieder eine verstärkte Inanspruchnahme der „Fachhochschulmasters“ mit den nur geringfügigen Gebühren erwarten lässt. Auch mag von Bedeutung sein, dass sich „Masters“ von Fachhochschulen weiterhin auch „Magister/Magistra“ (FH) werden nennen dürfen, somit neben dem internationalen auch der in Österreich eingeführte akademische Grad erhalten bleibt.

„Neuer Wein in neuen Schläuchen“ – Wandel in Inhalt und Form

Die bestehenden Diplomstudiengänge werden entsprechend aktuellen Erfahrungswerten wohl laufend nachjustiert, ein grundlegender struktureller Wandel im Sinne der Modularisierung wird aber dem künftigen, gestuften Modell vorbehalten bleiben. Die Dauer des Bakkalaureats mit sechs Semestern steht praktisch fest, ebenso die Notwendigkeit eines in das Studium integrierten Praktikums (mindestens zwölf Wochen) sowie von entsprechenden Projekt- und Forschungsabschnitten. Eine Diplomarbeit ist nicht vorgesehen (die frühere Akademie erforderte eine solche), natürlich aber andere Formen der Dokumentation wie Forschungsberichte, Präsentationen, Exposés, die klassische „Hausarbeit“ und andere. Jedenfalls ist die verfügbare Zeit vermindert. Flächendeckende assoziative Bezüge zu den relevanten Handlungsfeldern sind weiter sinnvoll, doch erscheint die „mäßige“ Spezialisierung mit wählbaren Modulen als adäquate Strategie zur Vermeidung einer nur „flachen Fachlichkeit“ (Buttner 2003).

Auch von Modularisierung und exemplarischem Lernen kann nicht die gültige Antwort im Generalisten-Spezialisierer-Konflikt erwartet werden, das Umdenken von der breit lehrstoffgefächerten Input- zur qualifikationsbezogenen Outcome-perspective, die Definition von „Kompetenzbereichen“ sowie der nötige Mut zur Lücke werden sich dabei als hilfreich erweisen. Ein dem „state of the art“ entsprechender Wissenschafts-, Forschungs- und Praxisanspruch kann in drei Jahren auch bei hoher Workload nicht umfassend vermittelt werden. Muss das aber für den (ersten) Berufseinstieg auch sein? Die Konstruktion des „bachelor degree“ wird sich weitgehend an den „Dublin descriptors“ (Joint Quality Initiative 2004) orientieren, diese erwarten dafür eine Anwendung von Kompetenz und Wissen, gestützt durch „relevant data“ und entnommen den „advanced textbooks“. *Evidence based social work* erscheint dem Autor als prägnante Formel, welche – ähnlich der Medizin – erforderliche Skills und Attitudes in gleicher Weise schon miteinbezieht, aktives Forschen als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler aber noch nicht zwingend verlangt.

„To study in a manner that may be largely self-directed or autonomous“ bleibt dem Master degree vorbehalten, „to design, implement and adapt a substantial process of research...“ überhaupt erst dem „Doctoral“. Noch diskutiert werden strukturelle Aspekte des Bakkalaureats: Beim Wiener Träger wird verstärkte Synergie zwischen den Studiengängen erwogen, eine andere Fachhochschule plant getrennte

Studiengänge für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, mehrheitlich soll jedoch kein Schritt hinter eine schon erreichte Integration dieser Berufsprofile gesetzt werden. Die Diskussion über Schlüsselkompetenzen, Methodik und unverzichtbare Wissensteile wird auch von Praxisvertretenden intensiv geführt (Tötschel 2004), was zur curricularen Planung beiträgt.

Das Angebot an Masterstudien (in Österreich weiterhin Magister) wird von den Fördermitteln abhängen, aber auch von einer Analyse künftigen Bedarfs. Das ist ein Vorteil des österreichischen Systems: Master werden projektbezogen, einzeln und zeitlich begrenzt genehmigt, was Wechsel und Adaption der Angebote an einen aktuell sich ändernden Bedarf begünstigt. Bei ihrer Erstellung wird der internationale Aspekt (borderless higher education) noch deutlicher erkennbar sein, professionelles Handeln unter dem Aspekt einer auch sozialen Globalisierung muss kritisch, aber nicht verleugnend thematisiert werden. Evaluierung und Qualitätssicherung sollen vernetzt geplant, ein Konzept von „social entrepreneurialism“ wird aufgebaut werden (Davies 2005).

Die umfangreiche Literatur zur Sozialarbeitswissenschaft – mehrere Autorinnen und Autoren weisen auf die Konjunktur der systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansätze hin – wird in den Masterstudien weiterhin wohl rezipiert und diskutiert werden. Für Aspekte der Übersicht, der systematischen Wissensordnung und einer das soziale Handeln umfassenden Theorieentwicklung wird sich das Bachelor-Master-Ph.D.-System aber als wenig förderlich erweisen. Master werden sich in Österreich (wie anderswo auch) primär ausgewählten Schwerpunkten des sozialen Feldes widmen: Sozialmanagement, Sozialwirtschaft, Klinischer Sozialarbeit, Mobiler Jugendarbeit, Freizeitwissenschaft, Intercultural Conflict Management (Berlin) oder Comparative European Social Studies (London/Maastricht). Erneute Überschneidungsmengen (etwa mit Betriebswirtschaftslehre, Medizin, Politologie, Pädagogik) werden den Diskurs noch lange erhalten.

Eine optimistische Aussicht

Das neue System wird die europäische Vergleichbarkeit weiter verbessern, auch wenn Bachelor und Master hinsichtlich der Studiendauer innerhalb Europas deutlich uneinheitlich bleiben. Die Internationalisierung des Studiums – jetzt schon ein wichtiges Element – wird weiter gefördert. Sie verlangt auch professionelle Sprachentwicklung, Perfektion im Englischen versteht sich, wichtig sind aber auch Sprachen von allfällig neuen Partnern. So wurde am Wiener Studiengang „Sozialarbeit im städtischen Raum“,

künftigen Entscheidungen der Europäischen Union gleichsam vorausgreifend, auch schon die türkische Sprache gepflegt (Wilfing 2003). Der Zugang zu akademischer Qualifikation auf allen Ebenen ist prinzipiell eröffnet und rechtlich verankert, auch wenn vorläufig nur in anderen Disziplinen (der Universität) promoviert werden kann und ein Promotionsrecht der Fachhochschulen sowie ein originärer „Dr. lab.soc.“ noch ausstehen.

Ob das Bakkalaureat schon die Berufsberechtigung bedeuten soll, ist in Österreich umstritten: Manche Vertretenden der Praxis lehnen dies strikt ab, sie sehen darin allenfalls ein Vorstudium, andere wieder wollen eine längere Berufsausübung zwischen Bachelor und Master sogar als verpflichtend verankert wissen. Der Autor sieht jetzt auch Vorteile, einen (ersten) Berufseinstieg wahlweise schon nach drei Jahren setzen zu können: Ältere, lebens- und berufserfahrene Studienbewerberinnen und -bewerber, Um- und Wiedereinsteigende wurden von der verlängerten Studiendauer eher abgeschreckt. Ihre Zahl ist nach Einführung der Diplomstudiengänge deutlich zurückgegangen. Gleichzeitig finden solche Absolvierende aber hohe Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt. Aus lebenspragmatischen Gründen wird das Bakkalaureat diese Zielgruppe wieder verstärkt ansprechen können.

Der Autor stimmt Löcherbach (2004) zu und erwartet auch für Österreich, dass es einen festgelegten Standardabschluss im Bereich Sozialer Arbeit überhaupt nicht mehr geben wird – auch wenn der Bachelor nicht einfach an Stelle bisheriger diplomierter Sozialberufler wird treten können. Die/der Bakkalaure/a/us (für Bachelor und Master gibt es im Übrigen keine gezielenden weiblichen Grammatikformen) wird vielfältige Einsatzmöglichkeiten finden. Die Chance, im sozialen Feld überhaupt bezahlt tätig werden zu können, wird eher steigen, für andere Handlungsbereiche wird der spezialisierte Master hingegen die bessere Voraussetzung darstellen. Der Markt an sozialen Professionen wird eine funktions-spezifische Diversifikation erfahren, eine persönliche Karriereplanung erscheint dann zwar komplexer, ist aber mit dem jeweilig persönlichen Lebensentwurf auch zeitlich besser abzustimmen. Sackgassen werden reduziert, das System wird durchlässiger.

Als Reframing des oben zitierten „Schildbürgeraspekts“ erscheint dem Autor aber gerade die Kurzfristigkeit der Änderung in Österreich auch als Chance. Es kann rasch auf erste Erfahrungen im sozialen Hochschulwesen reagiert und das Curriculum wie die didaktische Praxis gegenüber dem Status quo

flexibler gestaltet und optimiert werden. Dies setzt allerdings bei allen Mitwirkenden hohes Engagement und einige Belastungsbereitschaft voraus, erfolgt doch der Umbau bei „laufendem Betrieb“. Gegenüber den derzeit Studierenden müssen Aufmerksamkeit und Qualität unvermindert gewährleistet werden, auch wenn die parallele Entwicklung alternativer Strukturen alle Involvierten zusätzlich stark in Anspruch nehmen wird. Die Träger der österreichischen Ausbildung haben hier den Vorteil, eine einschlägige Erfahrung (Übergang von der Akademie zur Fachhochschule) erst vor kurzem bewältigt und noch frisch im Bewusstsein zu haben.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Erklärung in Österreich. Wien 2004

Buttner, P.: Grundsätzliche Überlegungen zur Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Klüsche, W. (Hrsg.): Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Mönchengladbach 2003

Davidovits, D.: Matura, was jetzt? Wien 2004

Davies, J.: The future development of Master's degrees at Austrian Fachhochschulen in an international context. Vortrag, Fachhochschulkonferenz. Wien 2005

Hauser, W.: Fachhochschul-Studiengesetz. Kurzkomentar. Wien 2004

Hofmann, M.: ...zwischen Fusion und Kolonialisierung. In: Sozialpädagogische Impulse 2/2004, S. 13-14

Joint Quality Initiative: Shared Dublin Descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral Awards. Dublin 2004

Kornbeck, J.: Konvergenz in Dänemark und anderswo. In: Sozialpädagogische Impulse 2/2004, S. 10-12

Löcherbach, P.: Was ist ein Standardabschluss? In: Sozialmagazin 7-8/2004

Markowitsch, J.; Strobl, P.: Fachhochschulführer 2005. Wien 2004

Mühlum, A.: Profilbildung der Sozialen Arbeit unter den Rahmenbedingungen von Bachelor und Master. In: Soziale Arbeit 11/2004, S. 402-406

Tötschel, A.: Soziale Arbeit 2010 – Welche Schlüsselkompetenzen benötigt die professionelle Soziale Arbeit? Bundestagung OBDS. In: Sozialarbeit in Österreich 4/2004

Wilfing, H.: Teaching turkish language and cultural background at the Fachhochschule Campus Wien. In: Kornbeck, J. (Hrsg.): Language Teaching in the Social Work Curriculum. Mainz 2003

Die Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz

Schlaglichter auf eine Bildungslandschaft im Wandel

Daniel Gredig; Luzia Truniger

Zusammenfassung

Die Ausbildung für Soziale Arbeit in der Schweiz befindet sich zurzeit in einem starken Wandel. In diesem Beitrag wird die Entwicklung der letzten Jahre hin zur Errichtung von Fachhochschulen nachvollzogen und auf die zu erwartenden Bachelor- und Masterstudienabschlüsse eingegangen.

Abstract

The education system for social work in Switzerland currently is undergoing fundamental changes. This essay reconstructs the development towards subject-matter faculties in recent years and examines the anticipated Bachelor and Master course of studies.

Schlüsselwörter

Sozialarbeit - Sozialpädagogik - Ausbildung - Berufsausbildung - Studium - Reform - Entwicklung - Schweiz - Bachelor - Master

1. Einleitung

In der Schweiz befindet sich die Ausbildung in Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokultureller Animation und Allgemeiner Sozialer Arbeit zurzeit in einer Phase rascher und tief greifender Transformation. Die Veränderungsdynamik, von der die Ausbildungslandschaft in den letzten zehn Jahren ergriffen wurde, ist einzigartig. Am ehesten kann sie mit jener Dynamik verglichen werden, die im frühen 20. Jahrhundert bei der Einrichtung der ersten Studiengänge in Sozialarbeit zu verzeichnen war. 1906 veranstaltete die Akademisch-Soziale Vereinigung der Hochschule Zürich einen ersten dreimonatigen Sommerkurs in moderner Armenpflege (*Ruf* 1994). Ihm folgte 1908 ein zweiwöchiger schweizerischer „Kurs in Jugendfürsorge“ (*Feld* 1929). Im selben Jahr wurde in Zürich der erste „sechsmonatliche Lehrkurs“ in Kinderfürsorge zur Qualifikation von Sozialarbeiterinnen angeboten – motiviert von der Überzeugung, dass „von seiten der privaten Hilfs- und Unterstützungsvereine und einzelnen hülfeleistender Personen eine viel gründlichere, einsichtigere und sozial wirklich fördernde Arbeit geleistet werden könnte, wenn die Mitarbeit geschulter Kräfte ermöglicht würde, die neben dem guten Willen zur Sache auch über ein bestimmtes Mass von Wissen und Können verfügen.“¹

Damit waren die Gründerjahre für Ausbildungen in Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Schweiz angebrochen. Der Zürcher Kurs in Kinderfürsorge wurde kontinuierlich ausgebaut und stellte die Basis für die Gründung der Sozialen Frauenschule Zürich im Jahr 1920 dar (*Meyenburg* 1933). 1914 wurden in Basel erstmals die „Kurse zur Einführung in soziale Tätigkeit“ angeboten. 1918 folgten die „Schweizerische sozial-caritative Frauenschule Luzern“ und die „Ecole d'Etudes sociales pour Femmes“ (*Hofer* 1984). Eine ähnliche Dynamik war seither in der Ausbildungslandschaft in Sozialarbeit und Sozialpädagogik nicht mehr zu verzeichnen. Weder die Einrichtung weiterer Ausbildungsstätten in späteren Jahren noch die Schaffung universitärer Lehrstühle für Sozialpädagogik (1971 an der Universität Zürich) und Sozialarbeit (1972 an der Universität Fribourg, *Gredig; Kuhn Hammer* 1995) vermochten in der Schweiz eine Bewegung anzustoßen, die mit den Entwicklungen infolge der Schaffung der universitären Diplomstudiengänge in Sozialpädagogik in Deutschland oder mit den aktuellen Veränderungsprozessen in der Schweiz vergleichbar wäre.

Die heutigen Umwälzungen im Bereich der Qualifikation der Fachpersonen im Sozialwesen vollziehen sich aber nicht isoliert. Vielmehr sind sie in die weitreichenden Reformprozesse des gesamten schweizerischen Bildungssystems eingebettet und folgen deren Rhythmus. Dabei sind vor allem zwei Entwicklungslinien zu verfolgen: Zum einen werden die Berufe im Sozialwesen über die Einführung neuer Qualifikationsniveaus neu geschichtet. Zum anderen werden die Ausbildungen im hochschulischen Tertiärbereich entsprechend der von der Schweiz 1999 unterzeichneten Erklärung von Bologna in ihrer Organisation den europäischen Maßgaben angepasst. Diese Transformation ist zurzeit noch in vollem Gang. Die Umsetzung der Erklärung soll bis ins Jahr 2010 abgeschlossen sein.

Angesichts dieser laufenden Veränderungsprozesse kann die Ausbildungssituation in der Schweiz im Jahr 2005 nicht abschließend beschrieben oder gar bewertet werden. Dementsprechend fokussiert dieser Beitrag auf die Umgestaltung, welche die Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz erfahren hat, und auf die angelaufenen und künftigen Veränderungsprozesse. Hierzu werden im ersten Abschnitt die bildungspolitischen Zuständigkeitsbereiche, Regelungskompetenzen und Gremien in der gebotenen Kürze dargelegt. Vor diesem Hintergrund wird im zweiten Abschnitt die Ausdifferenzierung der Ausbildungs- und Studienangebote nachgezeichnet und aufgezeigt, auf welchen Niveaus heute Fachperso-

nen im Bereich Soziale Arbeit qualifiziert werden. Anschließend wird die laufende Reformation der Studiengänge im Tertiärbereich als Bachelor- und Masterstudiengänge skizziert. Schließlich folgt ein Ausblick auf die erwarteten Entwicklungen im Bereich Sozialer Arbeit und die Neugestaltung der Hochschullandschaft Schweiz.

2. Bildungspolitische Zuständigkeitsbereiche und Regelungskompetenzen

Im föderalistischen System der Schweiz sind grundsätzlich die Kantone für das Erziehungs- und Bildungswesen zuständig. So bestimmen diese über das Schulwesen,² das heißt über ihre Bildungseinrichtungen von der Kindergartenstufe bis zur Universität. In dieser umfassenden Zuständigkeit regeln die Kantone bis ins Jahr 2004 auch die (Berufs-) Ausbildungen im Bereich der Gesundheitsberufe, der Künste wie auch der Sozialen Arbeit. Die rechtlichen Grundlagen dazu bildeten die kantonalen Gesetzgebungen.

Die landesweite Koordination, die gegenseitige Anerkennung³ und die Finanzierungsregelungen der föderalistisch vielfältigen Bildungsangebote⁴ sind in interkantonalen Vereinbarungen festgelegt. So ist zum Beispiel für die Ausgestaltung der Ausbildungen der Gesundheitsberufe die Schweizerische Konferenz der Gesundheitsdirektoren zuständig, für die übrigen Bereiche die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK). Die Koordination wird zusätzlich durch institutionsbezogene Koordinationsgremien unterstützt: Mit Blick auf die Universitäten erfolgt die Koordination und die Steuerung in grundsätzlichen Belangen durch die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK).⁵ Eine weitergehende Koordination insbesondere hinsichtlich der Planung, aber auch der Interessenvertretung, wird von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)⁶ wahrgenommen. Die Verantwortung für den Fachhochschulbereich wird von Bund und Kantonen gemeinsam getragen – wobei der Eidgenössischen Fachhochschulkonferenz (EFHK), dem Fachhochschulrat der EDK und der Konferenz der Fachhochschulen (KFH) eine bedeutende Rolle zukommt. In der KFH sind die sieben noch jungen Fachhochschulen der Schweiz zusammengeschlossen und koordinieren die Entwicklung und Ausgestaltung der Fachhochschulen über die von ihnen verabschiedeten Empfehlungen, Richtlinien und Kriterienkataloge.⁷

Die Berufsbildung ist mit der Inkraftsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes am 1. Januar dieses Jahres ganz der Regelungskompetenz des Bundes unterstellt. Zudem führt der Bund zwei eigene uni-

versitäre technische Hochschulen, die Eidgenössische Technische Hochschule in Zürich und die Ecole Polytechnique Fédérale in Lausanne. Aus der Zuständigkeit für die Berufsbildung leitet sich historisch betrachtet auch die Regelungskompetenz des Bundes, vertreten durch das Bundesamt für Bildung und Technologie (BBT), für die höheren Bildungsangebote der Tertiärstufe (ISCED 5) in den Bereichen Technik, Chemie, Bauwesen, Landwirtschaft, Gestaltung und Wirtschaft ab, die sich in kantonaler Trägerschaft der Fachhochschulen für Technik, Wirtschaft und Gestaltung befinden.

Auf Grundlage der vollkommen revidierten Bundesverfassung vom 18. April 1999 und dem auf ihr basierenden neuen Berufsbildungsgesetz wurden die Berufsausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst in die Kompetenz des Bundes überführt. Mit In-Kraft-Treten des revidierten Fachhochschulgesetzes wird künftig hinsichtlich der Fachhochschulen ebenfalls der Bund zuständig sein.⁸ Von der Kompetenzverlagerung direkt betroffen ist das Berufsbildungs- und Studienangebot im Bereich Sozialer Arbeit. Die Differenzierung, die im folgenden Thema sein wird, setzte zeitlich vor dieser Kompetenzverlagerung ein und erfolgte unter anderen Vorzeichen als der anschliessend dargestellte Bologna-Prozess.

3. Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Qualifikationsniveaus

Ein wesentlicher Schub für die Ausdifferenzierung der Qualifikationsniveaus der Fachpersonen in Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik, Soziokultureller Animation und Allgemeiner Sozialer Arbeit ging von der Schaffung der Berufsmaturität⁹ und der Einrichtung von Fachhochschulen aus. Fachhochschulen stellen in der Schweiz einen neuen Typus von Hochschulen dar. 1995 verabschiedete das eidgenössische Parlament das Bundesgesetz über die Fachhochschulen. Damit leitete der Bund die Umgestaltung der in seine Zuständigkeit fallenden Bildungsangebote der Tertiärstufe zu Fachhochschulen für Technik, Wirtschaft und Gestaltung ein. Ein Ziel der Schaffung von Fachhochschulen in diesem Bereich war es, die Anschlussfähigkeit an die europäischen Standards am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu wahren (*Grossenbacher* 1997). Überdies erhoffte sich der Gesetzgeber, dass die Fachhochschulen mit einer wissenschaftsnahen Aus- und Weiterbildung sowie vermehrter anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung zur Innovationsförderung und damit zum wirtschaftlichen Erfolg der Schweiz beitragen würden. Gleichzeitig initiierten die Kantone die Schaffung von Fachhochschulen in jenen Ausbildungsbereichen, die in

ihre Regelungskompetenz fielen. Auch hier stand das Anliegen der Europakompatibilität der Bildungsabschlüsse im Vordergrund (*ebd.* 1997). Die Kantone schufen in kantonalen Fachhochschulgesetzen die dafür notwendigen gesetzlichen Grundlagen. Dabei gingen sie von der EDK koordiniert vor¹⁰ und formulierten den Auftrag von Fachhochschulen in hoher gegenseitiger Übereinstimmung und weitgehend entlang den Bestimmungen im Bundesgesetz.

Ziel der Fachhochschulstudiengänge ist es, die Studierenden durch praxisorientierte Studien „auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden erfordern.“¹¹ Zentral ist dabei die Verbindung von Lehre und Forschung. Schweizerische Fachhochschulen aller Bereiche (Technik, Chemie, Bauwesen, Landwirtschaft, Wirtschaft, Gestaltung und Kunst, Sport, Gesundheit, Soziale Arbeit, Musik, Theater, Angewandte Linguistik, Angewandte Psychologie wie auch die Pädagogischen Hochschulen) haben deshalb einen vierfachen Leistungsauftrag: Sie führen Diplomstudiengänge, machen Weiterbildungsangebote, betreiben anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung und erbringen Dienstleistungen für Dritte.¹² Kantonale Fachhochschulgesetze konkretisieren dies zum Teil zusätzlich in einem explizit mehrfachen Leistungsauftrag für die einzelnen Dozierenden. Die rechtlichen Grundlagen der Fachhochschule des Kantons Aargau zum Beispiel sehen vor, dass die Dozierenden in mehreren Leistungsbereichen tätig sein müssen.¹³ Lehrkräfte sollen neben ihrem Engagement in der Lehre im Rahmen der Diplomstudiengänge auch in der Weiterbildung, in der Erbringung von Dienstleistungen oder in Forschung und Entwicklung aktiv sein.

Die konkrete Ausgestaltung der Fachhochschulen im Bereich Sozialer Arbeit wird über das „Profil Fachhochschulbereich Soziale Arbeit“ geregelt, das von der EDK 1999 verabschiedet worden ist (*Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* 1999). Dieses Profil legt fest, welche Studiengänge geführt und welche Abschlüsse und Titel an Fachhochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit vergeben werden können, definiert die Zugangsbestimmungen für Studierende, formuliert die generellen Ausbildungsziele, gibt die Qualifikation der Dozierenden vor, fordert ein Qualitätsmanagement und konkretisiert den vierfachen Leistungsauftrag mit Blick auf die Soziale Arbeit. Zur Verbindung von Lehre und Forschung findet sich im Profil die Wendung, dass „Ausbildungs- und Forschungsauftrag ... auf geeignete Art und Weise miteinander verbunden werden.“ Der Gegenstand der anwendungsorientierten

„sozialwissenschaftlichen Forschung“ in Sozialer Arbeit wird dabei umschrieben „mit Adressatinnen und Adressaten bzw. Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit, mit den spezifischen Problemkonstellationen im Sozialbereich, mit Interventionsmöglichkeiten und Methoden und Akteuren im Berufsfeld“ (*Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* 1999).

Die Einhaltung dieses Profils sowie weiterer Kriterien der EDK ist die Voraussetzung für die gesamtschweizerische Anerkennung der Fachhochschuldiplome, die von den sieben kantonal beziehungsweise interkantonal getragenen Fachhochschulen ausgegeben werden. Die Anerkennung wird nach Abschluss eines entsprechenden Verfahrens erteilt und kann mit Empfehlungen oder Auflagen verbunden werden. Sie richtet sich formal auf die Studiengänge und überprüft, ob sie die Vorgaben des Profils erfüllen.¹⁴ Zusätzlich wird gemäß Kriterienkatalog der Anerkennungskommission für kantonale Fachhochschuldiplome begutachtet, ob eine thematische Schwerpunktbildung erfolgt und wie der Leistungsauftrag in Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistung organisiert und wahrgenommen wird, wie die Dozierenden qualifiziert sind und ob ein Qualitätsmanagement eingerichtet wurde. Ferner wird beurteilt, ob die Studiengänge eine internationale Perspektive eröffnen, Kooperationen mit Fachhochschulen und Universitäten im In- und Ausland gepflegt werden und die Mobilität gefördert wird.¹⁵ In diesen letztgenannten Aspekten gehen die Kriterien, die für die Anerkennung in Anschlag gebracht werden, bereits über das Profil von 1999 hinaus und nehmen gewissermaßen Anforderungen vorweg, die sich aus der Erklärung von Bologna an die (künftigen) Bachelor- und Masterstudiengänge ergeben.

Anerkennungsbehörde für die Studiengänge im Bereich Soziale Arbeit, die in kantonale Zuständigkeit fallen, war bisher die EDK. Die Überprüfung erfolgte durch eine Anerkennungskommission mit international zusammengesetzten Experten und Expertinnen auf Gesuch hin und auf der Grundlage einer schriftlichen Dokumentation sowie einer *review* vor Ort. Konzeptionell lehnte sich das Verfahren an die vom Bund durchgeführten *peer reviews* an, welche für die Studiengänge in seiner Regelungskompetenz zur Anwendung kamen.

Die heute bestehenden (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit sind keine neu gegründeten Bildungsinstitutionen. Mit Ausnahme der Fachhochschule im Tessin sind sie aus den Höheren Fachschulen entwickelt worden. Dieser Akademisierungsschub wurde

aber nicht von allen Bildungsangeboten der Tertiärstufe nachvollzogen. Nebst den jungen Fachhochschulen blieben weiterhin Höhere Fachschulen bestehen, die Ausbildungen in Sozialpädagogik anbieten. Die Ausgestaltung dieser Ausbildungsgänge erfolgt, gestützt auf das Berufsbildungsgesetz, über eine Verordnung über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien an Höheren Fachschulen und den Bern Descriptors.¹⁶ Die Ausbildung ist weniger wissenschafts- und forschungsnah und im Gegensatz zu den Fachhochschulen findet sie an einer Institution statt, an der selbst keine Forschung und Entwicklung betrieben wird. Entsprechend unterscheidet sich auch die Qualifikation der Dozierenden.

Somit besteht im Bereich Sozialer Arbeit zum heutigen Zeitpunkt eine relativ hoch differenzierte Palette von Bildungsabschlüssen auf Tertiärstufe: Zum einen werden unterschiedliche Studienrichtungen angeboten und entsprechende Diplome erteilt: Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation, Allgemeine Soziale Arbeit. Zum anderen sind die bestehen Studienangebote sowohl an Universitäten und an Fachhochschulen als auch an Höheren Fachschulen angesiedelt. Überdies unterscheiden sich die Studiengänge hinsichtlich der Modelle, wie die Praxisausbildung in das Studium integriert wird, und hinsichtlich ihrer zeitlichen Struktur: Nebst Studiengängen, die mehrere Praktika vorsehen, finden sich Modelle, in denen sich die Praxisausbildung studienbegleitend über die gesamte Studienzeit hinweg erstreckt; nebst Vollzeitstudiengängen finden sich Studienangebote, die ein – länger dauerndes – Studium in Teilzeit ermöglichen. Die einzelnen Hochschulen bieten zum Teil mehrere Studiengänge und -modelle gleichzeitig an, was den Studierenden einer Hochschule ermöglicht, zwischen unterschiedlichen Studienabschlüssen und einem voll- wie teilzeitlichen Studienmodell zu wählen.

An der Universität Fribourg wurden bis 2003 ein französisch- und ein deutschsprachiger Studiengang in Sozialarbeit angeboten, der zu einem Lizentiat¹⁷ in Sozialarbeit führte. Die Absolventen und Absolventinnen erwarben den Titel „Sozialarbeiter/in lic. phil.“. Seit dem Wintersemester 2003/2004 bietet die Universität Fribourg in beiden Sprachen einen Bachelorstudiengang an. Die Abgänger und Abgängerinnen sind Bachelors of Arts. An der Universität Zürich besteht die Möglichkeit, innerhalb des Studiums, das zu einem Lizentiat in Pädagogik führt, den Schwerpunkt Sozialpädagogik zu belegen. Auf dem Arbeitsmarkt können sich die Absolventinnen und Absolventen mit diesem Profil als „Sozialpädagogik/Sozial-

Das Angebot von Fachhochschulstudiengängen (2004)¹⁸

Institution	Standort	Sozial- arbeit	Sozial- pädagogik	Soziokulturelle Animation	Allgemeine Soziale Arbeit
Berner Fachhochschule	Bern	■			
Fachhochschule Nordwestschweiz	Brugg	■	■		
Fachhochschule Aargau	Basel	■	■		
Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit Beider Basel					
Fachhochschule Solothurn	Olten				■
Fachhochschule Ostschweiz	Rorschach	■	■		
Fachhochschule Zentralschweiz	Luzern	■		■	
Zürcher Fachhochschule	Zürich				■
Scuola universitaria professio- nale della Svizzera Italiana	Trevano- Canobbio				■
Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale	Fribourg		■		
	Genève	■	■	■	
	Lausanne	■	■	■	
	Sion	■	■	■	

pädagogin lic. phil.“ präsentieren. Die sieben Fachhochschulen bieten Studiengänge Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation und Allgemeine Soziale Arbeit an. Die Absolventen und Absolventinnen erhalten aktuell ein Fachhochschuldiplom in Sozialer Arbeit mit der entsprechenden Ergänzung „Sozialarbeiter FH“, „Sozialpädagogin FH“, „Soziokultureller Animator FH“ und „Diplomierte in Sozialer Arbeit FH“. Mit der Einführung der Bachelorstudiengänge ab Herbst 2005 werden sich die Titel entsprechend ändern. Die Absolventen und Absolventinnen der Höheren Fachschulen schliessen mit dem Diplom „Sozialpädagogin HF“ beziehungsweise „Sozialpädagog HF“ ab.

Der Ausbau der Bildungsangebote auf Tertiärstufe korrespondiert mit einer Bildungsexpansion, die in jüngerer Zeit in der Schweiz in Form einer zunehmenden Anzahl von Studierenden auf dieser Stufe zu verzeichnen ist. Diese Steigerung ist in wesentlichen Teilen auf den Aufbau der Fachhochschulen und die entsprechende Zunahme der Studierenden an diesen Institutionen zurückzuführen. Hiermit hat die Einrichtung von Fachhochschulen zu einer Anhebung der bislang vergleichsweise niedrigen Studierendenquote auf das Niveau der Nachbarländer wesentlich beigetragen (OECD 2004). Die Eintrittsquote der Universitätsstudierenden stieg von 19,4 Prozent der 21-jährigen ständigen Wohnbevölkerung im Jahr 2000 auf 21,3 Prozent im Jahr 2003 (Bundesamt für Statistik 2004a) und die Eintrittsquoten der Fachhochschulstudierenden entwickelte sich im selben Zeitraum von 5,7 Prozent der 22-jährigen ständigen

Wohlbevölkerung auf 12,2 Prozent (Bundesamt für Statistik 2004). Im akademischen Jahr 2003/2004 waren 28,5 Prozent der Studierenden der Schweiz an einer Fachhochschule immatrikuliert (ebd. 2004). Im Bereich Sozialer Arbeit stellt sich die Situation anders dar und vermag die Bedeutung der Fachhochschulen in diesem Bildungssektor zu illustrieren.

Die aufgezeigte Differenzierung von Studiengängen auf Tertiärstufe erweist sich in einigen Aspekten als problematisch. Zum einen klingen die Titel der Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen an Universitäten, Fachhochschulen und Höheren Fachschulen sehr ähnlich. Im Fall der Sozialpädagogik sind die Unterschiede zurzeit lediglich in den nachgestellten Abkürzungen lic. phil., FH und HF ersichtlich. Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, dass die Profile der unterschiedlichen Studiengänge

Anzahl Studierender auf Hochschulstufe¹⁹

Studierende	2000	2003	Steigerung
Universitäten	96 672	109 333	13,1 %
Fachhochschulen	25 137	43 624	73,5 %
Summe	121 809	152 957	25,6 %

Anzahl Studierender nach Bildungsinstitution auf Hochschulstufe 2003/2004

Fachhochschulen ²⁰	3 126
Universität Fribourg ²¹	322
Universität Zürich ²²	496

<https://doi.org/10.5771/0400-1908-2005-5-6> - Generiert durch IP 218.73.216.38, am 17/01/2026, 15:04:49. © Urheberrechtlich geschützter Inhalt. Ohne geordnete Erlaubnis ist jede Urheberrechtliche Nutzung untersagt, insbesondere die Nutzung des Inhalts in Zusammenhang mit, für oder in KI-Systemen, KI-Modellen oder Generativen Sprachmodellen.

auf Tertiärstufe nicht in allen Punkten trennscharf sind. Andererseits ist die gegenseitige Durchlässigkeit der Angebote noch im Detail zu klären.

Eine zusätzliche Differenzierung der Berufe und Profile im Bereich Soziale Arbeit ergibt sich durch die 2001 erstmals im Sinne eines Pilotprojekts gebotene Möglichkeit einer Ausbildung auf Sekundarstufe II (ISCED 3) im Rahmen einer so genannten „Sozialen Lehre.“²³ Diese neue Ausbildung wurde im Rahmen einer Initiative zur Erhöhung des Lehrstellenangebots in der Schweiz geschaffen, in welcher Entwicklungen gefördert wurden, die unter anderem „Ausbildungsmöglichkeiten ... in anspruchsvollen Bereichen des Dienstleistungssektors“ erschlossen.²⁴ Ursprünglich wurde das Berufsziel mit „Sozialagoge“ umschrieben, aktuell wird die Benennung „Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung“²⁵ erwogen. Die Soziale Lehre stellt eine für die Schweiz typische duale Berufsausbildung dar, in der die Ausbildung in der beruflichen Praxis erfolgt und durch (berufs)schulische Bildung ergänzt wird. Diese Ausbildungsanteile werden im Fall der Sozialen Lehre mit überbetrieblichen Kursen ergänzt. Die Ausbildung kann generalistisch oder bereichsspezifisch absolviert werden. Im letzteren Fall wird an eine Vertiefung der Lehre in den Bereichen Kinder-, Betagten-, Behindertenbetreuung oder der Hilfe und Pflege zu Hause gedacht.²⁶

Die Einrichtung der Sozialen Lehre wirft Fragen auf. Die Anzahl erster Lehrabgängerinnen und -abgänger ist noch relativ klein²⁷ und es ist offen, wie sich die Zahl der Lehrabschlüsse über die Zeit entwickeln wird. Bleibt es nicht beim Pilotversuch und gewinnt die Ausbildung an Bedeutung, wird sie zu einer Unterschichtung der Berufe in der Sozialen Arbeit führen. Dies insbesondere in der Sozialpädagogik, die im traditionellen schweizerischen Zuschnitt Aufgaben im Bereich der (teil)stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und der Behindertenhilfe wahrnimmt, also genau in jenen Feldern und Organisationen, für die nun zusätzlich „Fachfrauen und Fachmänner Betreuung“ ausgebildet werden.

Die Entwicklung kann in ihren Folgen zurzeit kaum abgeschätzt werden. Eine Unterschichtung der Sozialpädagogik mit wenig qualifizierten Kräften ist aus fachlicher und professionspolitischer Sicht zumindest zwiespältig zu beurteilen. An sich läuft die Schaffung einer Gruppe von minimal qualifizierten Fachkräften dem laufenden Professionalisierungsprojekt im Bereich der Sozialen Arbeit entgegen und ist mithin nicht zu begrüßen. Gleichzeitig kann aber einem für die Realitäten in den stationären Angeboten der Jugend- und Behindertenhilfe offenen Blick

nicht entgehen, dass gerade in diesen Feldern auch heute noch ein nennenswerter Teil der Mitarbeitenden ohne jegliche fachliche oder pädagogische Qualifikation tätig ist. Die entsprechende Anstellungspraxis der Träger könnte durch das Auftreten der neuen Berufsgruppe „Fachfrau/Fachmann Betreuung“ am Stellenmarkt unter Veränderungsdruck geraten. So betrachtet wäre der Sozialen Lehre das Potenzial zugestehen, die Anstellung vollständig unqualifizierter Mitarbeitender zu entlegitimieren und die Verfachlichung (Merten; Rauschenbach 1996) dieser Tätigkeiten voranzutreiben – möglicherweise aber zum Preis der gleichzeitigen Legitimation denkbar geringer Qualifikationen für eine hoch verantwortungsvolle, professionalisierungsbedürftige Tätigkeit.

4. Studiengänge in Sozialer Arbeit auf dem Weg nach Bologna

Die Schweiz hat 1999 die Erklärung von Bologna unterzeichnet und arbeitet auf deren konsequente Umsetzung in allen Hochschulbereichen bis spätestens zum Jahr 2010 hin. Die laufende Reform der Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen wird von unterschiedlichen Gremien über Richtlinien und Empfehlungen gesteuert. Dies belässt den einzelnen Universitäten und Fakultäten beziehungsweise Fachhochschulen und Hochschulen wesentliche, vor allem inhaltliche Gestaltungsspielräume.

4.1 Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit an Fachhochschulen

Die Reform der Studiengänge im Bereich Sozialer Arbeit an den Fachhochschulen wurde von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren initiiert und gesteuert. Die EDK erließ 2002 schlanke Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna in den Studienrichtungen ihrer Zuständigkeit. Diese Richtlinien geben die Ablösung der bisherigen Diplomstudiengängen durch zweistufige Bachelor- und Masterstudiengänge vor. Bachelorabschlüsse sollen mit 180 ECTS-Credits und Masterabschlüsse mit 90 bis 120 ECTS-Credits erreicht werden, wobei ein Credit einer Studienleistung entsprechen soll, die in 30 Arbeitsstunden erbracht werden kann. Die Formulierung der Zulassungsbedingungen von Studierenden mit Bachelordiplom zu den Masterstudiengängen werden an die einzelnen Fachhochschulen delegiert.²⁸ Dabei wird den Hochschulen die Möglichkeit eingeräumt, die Übereinstimmung der im Bachelorstudium erworbenen Kompetenzen mit den geforderten Eingangskompetenzen für das Masterstudium zu prüfen und allenfalls den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen zur Bedingung zu machen (*Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz* 2005).

Die Verantwortung für die Koordination der Umsetzung dieser Richtlinien liegt bei der Konferenz der Fachhochschulen.²⁹ Sie hat 2004 „Best Practice und Empfehlungen“ herausgegeben, mit denen die Konzeption von gestuften Studiengängen unterstützt und minimal koordiniert werden soll (*Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz* 2004). Deklariertes Ziel des Studiums ist eine generalistische, nachhaltige Berufsbefähigung (*ebd.*). Die Basis für die Studiengangskonzeption stellt das jeweilige Kompetenzprofil dar, das von den Studierenden im Rahmen ihres Studiums erlangt werden soll. Best Practice fordert für jeden einzelnen Studiengang einen elaborierten Ausweis der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen, in dem zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unterschieden wird. Für die Studiengänge im Bereich Sozialer Arbeit wurde von der Schweizerischen Fachkonferenz Soziale Arbeit ein Profil der zu erlangenden Kompetenzen von Personen mit Bachelordiplom und Masterdiplom ausgearbeitet.³⁰ Die Kompetenzprofile, die der Konzeption der einzelnen Studiengänge an den unterschiedlichen Fachhochschulen zu Grunde gelegt werden, bewegen sich im Rahmen dieses gesamtschweizerisch verabschiedeten Profils. Überdies akzentuiert Best Practice die Ausgestaltung der Studiengänge auf drei weitere wesentliche Punkte hin:

▲ Die enge Verknüpfung von Forschung und Lehre. Sie soll gemäss den Empfehlungen dadurch gewährleistet werden, dass die Dozierenden selbst in der Forschung aktiv sind und die Studierenden bereits auf Bachelorstufe in die Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung eingeführt und aktiv in Forschungsprojekte einbezogen werden.

▲ Mobilität. Die Studiengangskonzeptionen und -strukturen sollen die Voraussetzungen für Mobilität im In- und Ausland gewährleisten. Dabei ist nicht nur sicherzustellen, dass die so genannte große Mobilität ermöglicht wird, also der Hochschulwechsel zwischen den Stufen des Studiums. Vielmehr ist eine aktive Förderung der so genannten „kleinen Mobilität“ während des Bachelor- beziehungsweise Masterstudiums vorzusehen.

▲ Internationalität. Die Studieninhalte sollen um explizit internationale Aspekte angereichert und internationale Zusammenhänge wie auch nationale Differenzen thematisiert werden.

Die Konzepte für die Bachelorstudiengänge, die an den Fachhochschulen ab dem Wintersemester 2005/2006 angeboten werden, können der EFHK zu einer Konzeptevaluation unterbreitet werden. Ziel dieser

Evaluation ist es, „flächendeckend und einheitlich die Bachelorkonzepte der Fachhochschulen zu beurteilen und den Anbietern Hinweise zu geben, inwieweit die Anforderungen an Bachelorstudiengänge erfüllt sind.“³¹ Dabei wird untersucht, ob die Studiengangskonzepte hinsichtlich Kompetenzorientierung, Studienkonzept, Studienstruktur, Modularisierung, Internationalisierung und Mobilität mit der Bologna-Deklaration konform sind. Es ist davon auszugehen, dass alle Fachhochschulen im Wintersemester 2005/2006 einen Bachelorstudiengang im Bereich Soziale Arbeit anbieten.

Die Masterstudiengänge der Fachhochschulen werden im Wintersemester 2008/2009 erstmals angeboten. Im Januar 2005 hat die KFH Empfehlungen zur Konzeption von Masterstudiengängen veröffentlicht, in denen die spezifischen Anforderungen dargestellt werden. Thema sind erneut das Profil der Dozierenden, die Rolle des Mittelbaus, Zutrittsbedingungen, die Verschränkung von Lehre und Forschung und die Internationalisierung. Die Empfehlungen halten unter anderem auch fest, dass die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in Masterstudiengängen auf mindestens 30 festzulegen ist. Auf diese quantitative Voraussetzung haben sich die EDK und das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie bereits im Rahmen des „Masterplan Fachhochschulen 2004-2007“ verständigt, in dem die planerischen Grundlagen für die weitere Entwicklung der Studiengänge an Fachhochschulen gelegt werden.³²

Der Masterplan stellt eine Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen dar, in dem die Finanzierung und damit maßgeblich der Rahmen für die weitere Entwicklung der Fachhochschulen vorgezeichnet ist. Dabei wird innerhalb des vierfachen Leistungsauftrags von Fachhochschulen eine Priorisierung von Diplomausbildung und Forschung vorgenommen. Dies schlägt sich in dem Grundsatz nieder, der Forschung und Entwicklung mehr Mittel zufließen zu lassen, während die Finanzhilfe der Trägerkantone an die Weiterbildungsangebote massiv gesenkt und Unterstützungen von Dienstleistungen ausgeschlossen werden. Die Empfehlungen der KFH und der Masterplan geben den Rahmen ab, in dem die Fachhochschulen der Schweiz die Konzeption der künftigen Masterstudiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit angehen.

4.2 Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit an den Universitäten

Die Schweizerische Universitätskonferenz koordiniert die Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Universitäten über Richtlinien,

die denjenigen für Fachhochschulen in hohem Maß ähnlich sind. Die SUK gibt die Gliederung der bisherigen einstufigen Lizentiatsstudiengänge in zweistufige Bachelor- und Masterstudiengänge vor, wobei ihr Umfang mit dem an Fachhochschulen nominal gleich ist, den Universitäten aber offen lässt, ob ein Credit einer Studienleistung von 25 oder 30 Arbeitsstunden entsprechen soll. Bezüglich der Zulassung zu Masterstudiengängen wird festgelegt, dass die Inhaber und Inhaberinnen eines Bachelordiploms einer schweizerischen Universität zu den universitären Masterstudiengängen in der entsprechenden Fachrichtung ohne zusätzliche Anforderungen zugelassen sind. Bei Zulassung von Bachelordiplomen anderer Hochschulen kann eine Prüfung der Äquivalenz erfolgen. Zudem wird bestimmt, dass die Benennung der Studienabschlüsse entsprechend der international anerkannten Bezeichnungen vereinheitlicht wird. Für die Koordination der Umsetzung der Richtlinien ist die CRUS⁶ verantwortlich, wobei sich dies auf die Koordination der Benennung der Fachrichtungen und der Zulassungsbestimmungen zu den spezialisierten Masterstudiengängen beschränkt.³³ Die übrigen, substanziell für die Neustrukturierung der Studiengänge erforderlichen Reglemente erlassen die Universitäten. Eine externe Evaluation der Bachelorstudiengangskonzepte, wie sie bei den Fachhochschulen vorgenommen wird, ist bei den universitären Studiengängen nicht vorgesehen.

Das Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Fribourg führt bereits seit 1993 einen deutsch- und einen französischsprachigen Bachelorstudiengang. Im Wintersemester 2006/2007 wird der erste Masterstudiengang angeboten. An der Universität Zürich ist die Einrichtung eines Masterstudiengangs in außerschulischer Bildung und Erziehung vorgesehen, der auf einem Bachelorstudiengang in Erziehungswissenschaft (mit Möglichkeiten zur thematischen Vertiefung in sozialpädagogischen Fragestellungen) aufbaut.

4.3 Zulassungsvoraussetzungen und Durchlässigkeit

Ein bildungspolitisch gewichtiges Anliegen ist die Gewährleistung der Anschlussfähigkeit der einzelnen Bildungsabschlüsse und der Übergänge zwischen den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Konkret bedeutet dies, dass die Zulassungsvoraussetzungen zu den unterschiedlichen Ausbildungen und Studiengängen entsprechend angelegt sein müssen. Die Soziale Lehre hat den Abschluss einer Sekundarschule zur Voraussetzung. Der Eintritt in eine Höhere Fachschule setzt einen Abschluss auf Sekundarstufe II voraus. Das Studium an einer Fachhochschule hat den Ab-

schluss einer Berufsmaturität, einer entsprechenden Fachmaturität, einer gymnasialen Maturität, einer Diplommittelschule oder einer Höheren Fachschule im Bereich Sozialer Arbeit zur Voraussetzung. Zur Aufnahme eines Studiums an einer der Universitäten ist eine gymnasiale Maturität gefordert.

Durchlässigkeit unter diesen Ausbildungs- und Studiengängen bedeutet konkret, dass Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Lehre die Berufsmaturität erwerben und in die Fachhochschulen eintreten können. Sie bedeutet weiter, den Studienabgängerinnen und -abgängern der Fachhochschulen mit einem Bachelordiplom den Zugang zu Masterstudiengängen im Bereich Sozialer Arbeit an Universitäten zu sichern und Masterabsolventinnen und -absolventen von Fachhochschulen den Weg zu einem Doktorat offen zu halten, auch wenn sie keine gymnasiale Maturität absolviert haben. Angesichts von Masterstudiengängen an Fachhochschulen ist aber auch den Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor von Universitäten die „große Mobilität“ zu ermöglichen, sodass sie von den Masterstudienangeboten an den Fachhochschulen profitieren können, auch wenn sie die für die Bachelorstudiengänge typischen praxisbezogenen Studienanteile nicht ausweisen können.

Diese Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen ist zurzeit erst in Teilen realisiert. Absolventinnen und Absolventen von Höheren Fachschulen im Sozialbereich können ein Fachhochschulstudium in Sozialer Arbeit aufnehmen. Darüber hinaus sind die Anschlussmöglichkeiten der unterschiedlichen Bildungsgänge in der deutschsprachigen Schweiz noch nicht gesichert, insbesondere nicht zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Mithin hat Durchlässigkeit immer noch den Status eines Postulats, das in den kommenden Jahren konkreter Schritte zur Einlösung bedarf.

5. Ausblick

Aus heutiger Warte ist davon auszugehen, dass in der Schweiz künftig ein relativ hoch differenziertes Angebot an Ausbildungs- und Studienangeboten im Bereich Sozialer Arbeit bestehen wird. Dabei ist absehbar, dass auf Hochschulstufe dem Bachelordiplom der Status der Regelausbildung für die Professionellen der Sozialen Arbeit zukommen wird. Die Universitäten werden mit Sicherheit Masterstudiengänge in den zwei wichtigsten Landessprachen anbieten und die Möglichkeit zum Doktorat bieten. Mit Blick auf die Fachhochschulen ist zu erwarten, dass sowohl in der französischsprachigen als auch in der deutschsprachigen Schweiz Master entwickelt

und realisiert werden. Außerdem darf die Einrichtung von Masterstudiengängen mit internationaler, gemischter Trägerschaft (Universität und Fachhochschulen) erwartet werden.

Die starke Gewichtung von Forschung im Rahmen des vierfachen Leistungsauftrags von Fachhochschulen³⁴ und die Forderung, Masterstudiengänge im Umfeld einer qualitativ hoch stehenden Forschung anzusiedeln,³⁵ eröffnet der Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen eine nachhaltige Chance und erlaubt, das vorhandene Potenzial zu realisieren. Eine Konsequenz aus dem laufenden Prozess der Zusammenführung der Steuerungskompetenz für die Fachhochschulen sämtlicher Richtungen beim Bund besteht darin, dass sämtliche Fachhochschulen denselben Maßnahmen zur Qualitätssicherung unterstellt werden. Mit dem revidierten Fachhochschulgesetz vom 17. Dezember 2004 wurden auch die rechtlichen Grundlagen zur Akkreditierung der Fachhochschulen geschaffen. Zuständig hierfür ist das entsprechende Departement des Bundes. Das Verfahren für die Erlassung von Richtlinien und die Ausgestaltung des Prozesses der Akkreditierung sind noch in der Diskussion.

Das Bildungsangebot wird sich zudem um Master of Advanced Studies erweitern, die im Rahmen des Weiterbildungsangebots vor allem an den Fachhochschulen eingerichtet werden. Sie erlauben Spezialisierungen in bestimmten Feldern oder die Vorbereitung auf spezielle Funktionen, für welche die generalistische Kompetenzvermittlung der grundständigen Bachelor- und Masterstudiengänge nicht vorbereiten.

Von zentraler Bedeutung für die künftige Entwicklung im Hochschulbereich sind die laufenden Arbeiten an der so genannten „Hochschullandschaft 2008“. Dieses Reformprojekt zielt auf eine Steuerung des Hochschulsystems als Ganzes, auf die Schaffung von Transparenz in der Finanzierung der Hochschulen durch die Einführung eines neuen Finanzierungsmodells, auf den Ausbau der Autonomie der Hochschulen im Interesse einer klaren Portfoliobildung und auf eine Portfoliobereinigung. Ferner soll die Komplexität des Hochschulwesens reduziert, die Systemflexibilität erhöht und ein Gesamtsteuersystem für die bisher getrennt gesteuerten Hochschultypen der ETH, der Universitäten und der Fachhochschulen eingerichtet werden. Die weitere Entwicklung des Studienangebots im Bereich Sozialer Arbeit wird in diesem hochschulpolitischen Rahmen erfolgen (*Projektgruppe Bund-Kantone 2004, Bieri 2004*).

Anmerkungen

1 Flugblatt: Kurse zur Einführung in weibliche Hilfstätigkeit für soziale Aufgaben. Zürich. Sozialarchiv: Dossier 361/14 Z1

2 Bundesverfassung Art. 63

3 Vgl. zum Beispiel Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Reglement über die Anerkennung kantonalen Fachhochschuldiplome vom 10. Juni 1999

4 Vgl. Interkantonale Universitätsvereinbarung vom 20. Februar 1997; Interkantonale Fachhochschulvereinbarung für die Jahre 1999-2005 vom 4. Juni 1998; Interkantonale Fachschulvereinbarung vom 27. August 1998

5 Diese Konferenz setzt sich aus den Erziehungsdirektoren der Universitätskantone, zwei Erziehungsdirektoren von Nicht-universitätskantonen, dem Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung sowie dem Präsidenten des strategischen Gremiums der zwei Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH-Rat) zusammen. Dieses Gremium erlässt zum Beispiel die Rahmenordnungen für Studienrichtzeiten, für die Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen, formuliert Richtlinien für die Bewertung von Lehre und Forschung und entscheidet über die Anerkennung von Institutionen oder Studiengängen (siehe www.cus.ch/SHK/Home/Home.html).

6 In der CRUS sind sämtliche Universitäten des Landes vertreten. Die Organisation ist mit beratender Stimme an der SUK beteiligt (siehe www.crus.ch/deutsch/CRUS/).

7 Die Konferenz wurde 1999 mit dem Ziel gegründet, die Interessen der Fachhochschulen gegenüber dem Bund und den Kantonen sowie anderen bildungs- und forschungspolitischen Institutionen und der Öffentlichkeit zu vertreten (www.kfh.ch/).

8 Revidiertes Bundesgesetz über Fachhochschulen vom 17. Dezember 2004. Das In-Kraft-Treten wird Mitte 2005 erwartet.

9 Die Berufsmatura entspricht dem Fachabitur in Deutschland.

10 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Empfehlung des Fachhochschulrats für die Errichtung und Führung von Fachhochschulen in kantonal geregelten Bereichen vom 2. April 1998

11 Art. 3 Abs. 1 des Bundesgesetzes über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz) vom 6.10.1995

12 Art. 4, 8, 9 und 10 des Fachhochschulgesetzes vom 6.10.1995

13 Art. 3 des Dekret über die Errichtung und Organisation der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz vom 18. Dezember 2001

14 Kommission für die Anerkennung kantonalen Fachhochschuldiplome: Geschäftsreglement für die Anerkennungskommission kantonalen Fachhochschuldiplome. Bern 2001

15 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Empfehlung des Fachhochschulrats für die Errichtung und Führung von Fachhochschulen in kantonal geregelten Bereichen vom 2. April 1998, S. 2 ff

16 Verordnung des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien an Höheren Fachschulen. Bern 2004; Arbeitsgruppe EDK/BBT/GDK/KFH/EFHK: Bern Descriptors. Kriterien für die Zuordnung von Ausbildungen zu den Stufen Höhere Fachschule und Fachhochschule vom 10. Februar 2004

17 Ein Lizentiatstudium hat eine Regelstudienzeit von acht Semestern und umfasst das Studium in einem Hauptfach (hier Sozialarbeit) und zwei Nebenfächern.

18 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirek-

toren: Gesundheit, Soziale Arbeit, Kunst. Fachhochschul-Studiengänge in kantonaler Kompetenz. Bern 2004, S. 4

19 Bundesamt für Statistik 2004, S. 7, 12

20 Bundesamt für Statistik 2004, S. 29

21 Bundesamt für Statistik 2004a, S. 24

22 Dies sind sämtliche Studierenden im Hauptfach Pädagogik, eine Ausscheidung jener Studierenden, die den Schwerpunkt Sozialpädagogik belegen, ist auf Grund der vorliegenden Statistik nicht möglich (Bundesamt für Statistik 2004a, S. 26).

23 Art. 1 Abs. 1 der Vorläufigen Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie vom 2. Mai 2001

24 Bundesbeschluss über Maßnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes und zur Entwicklung der Berufsbildung vom 18. Juni 1999

25 Verordnung über die berufliche Grundausbildung. Entwurf des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie vom 24. Mai 2004

26 Art. 1 Abs. 3 der Verordnung über die berufliche Grundausbildung. Entwurf des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie vom 24. Mai 2004

27 In den ersten drei Jahrgängen befanden sich insgesamt 236 Auszubildende (Berufsausbildung Soziale Lehre 2003).

28 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen vom 5. Dezember 2002

29 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen vom 5. Dezember 2002

30 Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulen für Soziale Arbeit: Bolognaform. Ausbildung in Sozialer Arbeit: Die zu erwerbenden Kompetenzen vom 27. November 2003

31 www.bbt.admin.ch/fachhoch/dossiers/bologna/d/konzept.htm#ziele

32 Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Masterplan Fachhochschulen 2004-2007. Bern 2004

33 Schweizerische Universitätskonferenz: Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses vom 4. Dezember 2003

34 Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Masterplan Fachhochschulen 2004-2007. Bern 2004

35 Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: Profil für Masterstudiengänge an Fachhochschulen vom 27. Januar 2005

Literatur

Berufsausbildung Soziale Lehre: Die Soziale Lehre wird geprüft und für gut befunden. Presstext Medienorientierung 15.9.2003. Retrieved 1.2.2005, from www.bbaktuell.ch/pdf/bba2047a.pdf

Bieri, St.: Hochschullandschaft 2008: Ein gutes System schnittiger und effizienter gestalten. In: Volkswirtschaft 5/2004, S.27

Bundesamt für Statistik: Studierende an den Fachhochschulen. Neuchâtel 2004

Bundesamt für Statistik: Studierende an den universitären Hochschulen. Neuchâtel 2004a

Feld, W.: Das Schweizerische Fürsorgewesen. Zürich 1929

Gredig, D.; Kuhn Hammer, R.: Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von der Universität. Zur beruflichen Situation der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Sozialarbeit an der Universität Fribourg (CH). Köniz 1995

Grossenbacher, S.: Fachhochschulen: minimaler Umbau oder zukunftsweisende Neugestaltung? In: Oetiker, H. (Hrsg.): Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen. Bern 1997

Hofer, P.: Skizzen zur Geschichte der Erzieherausbildung in der Schweiz seit 1900. In: Verein für Jugendfürsorge Basel (Hrsg.): Materialien zur Heimerziehung Jugendlicher aus den Jahren 1933-1984. Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Müller, S. 227-253. Zürich 1984

Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern 2004

Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: Profil für Master-Studiengänge an Fachhochschulen vom 27.1.2005. Bern 2005

Merten, R.; Rauschenbach, T.: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, S. 570-613. Frankfurt am Main 1996

Meyenburg, M. von: Soziale Frauenschule Zürich 1908-1933. Zürich 1933

OECD: Länderexamen der nationalen Bildungspolitiken. Tertiäre Bildungspolitik der Schweiz. Bern 2004

Projektgruppe Bund-Kantone: Hochschullandschaft 2008. Bericht über die Neuordnung der schweizerischen Hochschullandschaft. Bern 2004

Ruf, B.: Zwischen Integration und Widerstand. Der Einfluss der Frauenbewegung auf die Verberuflichung und Professionalisierung der Sozialarbeit in der Schweiz von der Jahrhundertwende bis 1935. Lizentiats am Lehrstuhl für Sozialarbeit der Universität Fribourg. Fribourg 1994

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (FH SA), 4./5. November 1999. Bern 1999

Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit

Ansätze ihrer Integration in Europa

Christine Labonté-Roset

Zusammenfassung

Der Bologna-Prozess mit seiner Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem hat in vielen europäischen Ländern eine intensive Studienreformdebatte in der Sozialarbeitsausbildung ausgelöst. In dieser Debatte wird die Aufgabe und Stellung der Forschung im Studium zunehmend thematisiert, zumal die neuen Möglichkeiten von Master- und Promotionsstudiengängen zwingend die Integration von Forschung verlangen. Diese Diskussion bietet die Gelegenheit, einen ersten vorläufigen und keineswegs vollständigen Überblick über die bereits vorhandenen Ansätze der Integration von Forschung in die Sozialarbeitsausbildung zu geben.

Abstract

The Bologna-process with its conversion to a graduate level study system has triggered an intense reform debate concerning social work education in many European countries. This debate increasingly focuses on the function and status of research during the study period, particularly since the new Master and graduation semesters mandatorily demand the integration of research. This discussion offers the opportunity for a preliminary, but by no means complete summary of existing projects to integrate research into social work education.

Schlüsselwörter

Sozialarbeit - Ausbildung - Studium - Forschung - Entwicklung - Rolle - Integration - Europa - Bologna

Sozialarbeitsausbildung in Europa

Ein kurzer Rückblick auf die letzten drei Jahrzehnte zeigt, dass sich das Studium der Sozialarbeit in (fast) allen Ländern Europas ähnlich entwickelt hat. Dies gilt sowohl für strukturelle wie inhaltliche Merkmale. Zentrale Aspekte sind hierbei die Akademisierung der Ausbildung, die Generalistik des Studiums sowie die internationale Orientierung.

Akademisierung meint, dass die Studiengänge für Sozialarbeit an Universitäten oder vergleichbaren Institutionen des Hochschulsektors wie zum Beispiel Fachhochschulen (universities of applied sciences) angesiedelt sind. Die einzige Ausnahme stellt Frankreich dar. Die rund 150, meist kleineren Schulen und die 14 größeren „Instituts régionaux“ haben eine Zwitterstellung zwischen Berufsfachschulen und Hochschulen inne, vergleichbar etwa mit Akademien.

Aber auch sie verlangen, wie praktisch alle anderen europäischen Länder, als Zugangsvoraussetzung zum Studium der Sozialarbeit den Abschluss einer höheren Schulbildung (in Österreich und der Schweiz, in denen erst kürzlich Fachhochschulen gegründet wurden, gibt es noch Ausnahmen und Übergangsregelungen). Außerdem haben in immer mehr Ländern Absolvierende eines ersten berufsqualifizierenden Studiums die Möglichkeit weiterer postgradualer Studiengänge (Master) und des direkten oder indirekten (über benachbarte Fächer) Zugangs zum Doktorat.

Akademisierung bedeutet auch wissenschaftliche Ausbildung. Dies meint nicht nur Einbeziehung aller relevanten wissenschaftlichen Theorien in die Lehre, sondern in immer mehr Ländern gehört dazu auch eigenständige Forschung und Entwicklung und Einbeziehung der Forschung in die Lehre. All dies verlangt notwendig eine entsprechende Qualifikation der Lehrenden und vor allem hauptamtliche Lehrende an Hochschulen die für Sozialarbeit berufen werden. In den meisten Ländern Europas gibt es inzwischen eigenständige Fakultäten für Sozialarbeit mit einem Stamm eigenständiger Hochschullehrer und -lehrerinnen. Lehrbeauftragte kommen dagegen eher aus der beruflichen Praxis, um die theoretische Ausbildung zu ergänzen.

Qualifikationsanforderungen sind, bis auf wenige Ausnahmen, die noch für eine Übergangszeit gelten, wie etwa in der Schweiz, mindestens ein Universitätsabschluss, immer öfter verbunden mit weiteren Anforderungen wie Forschungserfahrung und/oder Promotion, neben einschlägiger beruflicher Praxis. Dies ist ganz im Sinne des Berlin-Kommuniqués der 40 europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom September 2003, das die notwendig höhere Qualität europäischer Hochschulbildung betont und die Initiativen der Mitgliedsstaaten in diese Richtung begrüßt (*Kommunique* 2003, S. 3)

Angenähert haben sich auch die Inhalte des Sozialarbeitsstudiums. In fast allen Ländern handelt es sich um ein generalistisches Studium, das auf die Vielzahl der Berufsfelder ohne zu große Spezialisierung bereits im Studium adäquat vorbereiten soll. Dies gilt zum Beispiel auch für die Niederlande, die ihre einst hoch spezialisierten Studienangebote im Sozialbereich zu großen Einheiten zusammengefasst haben. Einzige Ausnahme ist wiederum Frankreich mit insgesamt 17 verschiedenen Ausbildungen. In Großbritannien gibt es weiterhin neben „social work“, „youth and community work“ die Ausbildung zum „probation officer“.

Ein letzter Punkt, der sowohl im Hinblick auf den Bologna-Prozess wie auf Forschung wichtig ist: Die Sozialarbeitsausbildung war und ist in vielen europäischen Ländern immer schon international und/oder europäisch orientiert. Dies liegt sowohl an ihrer Geschichte wie an der Tatsache, dass Sozialarbeit im großen Umfang mit Themen und Problemen befasst ist, die grenzüberschreitend sind. Diese Orientierung schließt auch den internationalen Austausch von Lehrenden und Studierenden sowie zunehmend den Aufbau gemeinsamer Studiengänge und Forschungsprojekte mit ein.

Alle drei genannten Aspekte haben ihren Bezug zur Forschung, wenn auch im unterschiedlichen Maße. Akademisierung der Ausbildung ist ohne Einbezug der Forschung eigentlich schlichtweg unvorstellbar. Dies gilt zum einen für die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung, bei der sich die Lehre nicht darin erschöpfen kann, von anderen erarbeitete und erforschte Theorien und Erkenntnisse wiederzugeben, sondern eine Einheit von Forschung und Lehre im Humboldtschen Sinne herstellen muss. Dies ist unabhängig davon, ob das entsprechende Studium an einer (klassischen) Universität oder an einer der in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern Europas neu entstandenen Fachhochschulen, Hogescholen, Højskolen (Universities of applied sciences) stattfindet.

Eine reine „Lehranstalt“ erfüllt niemals die Kriterien einer akademischen Ausbildung, sondern stellt bestenfalls eine höhere Schule dar. Um noch einmal *Wilhelm von Humboldt* zu zitieren, auch wenn ich weiß, dass viele sich auf ihn wie auf einen Mythos beziehen: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als etwas noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt“ (*Humboldt* 1993).

Ich will nicht verhehlen, dass die neu gegründeten Fachhochschulen zunächst in den meisten Ländern als mehr oder weniger reine Lehranstalten konzipiert wurden, die im Gegensatz zu den klassischen Universitäten sich auf Lehre konzentrieren und dabei ein aktuelles, an der jeweiligen Berufspraxis orientiertes Studium anbieten sollten. Dies galt zum Beispiel für das erste Jahrzehnt in Deutschland, bis vor kurzem noch für die Niederlande oder für Dänemark. Inzwischen hat sich dies aber erheblich verändert. Forschung ist inzwischen oder wird zurzeit integraler Bestandteil auch dieser Hochschulform, eben weil sich von Seiten der Hochschulpolitik die Erkenntnis

durchgesetzt hat, dass nur dies eine qualifizierte Ausbildung garantiert und damit auf Dauer auch die Qualifikationsanforderungen, die der Bologna-Prozess an die Institutionen selbst wie an die von ihnen angebotenen Studienprogramme stellt, erfüllt werden können.

Mit der Einführung von gestuften Studiengängen gilt dies erst recht für Masterstudiengänge, die notwendig sowohl die Behandlung von Forschungsmethoden und neuen Forschungserkenntnissen in der Lehre wie in der Regel auch eigene Forschung der Studierenden spätestens für die Masterthesis beinhalten. Aber bereits im ersten berufsqualifizierenden Studium (Diplom- oder künftig Bachelorbereich) müssen Themen wie wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethoden behandelt werden, und sei es nur, um die künftigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zu befähigen, die Aussagekraft von Forschungsergebnissen einschätzen zu können. Dass dies auch Auswirkungen auf die Qualifikation der Lehrenden hat und haben muss, habe ich schon eingangs erwähnt. Allerdings lassen sich hier noch durchaus relevante Unterschiede in einzelnen Ländern feststellen, auf die später eingegangen wird.

Sieht man sich die Ursprünge der Sozialarbeitsausbildung in Europa an, so spielte bereits dort Forschung in verschiedenen, wenn auch nicht allen Ländern eine wichtige Rolle. Erst recht gilt dies für den angelsächsischen Raum – also USA und Großbritannien, beginnend mit *Jane Adams* und ihren „Hull House Maps and Papers“ von 1895 sowie den dortigen frühen Armutsstudien. In Großbritannien sind *Charles Booth*, *Beatrice* und *Sidney Webb* zu nennen. Auf sie bezog sich *Alice Salomon*, die Begründerin der professionellen Sozialarbeitsausbildung in Deutschland, bereits 1900, ein Jahr nach Beginn der systematischen Ausbildung für Soziale Arbeit in diesem Land, in einem Aufsatz über „Die Kunst, Enquêtes zu machen“. Hier betonte sie die Notwendigkeit soziologischer Untersuchungen, die erst die Grundlage zum Erwerb der für die Soziale Arbeit notwendigen Kenntnisse bieten. „Denn der Erfolg eines jeden gesellschaftlichen Tuns, mag es vom Staatsmann, vom Philanthropen, vom Arbeiter oder vom Unternehmer ausgehen, hängt davon ab, dass es den tatsächlichen Verhältnissen angepasst ist, den Thatsachen, wie sie sind, wie sie durch wissenschaftliche Untersuchungen festgestellt werden können, nicht aber den Verhältnissen, wie sie sich im Interesse oder Parteistandpunkt des Handelnden widerspiegeln“ (*Salomon* 1997). Sie begrüßte dabei, dass in England die entsprechenden Methoden ein besonderer Unterrichts- und Lehrgegenstand seien.

Im Jahr 1925 gründete *Alice Salomon* die Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit, um Fortbildungs- und Aufbaukurse anbieten zu können und um Forschung zu betreiben. Das dortige Forschungsprojekt über „Bestand und Erschütterung der Familie in der Gegenwart“ ab 1929 bis 1933, als *Alice Salomon* die Akademie selbst auflöste, um sie vor dem Zugriff der Gestapo zu schützen, stellte mit 27 Einzeluntersuchungen „das erste groß angelegte Forschungsprojekt der Sozialen Arbeit in Deutschland“ (*Feustel* 2003) dar. Bis zur Auflösung der Akademie waren 17 Untersuchungen publiziert. Diese Arbeiten stehen in der Tradition der schon erwähnten frühen angelsächsischen und amerikanischen Armutsstudien, die sich von „moralisierenden, entwerteten Begriffen“ lösen und stattdessen darauf verweisen, dass „das von der Gesellschaft verurteilte unwirtschaftliche und abweichende Verhalten in erster Linie auf strukturell verhinderte Bedürfnisbefriedigung ... und die dabei erzwungenen psychischen und sozialen Prozesse der Anpassung an Mangellagen zurückzuführen seien“ (*Staub-Bernasconi* 1998).

Sie stellen bereits ein hervorragendes Beispiel dar, wie die in der Sozialen Arbeit gemachten Erfahrungen, verwendeten Methoden und Analysen für Forschung verwendbar gemacht werden können. Sie nutzen eine heute leider eher vernachlässigte Methode, nämlich die der teilnehmenden Beobachtung (*Feustel* 2004). In der 1925 als selbstständiges Institut der Pädagogischen Fakultät der Freien Universität Polen in Warschau gegründeten und von *Helena Radlinska* geleiteten Sozialen Schule gehörten zum Beispiel „Methoden für Ermittlungen und Erhebungen wie in Großbritannien“ (*Salomon* 1997a) zum Lehrplan.

Bologna-Prozess und Forschung

Seit der Verabschiedung der Bologna-Erklärung im Sommer 1999 verändert sich der europäische Hochschulraum mit zunehmender Geschwindigkeit. Die Realisierung gestufter Bildungsabschlüsse einschließlich Modularisierung und Leistungspunktsystemen analog ECTS, die Einführung von Qualitätssicherungssystemen etc. schreitet in fast allen jetzt 40 Signatarstaaten rasch voran. Hochschulpolitik war bis dahin in vielen Ländern eher eine vernachlässigte Größe, Hochschulen galten vielerorts als unreformierbar. Auf diesem Hintergrund sind die erreichten Fortschritte in einem Zeitraum von knapp fünf Jahren umso erstaunlicher. Allerdings ist hier eine Einschränkung zu machen: All dies bezieht sich bisher nahezu ausschließlich auf die Lehre. Forschung als ein wesentlicher Bestandteil der Hochschulen findet

erstmalig im Berlin-Kommuniqué Erwähnung, und zwar unter der Überschrift „Weitere Maßnahmen“. Hier wird ebenfalls zum ersten Mal von einem „europäischen Hochschul- und Forschungsraum“ als „zwei Säulen der Wissensgesellschaft“ gesprochen und „Forschung als wesentlicher Bestandteil der Hochschulausbildung in ganz Europa“ (*Kommuniqué* 2003, S. 8, im englischen Text S. 7) apostrophiert.

Es wird betont, dass künftig neben den beiden gestuften Studiengängen Bachelor und Master ein neuer Schwerpunkt bei der Doktorandenausbildung liegen müsse. Dazu müssten die Hochschulen verstärkt kooperieren und die Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses fördern. Hierzu sollen Netzwerke auf der Ebene der Doktorandenausbildung gefördert werden, ebenso wie gemeinsame Forschung finanziell und administrativ unterstützt und erleichtert werden soll. Dies ist alles noch recht vage formuliert, und wenn man sich die Forschungsprogramme der Europäischen Union ansieht, so stellt allein schon die korrekte Antragsstellung für diese eine administrative Meisterleistung dar, der sich in großen Universitäten inzwischen eigene Abteilungen widmen, unterstützt durch von ministerieller Seite gegründeten nationalen Beratungsagenturen. Wenn somit noch abzuwarten bleibt, ob eine vernünftige, auch auf kleinere Hochschuleinheiten zugeschnittene Forschungsförderung auf europäischer Ebene zustande kommt, ist die Einbeziehung von Forschung selbst in den Bologna-Prozess absolut notwendig und begrüßenswert.

Die europäischen Hochschulen und Fakultäten für Soziale Arbeit haben dennoch nicht nur zahlreiche „Joint study programs“ vor allem im Masterbereich gemeinsam entwickelt und führen sie seit einigen Jahren erfolgreich durch, sie haben auch gemeinsame Forschungsnetzwerke gegründet. Als Beispiel ist hier das „European Consortium of Social Professions with Educational and Social Studies (ECSPRESS) zu nennen, das von 1996 bis 1999 im Rahmen eines durch ERASMUS geförderten thematischen Netzwerkes entstand. In diesem Netzwerk gab es einerseits gemeinsame Curriculumsentwicklung, andererseits Arbeits- und Forschungsgruppen zu den Themen Sozialpolitik/Soziale Exklusion und zur Rolle der sozialen Professionen in Europa. Beteiligt waren drei europäische Organisationen aus dem Hochschulbereich und vier europäische Berufsorganisationen. Die Forschungsergebnisse wurden auf zwei eigens organisierten europäischen Tagungen vorgestellt und veröffentlicht. Ein aktuelles Beispiel stellt das European Social Work Thematic Network (EUSW) dar, in dem neben gemeinsamen Curricula vor allem im Bereich

„theoretical approaches and intervention methodologies“ von 38 europäischen Mitgliedshochschulen geforscht wird (Campanini 2004a).

Diese und zahlreiche weitere, hier nicht aufgeführte Beispiele zeigen, dass viele Ausbildungsstätten für Sozialarbeit in Europa längst nicht nur Forschung in den Hochschulen selbst betreiben, sondern internationale Zusammenarbeit in diesem Bereich leisten und damit die europäische Wissensgesellschaft bereichern können. Allerdings bedienen sie sich dazu weniger der expliziten europäischen Forschungsförderprogramme, sondern nutzen die Teile von ERASMUS/SOCRATES, die sowohl Entwicklung der Lehre wie Forschungsanteile enthalten. Dies gilt – um ein letztes Beispiel zu nennen – auch für ein gerade im Entstehen begriffenes Projekt mit 22 Partnerhochschulen aus 17 europäischen Ländern: „European diversity module for social work ‚Diversi‘“ im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programms. Hier soll Forschung zum Thema der Entwicklung eines solchen Moduls vorausgehen.

Auch die Doktorandenausbildung ist Bestandteil von Forschung. *L'Ecole Supérieure de Travail Social* (2000, ETSUP) hat unter der Koordination von *Françoise F. Laot* eine Untersuchung im Rahmen eines großen europäischen ERASMUS/SOCRATES-Netzwerkes darüber durchgeführt, wo und in welcher Form Absolventinnen und Absolventen der Sozialarbeit ein Doktorat durchführen können, dabei zwölf europäische Länder identifiziert und elf Beispiele detailliert beschrieben. Sie unterscheidet direkte Promotionen im Bereich Sozialer Arbeit (Portugal, Brasilien, Schweden, Finnland, Großbritannien und Ungarn), Promotionen in anderen Fächern mit dem spezifischen Zusatz „Soziale Arbeit“ (Schweiz, Italien, wallonischer Teil Belgiens) und Promotionen in anderen Fächern, aber mit institutioneller oder partnerschaftlicher Beteiligung der Hochschulen für Soziale Arbeit (Polen, Deutschland, Finnland, Irland). Der nicht näher beschriebene Fall betrifft Norwegen.

Die Arbeit zeigt, dass bisher nur die klassischen Universitäten den Dokortitel verleihen können. Ein Sonderfall ist Portugal, wo die Ausbildungsstätten (Instituto Superior de Serviço Social) in Partnerschaft mit brasilianischen Universitäten ein dreieinhalbjähriges gemeinsam verantwortetes Doktorandenstudium durchführen. Der Titel wird dann aber auch von der brasilianischen Universität verliehen. Neu ist jedoch das gemeinsam verantwortete Studium. Wichtiges Ergebnis dieser Studie ist, dass auch in den Ländern, in denen Sozialarbeit nicht an diesen Institutionen selbst gelehrt wird, diese die Absolven-

tinnen und Absolventen von Sozialarbeit als Doktoranden zunehmend akzeptieren. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass in diesen Fällen die Professoren und Professorinnen der Fachhochschulen zunehmend nicht nur als Betreuende, sondern auch als Gutachter und Gutachterinnen sowie als Prüfende beteiligt werden.

Dennoch ist, wie ich auch aus eigener Erfahrung weiß, hier noch vielfältiger, universitärer Dünkel zu finden, wenn auch eher auf der Leitungsebene. So haben zum Beispiel in Berlin, wo wir seit Februar 2003 eine sehr fortschrittliche Regelung für die Promotion von Fachhochschulabsolvierenden haben, an deren Durchsetzung ich beteiligt war, die Universitäten angedroht, gegen die Regelung zu klagen, dass so genannte Eignungsfeststellungsverfahren, also spezifische Regelungen für die Zulassung von Fachhochschulabsolvierenden, wie sie immer noch in etlichen Promotionsordnungen zu finden sind, nur im Einverständnis mit den Fachhochschulen erlassen werden können. Auf der anderen Seite haben wir wesentliche Unterstützung zahlreicher Kolleginnen und Kollegen gerade aus diesen Universitäten für die Promotion unserer Absolvierenden erfahren, seitdem wir seit 1992 Promotionskollegs und seit 1997 Promotionsstipendien anbieten. Bis heute haben rund 20 ehemalige Studenten und Studentinnen im Rahmen der Promotionskollegs meist unter gemeinsamer Betreuung durch Professorinnen und Professoren der großen Berliner Universitäten und unserer Hochschule ihre Promotionen bereits abgeschlossen oder stehen kurz davor. Die Möglichkeit des Doktorats für unsere Absolvierenden bringt neben dem Aspekt der eigenen Forschung auch die Möglichkeit, den eigenen Nachwuchs für künftige Professuren an unseren Ausbildungsstätten zu rekrutieren.

Besonderheiten von Forschung

Forschung in Sozialarbeit teilt mit sozialwissenschaftlicher Forschung allgemein das Problem, dass sie, auch wenn sie praxisnah und anwendungsbezogen stattfindet, nur mühsam externe Finanzierungsquellen findet. Sie ist aus diesem Grunde häufig eine Ein-Personen-Forschung, das heißt es handelt sich um relativ kleine Forschungsprojekte, die sehr spezifische Themenstellungen haben. Dies beschränkt notwendigerweise ihre Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit. Auf der anderen Seite gibt es vielfältige, kreative Versuche, Finanzierungsquellen zu erschließen. Die oben genannten europäischen Forschungsnetzwerke gehören sicherlich dazu. Dazu gehören auch Projekte, die Forschung und Entwicklung neuer Einrichtungen für Sozialarbeitspraxis verbinden. In

Deutschland wären als Beispiel der letzten Jahre Projekte über rechtsextreme Jugendliche zu nennen, in denen die Forschung über die politische Einstellung, soziale Situation und sozialen Hintergrund, Einbindung in lokale oder regionale Netzwerke verbunden wurde mit Vorschlägen zur Entwicklung neuer Jugendhilfeeinrichtungen, um rechtsextreme Orientierungen erst gar nicht entstehen zu lassen, beziehungsweise Jugendliche aus solchen Gruppierungen herauszulösen. Dank der politischen Aufmerksamkeit, die rechtsextreme Überfälle und Morde auslösten, waren hierfür auch und gerade von staatlicher Seite Mittel zu akquirieren. Ähnliche Beispiele lassen sich für den Bereich von Drogenarbeit in anderen Ländern finden. Es gibt natürlich Forschungsmoden mit Themen, die gerade im öffentlichen Diskurs aktuell sind und für die sich daher leichter Mittel einwerben lassen. Andere Bereiche, zum Beispiel Armutsforschung, haben zurzeit eher weniger Konjunktur.

Man kann daher über Forschung im Bereich der Sozialarbeit sagen, dass sie häufig praxisbezogen und anwendungsorientiert ist und Forschungsergebnisse direkt in der Berufspraxis umzusetzen versucht. Sie ist damit gleichzeitig aktions- und handlungsorientierte Forschung. Auf ihre ebenfalls zu betonende Internationalität auch in Bezug auf ein „Set von Vorstellungen“ (*Staub-Bernasconi* 1998, S. 84) wurde schon am Beispiel der europäischen Forschungsnetze verwiesen. Sie speist sich zum einen aus der Geschichte der Sozialarbeit selbst, zum anderen ist sie auch der Gründung internationaler Organisationen in den 1920er- und 1930er-Jahren, wie der International Association of Schools of Social Work oder des International Council on Social Welfare, später dann auch der International Federation of Social Workers und deren Zusammenarbeit und regelmäßiger Veranstaltung von Weltkongressen geschuldet.

Silvia Staub-Bernasconi spricht im Zusammenhang von gemeinsamen Vorstellungen oder Grundlagen vom „kleinsten gemeinsamen Nenner“ und sieht ihn am besten in dem UN-Manual von 1992 über „Menschenrechte und Soziale Arbeit“, an dessen Erstellung die internationalen Organisationen beteiligt waren, verkörpert: „Das Gewicht, das die Profession Sozialer Arbeit auf menschliche Grundbedürfnisse legt, bestimmt auch ihre Überzeugung, dass die Universalität dieser Bedürfnisse und ihre Befriedigung nicht eine Angelegenheit subjektiver Wahl oder Präferenzen, sondern ein Imperativ sozialer Gerechtigkeit ist. Entsprechend bewegt sich Soziale Arbeit hin zur Auffassung der Menschen- und Sozialrechte als zweites theoretisch-normatives Organisationsprinzip

professioneller Praxis, welches das erste Organisationsprinzip der Bedürfnisorientierung ergänzt“ (*UN-Centre for Human Rights* 1994).

Die Berücksichtigung dieser Bedürfnis- und Gerechtigkeitskonzepte in Praxis, Lehre und Forschung von Sozialarbeit stellt, soweit sie denn realisiert wird, eine weitere Besonderheit von Sozialarbeitsforschung dar, mit der sie sich auch deutlich gegenüber anderer sozialwissenschaftlicher Forschung abgrenzen kann. Allerdings wird gerade im europäischen Raum, und auch dies konstatiert *Silvia Staub-Bernasconi* kritisch, dieser Bezug durch häufig wechselnde „Forschungsmoden“ überlagert oder gar ersetzt. Festmachen ließe sich dies aktuell sicherlich am Beispiel des Lebensweltansatzes, der in den letzten Jahren dominierte. Hinzu kommt die immer wieder aufflammende Diskussion, ob es denn eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft gibt, eine Diskussion, die angesichts einer fast 100-jährigen Forschungstradition in Sozialer Arbeit geradezu selbstquälerisch zu sein scheint und sicher nicht für ein großes Selbstvertrauen spricht.

Insgesamt würde ich als zentrale Besonderheit der Forschung in Sozialer Arbeit am ehesten ihre transdisziplinäre Herangehensweise identifizieren (*Labonté-Roset* u.a. 2003). Diese Transdisziplinarität macht allerdings ihre Verortung im Kanon der Wissenschaftsdisziplinen schwierig und damit die Diskussion um Sozialarbeitswissenschaft auch wieder verständlich.

Unterschiede in europäischen Ländern

Auch wenn es in allen europäischen Ländern Fachkräfte der Sozialarbeit gibt, die Forschung betreiben, sei es in Form eigener, kleinerer Projekte, sei es in größeren Forschungsverbänden, sind die institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen hierfür doch noch sehr unterschiedlich. Man kann auf diesem Gebiet von einem Europa der zwei Geschwindigkeiten sprechen. Ich werde das an einigen Beispielen aus verschiedenen Ländern zu erläutern versuchen.

Zunächst gibt es einen entscheidenden Unterschied: Dort, wo Sozialarbeit an einer klassischen Universität gelehrt wird, ist Forschung selbstverständlicher Bestandteil der Aufgaben der Dozierenden. Dies gilt zum Beispiel für Polen, wo die Sozialarbeitsausbildung an den pädagogischen Fakultäten mit starker Betonung der Sozialpädagogik stattfindet. Hier gehört Forschung zu den Aufgaben der Dozierenden, Forschungserfahrung ist Teil der Qualifikation für die Professoren und Professorinnen. Forschungsmetho-

den sind auch heute noch ein wichtiger Bestandteil des Curriculums und die Studierenden werden in Forschungsprojekte einbezogen. Dies gilt ebenso für Großbritannien, wo die früheren Polytechnics seit längerem zu Universitäten wurden. Alle Studierenden müssen dort Forschungsarbeiten im Rahmen ihrer Examensarbeiten nachweisen.

Aber diese Regel kennt Ausnahmen: In Italien (*Camparini* 2004), wo es in den 1980er-Jahren noch 109 Schulen für Sozialarbeit gab, darunter nur sieben an Universitäten angesiedelte „Scuole Dirette a Fini Speciali“, die einen speziellen, nicht volluniversitären Abschluss anboten, wurde mit Dekret von 1993 die Sozialarbeitsausbildung an den Universitäten angesiedelt und das „Diploma universitario in servizio sociale“ eingeführt. Heute gibt es die dreijährige Laurea I (Bachelor) und die zweijährige Laurea specialistica (Master). Im Jahr 2003 finden sich 37 Bachelor- und 30 Masterstudiengänge an verschiedenen Fakultäten (vor allem bei der Politologie und Pädagogik, daneben aber auch bei Recht, Soziologie und Medizin).

Das spezielle Handicap ist dabei, dass es bisher kaum vollbeschäftigte Universitätsdozierende für das Fach Sozialarbeit gibt. Forschung kann von den in Teilzeit beschäftigten, schlecht entlohten Dozentinnen und Dozenten kaum ausgeübt werden, sie wird für den Bereich der Sozialarbeit eher von den Professorinnen und Professoren, die im Rahmen der Sozialarbeitsausbildung ihre eigenen Fächer dort als Service lehren (Soziologie, Psychologie, Recht etc.), durchgeführt. Die Forderung der Dozentenvereinigung für Sozialarbeit ist daher die Einführung von Lehrstühlen für Sozialarbeit, wobei Forschungserfahrung zu den Qualifikationsanforderungen gehören soll.

In Spanien, wo es ebenfalls bis vor kurzem spezielle „Escuela del trabajo social“ an den Universitäten gab, wurden diese in den letzten drei Jahren voll integriert. Die vorher dort beschäftigten hauptamtlichen Dozierenden müssen in einer bestimmten Frist den Universitätsabschluss nachholen, falls sie über keinen verfügen. Er schließt auch Forschung ein. Schon bisher gab es Forschungsprojekte auf Grund individueller Initiativen. Für die in den letzten Jahrzehnten gegründeten Fachhochschulen stellt sich das Bild noch sehr viel differenzierter dar. In Deutschland zum Beispiel ist inzwischen Forschung ausdrücklicher Bestandteil der Aufgaben auch dieser Hochschulart. Zu den Qualifikationsanforderungen ihrer Professorinnen und Professoren gehört nicht nur ein Universitätsabschluss, sondern in der Regel das Doktorat. Ausnahmen hiervon bedürfen der besonderen Be-

gründung (in Berlin spöttisch als „Genieparagraf“ bezeichnet). Außerdem werden neben einer mindestens fünfjährigen beruflichen Praxis weitere Forschungserfahrungen und Publikationen verlangt.

In Norwegen gibt es an den dortigen Colleges zwei unterschiedliche Professorenämter: Zum einen Dozierende mit Schwerpunkt Forschung, die jeweils 45 Prozent ihrer Arbeitszeit auf Forschung und Lehre verwenden und zehn Prozent für Verwaltungsaufgaben. Hier gehört Forschungserfahrung zu den Qualifikationsanforderungen. Zum anderen gibt es Dozenten und Dozentinnen mit Schwerpunkt Lehre mit 65 Prozent ihrer Arbeitszeit für Lehraufgaben, zehn Prozent für Verwaltungsaufgaben, aber immer noch mit 25 Prozent für Forschung. Über Drittmittel oder interne Forschungsmittel können Hochschullehrkräfte auch befristet ganz von der Lehre freigestellt werden. Grundlegende Forschungsmethoden sind Teil des Curriculums, stärker noch in Master- oder Doktoratsstudiengängen.

In Belgien gehört Forschung zu den ausdrücklichen Aufgaben sowohl der Universitäten wie Hogescholen. Dennoch gibt es Unterschiede zwischen den Institutionen, je nachdem, welches Gewicht der Forschung zugemessen wird. An Hogescholen ist Forschungserfahrung bis jetzt nicht ausdrücklicher Teil der Qualitätsanforderungen, wird aber zunehmend nachgefragt. Forschungsmethoden sind essenzieller Teil des Curriculums und die Studierenden sind häufig in Forschungsprojekte involviert.

In den Niederlanden änderte sich erst im Jahr 2002 die Hochschulpolitik in Bezug auf die Hogescholen, die bis dahin ausdrücklich nicht forschen sollten. Seitdem gibt es ein spezielles Budget, das für Forschungsprojekte verwendet werden soll mit dem Ziel, die Forschungskapazitäten der Lehrenden zu erhöhen. Diese Forschungsprojekte werden von neu eingerichteten Zentren an den Hogescholen durchgeführt. Künftig soll Forschungserfahrung Bestandteil der Qualifikationsanforderungen des Lehrpersonals werden. Grundlegende Forschungsmethoden sind Bestandteil des Sozialarbeitscurriculums.

In der Schweiz, wo erst seit kurzem die höheren Fachschulen zu Fachhochschulen wurden, wurden schon vorher häufig eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilungen, häufig zusammen mit Weiterbildung, eingerichtet. Ansonsten war Forschung in die Initiative der einzelnen Dozierenden gestellt. Künftig sollen die Qualitätsanforderungen mindestens einen Universitätsabschluss vorsehen, allerdings wird dies häufig noch nicht realisiert.

Insgesamt gesehen geht die Tendenz in allen europäischen Ländern, wiederum mit Ausnahme von Frankreich mit seinen vielen kleinen Schulen, eindeutig in Richtung der stärkeren Integration von Forschung in das Sozialarbeitsstudium, einschließlich entsprechender Qualifikationsanforderungen für die Lehrenden. Wie weit sich auch in Frankreich Änderungen ergeben werden, nachdem – wie jetzt vorgeesehen – die Schulen künftig nicht mehr vom Ministerium direkt beaufsichtigt werden, sondern die Verantwortung bei den einzelnen Départements liegen soll, bleibt abzuwarten. Die größeren „Instituts régionaux“ haben zum Teil schon Weiterbildungs- und Forschungsabteilungen eingerichtet.

Die Schweiz liefert ein gutes Beispiel dafür, wie durch einen eigenen Forschungsfonds für die neu gegründeten Fachhochschulen Forschung dort intensiv installiert werden kann. Der Schweizer Nationalfonds für Forschung hat seit dem Jahr 2000 einen eigenen Fonds DORE (do research) für die nichtökonomischen Fächer der Fachhochschulen eingerichtet (Sozialarbeit, nichtärztlicher Gesundheitsbereich, Pädagogik, Musik und Design). Der finanziell sehr gut ausgestattete Fonds hat innerhalb von drei Jahren dazu beigetragen, dass bisher über 250 Forschungsprojekte, davon mehr als die Hälfte im Sozialarbeitsbereich, erfolgreich durchgeführt wurden. Dabei hat sich eine Bedingung für die finanzielle Förderung, nämlich die gleichberechtigte Teilnahme der Berufspraxis, die auch entsprechend finanziell beteiligt sein muss, als besonders stimulierend erwiesen. Die Forschungsprojekte entstanden aus praktischen Fragestellungen, und die Umsetzung ihrer Ergebnisse in die Praxis wurde damit ebenfalls gewährleistet.

In Deutschland existiert seit über zehn Jahren ein spezieller Fonds für Forschung an Fachhochschulen, allerdings im Vergleich zur Zahl der Fachhochschulen und der dort vertretenen Fächer sehr viel schlechter ausgestattet. Sozialarbeit ist dabei eines von über 30 näher definierten Fachgebieten, entsprechend gering ist die Anzahl der dadurch finanzierten Forschungsprojekte. Dennoch wurden an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin daraus bisher fünf größere Forschungsprojekte im Sozial- und Gesundheitsbereich gefördert. Ab der diesjährigen Antragsrunde ist die Beteiligung der Berufspraxis hier ebenfalls Bedingung. Da über die Anträge noch nicht entschieden ist, kann noch nichts über die Auswirkungen gesagt werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass solche speziellen Fonds zur Förderung der Forschung an

Fachhochschulen die Forschungskapazitäten innerhalb kurzer Zeiten bedeutend erhöhen können. Auf die Möglichkeiten, die die thematischen Netzwerke im Rahmen von SOCRATES oder der Förderung durch das Leonardo-da-Vinci-Programm bieten, wurde schon hingewiesen. Ihr entscheidender Vorteil ist die Behandlung von länderübergreifenden Themen und damit der Austausch verschiedener Forschungskulturen.

Abschließend möchte ich noch auf ein EU-gefördertes Projekt hinweisen, das künftig in einer Datenbank möglichst alle in Europa durchgeführten Forschungsprojekte im Bereich der Sozialarbeit sammeln will. Es handelt sich um CERTS – Centre Européen de Ressources pour la Recherche en Travail Social/European Resource Centre for Social Work Research (www.certs-europe.com/database), ebenfalls eine Initiative der Ecole Supérieure de Travail Social (ETSUP). Es werden noch Verantwortliche, so genannte „bridge-heads“ für einzelne Länder gesucht, die für das Projekt in ihren Ländern werben und dafür Sorge tragen sollen, dass möglichst viele Forschende ihre Projekte in die Datenbank eingeben. Gelingt dies, so wäre das sicherlich ein wichtiger Schritt, um auf europäischer Ebene einen besseren Überblick über die Vielfalt der Forschungslandschaft im Bereich der Sozialarbeit zu erhalten und einen stärkeren Austausch und Zusammenarbeit anzuregen.

Literatur

Campanini, Annamaria: La formazione al servizio sociale in Italia. Vortrag auf dem Regionalseminar der italienischen Vereinigung der Dozenten für Sozialarbeit und der EASSW. Parma, 2. Februar 2004

Campanini, Annamaria: EUSW – European Social Work Thematic Network. In: EASSW-Bulletin 4/2004a, siehe auch www.EUSW.org

Feustel, Adriane: Theorie-Kulturen in der Sozialen Arbeit: Frauenforschung zwischen Kultur und Zivilisation. Die Forschungen der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit (1925-1933). Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Theorie-Kulturen der Sozialen Arbeit an der ASFH Berlin, Sommersemester 2003

Feustel, Adriane: Nachwort. In: Salomon, Alice: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung, Band 3: 1919-1948. München 2004, S. 615

Humboldt, Wilhelm von: Werke in 5 Bänden, Band IV-Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hrsg. von Flittner, A.; Giel, K. Darmstadt 1993, S. 256

Kommuniqué der Konferenz der europäischen Ministerinnen und Minister: Realisierung des Europäischen Hochschulraums. Berlin, 19. September 2003

Labonté-Roset, Christine; Marynowicz-Hetka, Ewa; Szmagalski, Jerzy (Hrsg.): Multidisciplinary and Transdisciplinary Approach in Social Work Education and its Implications – Treasure or Trap? In: Social Work Education and Practice in

Europe. Challenges and the Diversity of Responses / La Formation et l'Action dans le Travail Social pour L'Europe d'Aujourd'hui. Katowice 2003, S. 633 ff.

L' Ecole Supérieur de Travail Social: Doctorats en travail social, quelques initiatives européennes. Coordination Laot, François F. (ETSUP). Im Web auch in englischer Übersetzung zu finden: Doctoral Work in the Social Work Field in Europe. Rennes 2000

Salomon, Alice: Die Kunst Enquêtes zu machen. In: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung, Band 1: 1856-1908. Neuwied 1997, S. 51

Salomon, Alice: Die soziale Schule in Warschau. In: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften, Band 3. Neuwied 1997a, S. 370

Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit auf der Suche nach autonomen Paradigmen. In: Seibel, Friedrich W.; Lorenz, Walter (Hrsg.): Soziale Professionen für ein soziales Europa. ERASMUS-Evaluations-Konferenz, Koblenz 5.-7.7.1996. Frankfurt am Main 1998, S. 65 f.

UN-Centre for Human Rights, Human Rights and Social Work: A Manual for Schools of Social Work and the Social Work Profession. New York/Genf 1992/1994 (zitiert nach Staub-Bernasconi, Silvia: a.a.O., S. 84 f.)

Rundschau

► Allgemeines

Rekord bei Stiftungsgründungen. Im Jahr 2004 wurden 852 rechtsfähige Stiftungen bürgerlichen Rechts neu gegründet, so viele wie nie zuvor, teilte der Bundesverband Deutsche Stiftungen mit. Damit gibt es insgesamt 12 940 Stiftungen in Deutschland. Mit 184 Neugründungen belegt Nordrhein-Westfalen den Spitzenplatz, gefolgt von Bayern (138) und Baden-Württemberg (119). Die wenigsten Gründungen wurden aus Saarland (8) und Mecklenburg-Vorpommern gemeldet. *Quelle:* Info 4/05 der Bank für Sozialwirtschaft

Antidiskriminierungsgesetzgebung. Berlin bereitet sich für die Umsetzung des Antidiskriminierungsgesetzes (ADG) des Bundes auf Landesebene vor, indem die Staatssekretäre und -sekretärinnen eine ressortübergreifende Arbeitsgruppe eingesetzt haben. Diese soll einerseits die Anpassung der Landesgesetze an das ADG erarbeiten und andererseits den Senat beraten, in welcher Struktur zukünftig mit der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zusammengearbeitet werden soll und bei welcher staatlichen Stelle sich die Bürgerinnen und Bürger bei Diskriminierungen beraten lassen können. Ein Mitarbeiter des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen ist in dieser Arbeitsgruppe vertreten und für das Merkmal sexuelle Identität zuständig. *Quelle:* Infobrief vom April 2005 des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport von Berlin

Niedrigere Sozialversicherungsbeiträge. Die Absenkung der Sozialversicherungsbeiträge um einen Prozentpunkt könnte längerfristig im besten Fall 150 000 neue Arbeitsstellen bringen. Zu diesem Ergebnis kommen Simulationsrechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Bei den Berechnungen wurde eine Gegenfinanzierung durch Einsparungen bei den Staatsausgaben oder eine Anhebung der Mehrwertsteuer angenommen. Der Abbau von Lohnnebenkosten allein kann aber die Beschäftigungskrise auf keinen Fall lösen. *Quelle:* *Presseinformation des IAB vom März 2005*

Berliner Forum Gewaltprävention: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus. Hrsg. Landeskommision Berlin gegen Gewalt. Selbstverlag. Berlin 2004, 132 S., kostenfrei *DZI-D-7112*

Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus sind Phänomene, die in der Öffentlichkeit meistens dann größere Beachtung finden, wenn über entsprechend motivierte Straftaten und deren Folgen in den Medien berichtet wird. Demokratisches und tolerantes Handeln gegen diese „Ideologien“ erfordert eine Handlungskompetenz, die es zu entwickeln und zu stärken gilt. In Berlin sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Projekten, Initiativen, „runden Tischen“ und Netzwerken entstanden, die sich dem Ziel der Vermittlung von grundlegenden

Werten für eine demokratische und tolerante Gesellschaft verpflichtet fühlen. Mit dieser Veröffentlichung liegt eine nutzerorientierte und nutzerfreundliche Übersicht der Aktivitäten staatlicher und nichtstaatlicher Stellen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus in Berlin vor. Bestellanschrift: Landeskommision Berlin gegen Gewalt, c/o Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin, Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin, Tel.: 030/90 26-52 53, Fax: 030/90 26-50 03
E-Mail: Manuela.Bohlemann@SenBJS.Verwalt-Berlin.de

Ich-AG-Pleiten. Die Zahl der Ich-AG-Abbrechenden wird in diesem Jahr voraussichtlich dramatisch ansteigen. Nach einer Prognose der Gründerinitiative ueberbrueckungs geld.de ist mit einem Anstieg von 47 000 Abbrechenden im Jahr 2004 um mehr als 90 % auf 90 000 im Jahr 2005 zu rechnen. Nach ihrer Einschätzung überleben 95 % der Gründungen zwar die ersten elf Monate ihrer Existenz. Im zwölften und dreizehnten Monat beenden aber 40 % der dann noch bestehenden Ich-AGen die Förderung. *Quelle: DHV – Deutsche Angestelltenzeitung 2.2005*

► Soziales

Selbsthilfegruppenförderung durch die BfA. Im Rahmen der Förderung der Rentenversicherung der Bundesversicherungsanstalt für Angestellte (BfA) gemäß § 31 Abs.1 Satz 1 Nr. 5 Sozialgesetzbuch VI wird die „pauschalierte Selbsthilfegruppenförderung“ ab 2006 vereinfacht. Bei diesem neuen Verfahren handelt es sich um eine pauschale Beantragung von Zuwendungen. Eine Selbsthilfegruppe kann maximal 200 Euro pro Gruppe und Jahr zum Beispiel für Porto, Telefonkosten, Fahrgeld, Büromaterial, Literatur, Material und Honorare pauschal beantragen. Die Gruppen haben jetzt die Möglichkeit, den Zuschuss flexibel zu verwenden. Diese Posten müssen zudem nicht mehr einzeln im Antrag und Nachweis aufgeführt werden. Die alten Formulare zur „pauschalierten Selbsthilfegruppenförderung“ dürfen ab 2006 nicht mehr verwendet werden. *Quelle: DHS-Newsletter vom 7. April 2005*

Arbeitslosengeld II. Der Wechsel von bis zu 90 % der Sozialhilfe-Bedarfsgemeinschaften in das neue Hilfesystem für Arbeitslose nach Hartz IV ist keine Überraschung. Bereits im Juni 2004, als die Verhandlungen zu Hartz IV im Vermittlungsausschuss geführt wurden, prognostizierte der Deutsche Städtetag, dass rund 90 % der Sozialhilfe-Bedarfsgemeinschaften in das neue Leistungsrecht überwechseln würden, weil die Vorstände dieser Bedarfsgemeinschaften als erwerbsfähig einzustufen sind. Die Bundesregierung ging damals von einer Quote von 85 % Wechselnden in das neue Leistungssystem aus. Der Vorwurf einer systematischen Fehlzusweisung von dauerhaft erwerbsunfähigen Sozialhilfebeziehenden in das neue Leistungsrecht für Arbeitslose erscheint abwegig, fehlerhafte Zuweisungen im Einzelfall werden von den Kommunen überprüft. Der Deutsche Städtetag appelliert eindringlich für mehr Sachlichkeit in den Informationen und Auseinandersetzungen über Hartz IV. *Quelle: Mitteilungen des Deutschen Städtetages vom 4. April 2005*

Riesterrente für alle. Für eine „Riesterrente für alle“ plädiert der Deutsche Caritasverband. Die vom SPD-Vorsitzenden Müntefering vorgeschlagene obligatorische Zusatz-

versicherung sollte besonders Geringverdienenden und Familien zugute kommen, erklärte der Deutsche Caritasverband in Freiburg. Nach Vorstellungen des Wohlfahrtsverbandes sollte neben der umlagefinanzierten gesetzlichen Rente für schlechter abgesicherte Menschen ein Rentenkonto auf Kapitaldeckungsbasis eingeführt werden. Die staatliche Kinderzulage auf die so genannte Riesterrente sei aber deutlich aufzustocken und Familien zu entlasten. Der Deutsche Caritasverband nannte es sinnvoll, eine solche Rente angesichts des breiten Kreises von Versicherten über Steuern zu finanzieren. *Quelle: Stimme der Familie 1-2.2005*

Persönliches Budget. Ein Kompetenzzentrum zum Thema „Persönliches Budget“ hat der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) in Mainz eingerichtet. Seit Juni 2004 haben Menschen mit Behinderung gegenüber Leistungsträgern einen Ermessensanspruch auf Geldleistungen (Budget) anstelle von Sachleistungen. Diese Leistungsform stellt zahlreiche Anforderungen an Menschen mit Behinderung, an Leistungsträger und an die Mitarbeitenden der Einrichtungen der Behindertenhilfe. Das auf drei Jahre Arbeit angelegte Kompetenzzentrum des DPWV, gefördert von der Aktion Mensch, ist eine bundesweit tätige Informations- und Dokumentationsstelle. Sie will unter anderem Verfahren zur Bedarfsermittlung entwickeln sowie Zulassungskriterien für Leistungserbringende und Verfahren zur Qualitätssicherung erarbeiten. Experten- und Fortbildungsrundforen gehören ebenso zum Aufgabenspektrum des Zentrums wie die Analyse von Erfahrungen aus dem In- und Ausland. Weitere Informationen: Paritätisches Kompetenzzentrum Persönliches Budget, Drechslerweg 25, 55128 Mainz, Tel. 061 31/936 80 12, Fax: 061 31/936 80 50
E-Mail: budget@paritaet.org

► Gesundheit

Raucherinnen und Raucher. Nach aktuellen Erhebungen führen noch immer die Männer mit 37 % die Statistik der Rauchenden an, gefolgt von 31 % rauchender Frauen. Es ist zu erkennen, dass sich die Raucherrate der Frauen und die der Männer immer mehr angleicht. So sinkt seit 1995 die Rate der Männer, hingegen steigt die der 18- bis 24-jährigen und der 40- bis 59-jährigen Frauen an. Auch unter den starken Rauchern lässt sich ein ähnliches Phänomen auffinden. Die Raucherrate der älteren Männer (40-59 Jahre) fällt seit 1997 (von 20,1 % auf 15,9 %), die der älteren Frauen hingegen steigt von 7,1 % auf 8,9 %. Bereits in der Altersgruppe der 18- bis 24-jährigen stark Rauchenden ist die Anzahl bei Männern mit der bei Frauen fast identisch, in der männlichen Bevölkerung liegt sie bei 6,7 %, in der weiblichen bei 6,6 %. Die Autorinnen und Autoren einer Repräsentativerhebung führen die Annäherung der geschlechtsspezifischen Raucherrate auf eine Änderung der Geschlechterrollen zurück. *Quelle: Pressemitteilung der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen vom April 2005*

Gesundheitsberichterstattung Berlin. Basisbericht 2003/2004: Daten des Gesundheits- und Sozialwesens. Hrsg. Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz. Selbstverlag. Berlin 2004, 529 S., EUR 15,- *DZI-D-7114*

Dieser neue Bericht stellt eine breite Datenbasis und kommentierende Texte zu den Themenfeldern Bevölkerung und

bevölkerungsspezifische Rahmenbedingungen des Gesundheitssystems, zu gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen, Gesundheitsrisiken aus der Umwelt, Inanspruchnahme von Leistungen der Gesundheitsförderung und -versorgung sowie Einrichtungen, Beschäftigte, Finanzierung und Kosten im Gesundheitswesen zur Verfügung. Die umfangreichen Informationen erlauben nicht nur die Bewertung der Berliner Situation und der Bezirke seit 1991. Sie bieten mit Daten anderer Länder und Großstädte auch nationale und internationale Vergleichsmöglichkeiten. Eine Kurzfassung des Basisberichts steht als PDF-Datei im Internet unter www.berlin.de/sengessozv/statistik/index.html zum kostenfreien Abruf zur Verfügung. Bezugsadresse der Druckversion: Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz von Berlin, Oranienstr. 106, 10969 Berlin, Tel.: 030/90 28-29 82, Fax: 030/90 28-20 67

Pflege in Heimen und durch ambulante Dienste. Im Dezember 2003 waren 2,08 Mio. Menschen in der Bundesrepublik Deutschland pflegebedürftig im Sinne des Pflegeversicherungsgesetzes (Sozialgesetzbuch XI). Das waren rund 37 000 oder 1,8 % mehr als 2001. 69 % oder 1,44 Mio. der Pflegebedürftigen wurden zu Hause versorgt. Davon erhielten 987 000 Pflegebedürftige ausschließlich Pflegegeld, sie wurden also in der Regel zu Hause allein durch Angehörige gepflegt. Weitere 450 000 Pflegebedürftige lebten ebenfalls in Privathaushalten. Bei ihnen erfolgte die Pflege durch ambulante Pflegedienste. 640 000 (31 %) wurden in Pflegeheimen betreut. Im Vergleich zu 2001 zeigt sich ein Trend hin zur professionellen Pflege in Pflegeheimen und durch ambulante Pflegedienste: So stieg die Zahl der in Heimen betreuten Pflegebedürftigen um 5,9 % (+ 36 000) und die der durch ambulante Dienste Versorgten um 3,6 % (15 000), während die Pflege durch Angehörige um 1,4 % abnahm. Somit sank auch der Anteil der zu Hause Versorgten von 70,4 % auf 69,2%. *Quelle: Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes 162/05*

Milieutherapie in der stationären Dementenbetreuung. Ein Theorie-Praxis-Abgleich am Beispiel zweier Einrichtungen in Braunschweig. Von Birgit Klauder. Hrsg. Stadt Braunschweig. Eigenverlag. Braunschweig 2004, 53 S. + Anhang, EUR 10,- *DZI-D-7118* Der Anteil der demenziell erkrankten Menschen in stationären Einrichtungen der Altenhilfe ist stark angestiegen. Für diesen Personenkreis müssen neue und innovative Versorgungs- und Betreuungsansätze gefunden werden. Im Jahr 2003 sind in der Stadt Braunschweig zwei spezifizierte Einrichtungen entstanden, die sich der Zielgruppe der schwerstkranken dementen Menschen zuwenden und die in ihren Konzepten nicht mehr nur die Pflegequalität, sondern auch die Lebensqualität der Bewohnerinnen und Bewohner in den Mittelpunkt stellen. In einer Studie wurde überprüft, wie der theoretische Grundgedanke der Milieu-therapie in die Praxis übertragen werden kann. Die Untersuchungen haben ergeben, dass Menschen mit einer Demenz von diesen neuen und innovativen Wohnformen profitieren, da hier kein soziales Reglement „normgerechte“ Verhaltensweisen abfordert. Bezugsadresse: Stadt Braunschweig, Fachbereich Soziales und Gesundheit, Seniorenbüro, Am Fallersleber Tore 1, 38100 Braunschweig, Tel.: 05 31470-80 14, Fax: 05 31470-29 51

Prävention. Prävention soll künftig im Gesundheitswesen ein größeres Gewicht erhalten. Darüber beriet der Bundestag in erster Lesung. Die Opposition lehnt das Gesetz wegen der geplanten Finanzierung ab. Danach sollen pro Jahr 250 Mio. Euro ausgegeben werden. Mit 180 Mio. Euro tragen die Krankenkassen den Großteil der geplanten Ausgaben. 20 Mio. Euro zahlen die Unfallkassen, 40 Mio. die Rentenversicherungsträger und zehn Mio. Euro die Pflegekassen. *Quelle: Ver.Di Publik 4.2005*

► Jugend und Familie
Aktiv gegen Abwanderung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern. Bei der „Stiftung Demokratische Jugend“ wurde im März 2005 eine Koordinierungsstelle eingerichtet, die sich übergreifend mit dem Problem der Abwanderung von Jugendlichen aus den neuen Ländern befassen soll. Die Koordinierungsstelle ist ein Resultat des Projekts „wir ... hier und jetzt“, das Ende 2004 endete. Rund 13 000 Jugendliche beteiligten sich an dem Projekt, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit 4,24 Mio. Euro gefördert worden war. Während der einjährigen Laufzeit der Initiative wurden 416 Projekte unterstützt. Angeboten wurden Projekte zur Berufsfindung, lokalen Vernetzung und zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements von Jugendlichen in Berlin und den neuen Ländern. *Quelle: BBE-Newsletter 7.2005*

Ring frei – für Vielfalt. Arbeitshilfe zum Fairplay in der interkulturellen Jugendarbeit. Hrsg. Landesjugendring Baden-Württemberg e.V. Eigenverlag. Stuttgart 2004, 77 S., kostenfrei *DZI-D-6952* Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Jugendarbeit will der Landesjugendring Baden-Württemberg stärker vorantreiben, denn Integration ist ein wechselseitiger Prozess. Es geht nicht nur um Anpassung an die deutsche Gesellschaft, sondern um einen gleichberechtigten Umgang. Anlässlich der „Interkulturelle Woche“ gab der Landesjugendring diese Arbeitshilfe heraus. Darin stellen sich Migrantenorganisationen vor und traditionelle Jugendringe und -verbände berichten von bisherigen Erfahrungen in der interkulturellen Arbeit. Bezugsadresse: Landesjugendring Baden-Württemberg e.V., Siemensstr. 11, 70469 Stuttgart, Tel.: 07 11/164 47-0, Fax: 07 11/164 47-77, E-Mail: info@ljbw.de

Trennung der Eltern ist nicht immer eine Belastung. 20 % der Kinder zwischen neun und 14 Jahren in Hessen leben in Familien mit getrennten Eltern – das zeigt eine Umfrage unter 2 200 Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Schulklassen, die im Kinderbarometer Hessen 2004 ausgewertet wird. Für viele Kinder gehört eine Trennung der Eltern damit längst zum Alltag. Betroffenen von der hohen Scheidungsrate sind zu gut einem Drittel gemischtnationale Ehen und 19 % deutsche Ehen. Die Siedlungsform scheint sich auch in der Häufigkeit der Trennungen auszuwirken: je größer der Wohnort, desto häufiger befinden sich in Hessen Kinder in getrennt lebenden Familien. Die Trennung der Eltern jedoch scheint die Kinder nicht generell längerfristig stark zu belasten. Der Mittelwert des Wohlbefindens der Kinder innerhalb der Familie ergab die Note „gut“. Der Wert bei Kindern, die bei einem allein erziehenden Elternteil leben, weicht davon kaum ab. Lediglich Kinder, die bei einem leiblichen Elternteil mit neuem

Lebenspartner oder neuer Partnerin wohnen geben an, sich in ihrer familiären Situation weniger wohl zu fühlen. *Quelle: Pressemitteilung 05-04-12 der Hessenstiftung Familie hat Zukunft*

(Mehr) Selbstverantwortung zulassen. Neue Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe. Hrsg. Verein für Kommunalwissenschaften e.V. Selbstverlag. Berlin 2004, 122 S., EUR 17,- *DZI-D-7023*

Inwieweit lässt Jugendhilfe zu, dass Familien für sich und andere Verantwortung übernehmen und selber mitentscheiden, welche Art der Hilfe und Unterstützung sie im Familienalltag brauchen? Und wenn Jugendhilfe dies tut, was bedeutet „mehr Selbstverantwortung zuzulassen“ für die praktische alltägliche Arbeit von Fachkräften in der Jugendhilfe? Wie müssen professionell ausgerichtete Leistungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe für Familien angelegt sein, damit die Erziehungsressourcen der Eltern stärker zum Tragen kommen? Welche (übertragbaren) innovativen Modelle gibt es? Wie kann eine strukturierte ressourcenorientierte Beratung für Familien mit Problemen in der Praxis implementiert werden? Diese und andere Fragen wurden auf einer Tagung 2004 in Berlin mit den Teilnehmenden diskutiert. Es ging darum, wie sich Sozialarbeit und damit auch das Rollenverständnis von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in einer lebendigen Bürgergesellschaft verändern sollte und wie die Eigenressourcen und Erziehungskompetenzen von Familien gestärkt werden können. Bezugsadresse: Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Straße des 17. Juni 112, 10623 Berlin, Tel.: 030/390 01-0, Fax: 030/390 01-100

Verständigungsprobleme zwischen Lehrkräften und Eltern. Verständigungsprobleme belasten nach einer Studie zunehmend die Zusammenarbeit von Lehrpersonal und Eltern zum Wohl der Schülerinnen und Schüler. Lehrerinnen, Lehrer, Schulleitung, Elternbeirat und Eltern lebten in verschiedenen Welten, heißt es in einer Studie im Auftrag der Stiftung Bildungswerk Bayern. Dabei hatte der Erlanger Schulpädagoge Werner Sacher repräsentative Befragungen an knapp 600 öffentlichen und privaten Schulen durchgeführt. Ein Grund wird im gegenseitigen Misstrauen gesehen, das eine Kommunikation hemme. Zudem führten die Gesprächsthemen der Lehrkräfte oft an den Fragen der Eltern vorbei. Vor allem bei den Themen Erziehung, Unterrichtsgestaltung, Verhaltensstörungen oder Gewalt fühlten sich die Eltern allein gelassen. *Quelle: W&S, Wirtschaftliche und soziale Bildung 2.2005*

► Ausbildung und Beruf

Bachelor- und Masterstudiengänge in der Sozialen Arbeit. Im Zentrum einer Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter stand das Thema der Neustrukturierung der Ausbildung. Professor Dr. Ulrich Bartosch aus Eichstätt-Ingelstadt stellte Konzepte, Planungen und Auswirkungen des neuen gestuften Studiensystems auf die Praxis vor dem Hintergrund des Fachkräftegebots nach § 72 Sozialgesetzbuch VIII vor. Ziel der derzeitigen Entwicklung sei es, europaweit vergleichbare Studieneinrichtungen und -abschlüsse zu definieren. Durch die fortschreitende Individualisierung der Ausbildung und der zunehmenden Notwendigkeit des Nachweises lebenslangen Lernens soll eine höhere „Employability“ erreicht werden.

Prof. Bartosch betonte die Notwendigkeit, im Rahmen der Personalentwicklung die veränderten beruflichen Qualifizierungswege in Rechnung zu stellen und forderte nachdrücklich eine stärkere Beteiligung von Fachleuten aus den sozialen Arbeitsfeldern an den Akkreditierungsverfahren für die neuen Studiengänge. Im Ergebnis dieses Vortrages nahmen sich die Leiterinnen und Leiter der Landesjugendämter vor, sich zunächst intensiver mit den konkreten Entwicklungen in ihren jeweiligen regionalen Zuständigkeitsbereichen zu befassen. *Quelle: Pressemitteilung 5.2004 der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter*

Neues Berufsbildungsgesetz. Künftig können Auszubildende bis zu einem Viertel ihrer Ausbildungszeit im Ausland verbringen. Dies ermöglicht das neue Berufsbildungsgesetz, das am 1. April 2005 in Kraft trat. Voraussetzung für die Ausbildung im Ausland ist allerdings, da sich Auszubildende und Arbeitgeber einig sind über den Auslandsaufenthalt, denn der Arbeitgeber ist verpflichtet, die Ausbildungsvergütung weiter zu zahlen. Gleichzeitig wird das Prüfungswesen modernisiert. Die Abschlussprüfung kann „gestreckt“ – in zwei Teilen – durchgeführt werden statt wie bisher einheitlich zu einem Zeitpunkt. Die Länder erhalten zudem mehr Spielraum, um neue Ausbildungsberufe und -formen zu erproben und zu prüfen. Auch eine Teilzeitausbildung ist jetzt – unter Beibehaltung der regulären Ausbildungsdauer – möglich. Dies erleichtert in der Ausbildung Befindlichen, die bereits Kinder haben oder pflegebedürftige Angehörige betreuen, einen Ausbildungsabschluss. *Quelle: Informationen aus Wirtschaft & Arbeit 1.2005*

Sozialarbeit, Sozialpädagogik im Umbruch? Das Berufsfeld von Sozialarbeiter/-innen und Sozialpädagogen/-innen im Mikrozensus 1993-2000. Von Wolfgang Pich. Hrsg. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ). Selbstverlag. Oldenburg 2004, 64 S., EUR 10,- *DZI-D-7119*

Diese Studie wendet ein neues Instrument der Berufsfeldforschung für Sozialarbeit und Sozialpädagogik auf der Grundlage von Individualdaten aus dem Mikrozensus an und stellt dieses Instrument in seinen vielfältigen Analysemöglichkeiten vor. Die Untersuchung verfolgt zunächst den Berufseintritt von Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen, analysiert dann Phasen der Nichterwerbstätigkeit im Zusammenhang mit Familienstand und Kinderzahl und geht anschließend der Frage nach, ob nach einer akademischen Ausbildung auch ein Beruf ergriffen wird, der dem Ausbildungsniveau entspricht. Die Studie beschreibt den seit Beginn der 1990er-Jahre zu erkennenden Umbruch der Arbeitsbedingungen in Bezug auf den Beschäftigungsumfang und die Befristung des Arbeitsverhältnisses. Außerdem werden Faktoren der Stabilität des Arbeitsverhältnisses hinsichtlich eines erfolgten Berufs- oder Betriebswechsel und der Suche nach einer anderen Arbeit dargestellt. Bezugsanschrift: Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe, Haarenfeld 7, 26129 Oldenburg, Tel.: 04 41/973 88 37, Fax: 04 41/973 88 39
E-Mail: gerhard.christe@iaj-oldenburg.de

Eilantrag gegen Bachelorberatung abgelehnt. Das Bundesverfassungsgericht hat einen Eilantrag des Landes Hessen gegen ein Programm abgelehnt, mit dem die Bun-

desregierung die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an den Hochschulen unterstützen will. In dem Verfahren will der hessische Ministerpräsident Roland Koch dem Bund untersagen lassen, den Aufbau eines Kompetenzzentrums und den Einsatz von Expertinnen und Experten an Universitäten zu fördern. In der Einrichtung des Zentrums sieht Koch einen „Eingriff in eine Kernkompetenz der Länder“. Er hält die Initiative für verfassungswidrig. Die Hochschuldirektorenkonferenz (HRK), mit der der Bund das Zentrum aufbauen will, hält diesen Vorstoß für chancenlos. Das Zentrum soll eine Einrichtung der HRK und nicht des Bundes sein. Vom Bundesbildungsministerium sind dafür bis zum Jahr 2007 Bundesmittel in Höhe von 4,4 Mio. Euro vorgesehen. Von April 2005 an sollen 20 ausgewählte Hochschulen entsprechende Mittel zur Beschäftigung von „Bologna-Experten“ durch die HRK erhalten. Bedingung ist, dass die Hochschulen bis zum Wintersemester 2007/08 Bachelor- und Masterstudiengänge flächendeckend einführen. *Quelle: Der Tagesspiegel vom 13. April 2005*

Qualifizierung zur Anleitung. Im Rahmen der Veränderung in der Ausbildung zur Erzieherin, zum Erzieher wurde im Saarland ein neues Anerkennungsverfahren für Praktikumsstellen eingeführt. Die Anerkennung ist nun sowohl für das Vorpraktikum als auch für das Anerkennungsjahr notwendig und wird für beide Praktika generell und unbefristet gemeinsam beantragt und genehmigt. Dabei ist von Bedeutung und wesentlicher Qualitätsfaktor, dass zukünftig nur noch Beschäftigte mit einer Anleitung beauftragt werden dürfen, die eine entsprechende Qualifizierung besitzen und nachweisen können. In das aktuelle Fortbildungsprogramm des Landesjugendamtes Saarland werden weitere Angebote zu diesem Thema aufgenommen. *Quelle: Rundbrief 1.2005 des Landesjugendamtes Saarland*

Fachtagung zum Bachelor und Masterstudium fand in München statt. Wie sieht das Bachelor- und Masterstudium der Sozialen Arbeit künftig aus und welche Anforderungen stellen Fachleute der Praxis an die Absolventinnen und Absolventen? Diese Fragen standen Ende Januar im Mittelpunkt einer Fachtagung in München. In den Fachbeiträgen wurde deutlich, dass der Fachbereich Soziale Arbeit der Katholischen Stiftungshochschule München (KSFH) und der Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule München dem Studienmodell 7:3 den Vorzug geben. Danach dauert der Bachelorstudiengang insgesamt sieben Semester, ihm folgt ein dreisemestriger konsekutiver (aufbauender) Masterstudiengang. Bei dem Bachelorstudiengang wird es künftig ein in sechs Theoriesemester eingebettetes Praxissemester geben. Da der Praxisbezug der Fachhochschulen als bedeutsames Moment im künftigen Wettbewerb mit den Universitäten angesehen wird, soll es über dieses Praxissemester hinaus zusätzliche Praxisanteile im Studium geben. Der künftige dreisemestrige Masterstudiengang an der KSFH führt zum „Master of Social Work“ und steht allen Studierenden mit einem fachverwandten Abschluss offen. Er qualifiziert für Leitungsaufgaben und wissenschaftliche Tätigkeit. Von Seiten der Praxisvertreterinnen und -vertreter wurde die Bedeutung einer kontinuierlichen Praxiserfahrung für die Studierenden betont. Man wünsche sich die Sozialarbeiterinnen

und Sozialarbeiter mehr als Generalisten denn als Spezialisten. Neben fundiertem Rechtswissen würde zunehmend ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Konzept, Struktur und finanziellen Mitteln notwendig. *Quelle: Pressemitteilung der KSFH München vom Februar 2005*

Arbeitsfeld Alten- und Pflegeheime. Alten- und Pflegeheime sind für Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen ein Arbeitsfeld mit Wachstumschancen. Derzeit sind die Professionellen der Sozialen Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe eher marginal vertreten. In einigen Häusern jedoch gestalten die Fachkräfte der Sozialen Arbeit die Betreuung der Bewohnerinnen und Bewohner durch direkte (soziale Betreuung) und indirekte (Gestaltung der Rahmenbedingungen des Heimlebens) Leistungen. Sozialarbeit im Altenheim scheint bisher relativ wenig Beachtung zu finden. Zeigte Google bei einer Recherche vor einiger Zeit zum Stichwort Krankenhaussozialarbeit ungefähr 465 Treffer an, war es zur Altenheimsozialarbeit nur einer. Diese Erfahrung wurde zum Anlass genommen, interessierten Personen ein Portal für einen Erfahrungsaustausch und eine Fachdiskussion zur Verfügung zu stellen: redaktion@altenheimsozialarbeit.de www.altenheimsozialarbeit.de

6.-7.6.2005 Hannover. 10. Deutscher Präventionstag: Gewaltprävention im sozialen Nahraum. Information: Deutscher Präventionstag, Am Waterlooplatz 5 A, 30169 Hannover, Tel.: 05 11/235 49 49, Fax: 05 11/235 49 50
E-Mail: dpt@praeventionstag.de

6.-9.6.2006 Schleswig. Jahrestagung 2005: Selbsthilfe und Familie. Information: NAKOS, Wilmsdorfer Str. 39, 10627 Berlin, Tel.: 030/31 01 89 60, Fax: 31 10 89 70
E-Mail: selbsthilfe@nakos.de

11.6.2005 Berlin. Fachtagung: Kompetenzen für das Alter vernetzen. Information: Geschäftsstelle „Kompetenznetz für das Alter“, Thielallee 47, 14195 Berlin, Tel.: 030/84 45-18 84, Fax: 030/84 45-13 92
E-Mail: mail@kompetenznetz-alter.de

14.-15.6.2005 Kassel. Anwendertagung: Bundesweiter Basisdatensatz – Bestandsaufnahme und Perspektiven. Information: Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V., Postfach 13 01 48, 33544 Bielefeld, Tel.: 05 21/ 43 96-0, Fax: 05 21/43 96-19, E-Mail: info@bagw.de

28.-29.6.2005 Köln. Fachkongress: Perspektive Jugendhilfeplanung. Information: Landesjugendamt Rheinland
E-Mail: andreas.hopmann@lvr.de, www.jugend.lvr.de

29.6.-1.7.2005 Potsdam. Fachtagung: Das Persönliche Budget – Füllhorn oder Büchse der Pandora? Neue Wege diakonischer Leistungserbringung. Information: Bundesverband Evangelischer Behindertenhilfe e.V., Postfach 33 02 20, 14172 Berlin, Tel.: 030/830 01-270 Fax: 030/830 01-275

11.-15.7.2005 Salzburg. Internationale Pädagogische Werktagung: Leistung – Lust & Last. Erziehen in einer Wettbewerbsgesellschaft. Information: Katholisches Bildungswerk Salzburg, Raiffeisenstr. 2, A-5061 Elisabethen
E-Mail: pwt@bildung.kirchen.net

12.-13.9.2005 Berlin. Seminar: Behinderung und Interaktion bei Kindern mit Down-Syndrom, Autismus oder Spastik. Information: Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V., Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 60528 Frankfurt am Main, Tel.: 069/67 06-272, Fax: 069/67 06-203
E-Mail: fobi@paritaet.org

12.-16.9.2006 Hamburg. Kontaktstudienwoche: Häusliche Gewalt – Partnerschaft im Fokus von Wissenschaft und Praxis. Information: Universität Hamburg, Institut für Kriminologische Sozialforschung, Allende-Platz 1, 20146 Hamburg, Tel.: 040/428 38-33 29, Fax: 040/428 38-23 28

14.-16.9.2005 Dortmund. IGfH-Jahrestagung: Hinter'm Horizont geht's weiter ... Perspektiven der Jugendhilfe – Zukunft für Kinder und Jugendliche. Information: Interna-

tionale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, Schaumainkai 101-103, 60596 Frankfurt am Main, Tel.: 069/63 39 86-0, Fax: 069/63 39 86-25, E-Mail: tagungen@igfh.de

15.-17.9.2005 Berlin. Tagung: Ökonomie ohne Menschen? Zur Verteidigung der Kultur des Sozialen. Information: Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V., Zeltinger Str. 9, 50969 Köln, Tel.: 02 21/51 10 02, Fax: 02 21/52 99 03, E-Mail: dgsp@netcologne.de

16.-17.9.2005 Berlin. Seminar: Integration von Freiwilligenarbeit. Neue Qualität sozialer Arbeit entwickeln? Information: Paritätische Akademie, Tucholskystr. 11, 10117 Berlin, Tel.: 030/28 04 95-110, Fax: 030/28 04 95-29, E-Mail: haering@akademie.org

16.-18.9.2005 Leipzig. 11. Bundestagung: Autismus im Wandel – Übergänge sind Herausforderung. Information: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V., Bebelallee 141, 22297 Hamburg, Tel.: 040/511 56 04, Fax: 040/ 511 08 13, E-Mail: Autismus-BV-HAK@t-online.de

22.-23.9.2005 Berlin. PRO Pflege Management Kongress 2005: Zukunftsperspektiven für die ambulante und stationäre Pflege. Information: PRO Pflege Management, Theodor-Heuss-Str. 2-4, 53177 Bonn, Tel.: 02 28/82 05 74 13, Fax: 02 28/35 93 58, E-Mail: dga@vnr.de

22.-24.9.2005 Münster. Sechster Bundeskongress Soziale Arbeit: Zur Produktivität des Sozialen – Den sozialen Staat aktivieren. Information: Kongressbüro 6. Bundeskongress Soziale Arbeit, WWU Münster, FB 06, Institut III, Georgskommende 33, 48143 Münster, Tel.: 02 51/83-24 249, Fax: 02 51/83-21 194, E-Mail: slangenohl@uni-muenster.de

22.-24.9.2005 Magdeburg. Kongress: Wir gehören dazu! Lebenshilfe-Kongress zu sehr schwerer und mehrfacher Behinderung. Information: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg, Tel.: 064 21/491-116, Fax: 064 21/491-616, E-Mail: christina.fleck@lebenshilfe.de

22.-24.9.2005 Ljubljana/Slowenien. 9. Europäischer Heimleiterkongress 2005: Heimleiter – Seiltänzer. Information: Organisationsausschuss Slowenischer Verband der Sozialeinrichtungen, Letaliska 3c, SI-1122 Ljubljana, Slowenien, Tel.: 03 86/1/52 08-000, Fax: 03 86/1/52 08-006
E-Mail: congress@ede-eu.org

22.-24.9.2005 Hamburg. 10. Jahrestagung der Deutschsprachigen Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit: Begleitung, Beratung und Psychotherapie für Eltern und ihre Babys. Information: SCC Seeland Congress + Communication, Försterweg 3, 22889 Tangstedt, Tel.: 041 09/25 08 20, Fax: 041 09/25 08 21
E-Mail: info@seeland-congress.de

Bibliographie Zeitschriften

1.00 Sozialphilosophie/ Sozialgeschichte

Fischer, Jörg: Von der katholischen Soziallehre zum aktivierenden Paradigma: Entwicklungsverläufe des Subsidiaritätsprinzips in der Ausgestaltung des Sozialstaates. - In: Zeitschrift für Sozialpädagogik ; Jg. 3, 2005, Nr. 1, S. 81-98. *DZI-3042*

Niemann, Bernhard: Störfried christliche Gesellschaftslehre...: Folge 3. Soziale Marktwirtschaft: Leitidee der Zukunft. - In: Idee & Tat ; Jg. 92, 2005, Nr. 1, S. 14-17. *DZI-0427*

Raychaudhuri, Tapan: Die Transformation religiöser Empfindungen im Bengalen des 19. Jahrhunderts. - In: Soziale Welt, Sonderband ; Jg. 55, 2004, Nr. 15, S. 49-61. *DZI-0169s*

Weyers, Stefan: Delinquenz und Moral: eine Auseinandersetzung mit den kriminologischen Thesen Kohlbergs. - In: Kriminologisches Journal ; Jg. 37, 2005, Nr. 1, S. 3-22. *DZI-2272*

Zenker, Jürgen: Nicht ohne ethische Gesichtspunkte. - In: Bayerische Sozialnachrichten ; 2005, Nr. 1, S. 8-10. *DZI-0155z*

2.01 Staat/Gesellschaft

Fiedler, Georg: Gespräche über das Überleben mit Suizidalität: Suizidforen im Internet haben sowohl stützende als auch gefährdende Funktion. - In: Kerbe ; Jg. 23, 2005, Nr. 1, S. 17-18. *DZI-2909*

Grob, Urs: Kurz- und langfristige intergenerationale Transmission von Ausländerablehnung. - In: ZSE ; Jg. 25, 2005, Nr. 1, S. 32-51. *DZI-3035*

Lipp, Volker: Betreuung: Rechtsfürsorge im Sozialstaat: ... aus betreuungsrechtlicher Perspektive. - In: Betreuungsrechtliche Praxis ; Jg. 14, 2005, Nr. 1, S. 6-10. *DZI-3018*

Reumerschüssel-Wienert, Christian: Eine Chance vertan? Kritik der Soltauer Impulse – eine Polemik. - In: Soziale Psychiatrie ; Jg. 29, 2005, Nr. 1, S. 27-28. *DZI-2644z*

2.02 Sozialpolitik

Berggreen-Merkel, Ingeborg: Europäische „Bildungspolitik“ am Vorabend einer Europäischen Verfassung. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 452-463. *DZI-0740*

Binne, Wolfgang: Die Deutsche Rentenversicherung Bund: Strukturen, Aufgaben und Kompetenzen. - In: Deutsche

Rentenversicherung ; Jg. 60, 2005, Nr. 1, S. 50-71. *DZI-1453*

Brünner, Frank: Ausschreibungen sind anfechtbar. - In: neue caritas ; Jg. 106, 2005, Nr. 3, S. 16-20. *DZI-0015z*

Griffing, Karl Michael: Freundschaft oder Krieg der Generationen: Wird die junge Generation in Zukunft politisch an den Rand gedrängt? - In: Idee & Tat ; Jg. 92, 2005, Nr. 1, S. 4-5. *DZI-0427*

Mörschel, Richard: Neuregelung von Finanzierungsvorschriften im RVORG. - In: Deutsche Rentenversicherung ; Jg. 60, 2005, Nr. 1, S. 15-32. *DZI-1453*

Möwisch, Anja: Einmal gefördert – und für immer in der Zange? Umstellung von Objekt- auf Subjektförderung. - In: Altenheim ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 35-37. *DZI-1449*

Nielandt, Dörte: Die Beteiligung Freier Träger bei der Vergabe von Sozialleistungen. - In: Beiträge zum Recht der sozialen Dienste und Einrichtungen ; 2005, Nr. 57, S. 44-57. *DZI-2978*

Rabenstein, Ernst: Sozialpolitische Ansprüche in Zeiten leerer Kassen: Neugestaltung des Sozialrechts zwischen Selbstbestimmung für Betroffene und Standortdebatte – was übrig bleibt für psychisch Erkrankte. - In: Kerbe ; Jg. 23, 2005, Nr. 1, S. 27-29. *DZI-2909*

Schwabe, Bernd-Günter: Hinweise zur Berechnung von Leistungsansprüchen außerhalb von Einrichtungen nach dem SGB XII: Teil 2: Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung. - In: Zeitschrift für das Fürsorgewesen ; Jg. 57, 2005, Nr. 1, S. 1-11. *DZI-0167*

Wicke, Hans-Georg: Erweiterte jugendpolitische Kompetenzen der EU: die Folgen für Jugendpolitik und Jugendarbeit in Europa. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 3, S. 60-66. *DZI-0570*

2.03 Leben/Arbeit/Beruf

Alam, Javeed: Die Aneignung von Tradition: koloniale und postkoloniale Debatten. - In: Soziale Welt, Sonderband ; Jg. 55, 2004, Nr. 15, S. 215-229. *DZI-0169s*

Dörpinghaus, Sabine: Ausbildung im Umbruch: Neue Leitideen erfordern Umdenken. - In: Pflegezeitschrift ; Jg. 58, 2005, Nr. 1, S. 29-32. *DZI-0528z*

Haebig, Manfred: Internationale Berufsbildungsförderung im Wandel: eine Betrachtung aus Sicht der Technischen Zusammenarbeit. - In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ; Jg. 34, 2005, Nr. 1, S. 21-25. *DZI-2660z*

Karge, Reiner: Professionell planen – Kosten sparen. - In: Altenheim ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 42-44. *DZI-1449*

Kurenbach, Peter: Den eigenen künstlerischen Weg finden: Arbeiten in der integrativen Kunstwerkstatt „Duktus“. - In: Das Band ; Jg. 35, 2005, Nr. 1, S. 10-12. *DZI-2367*

Plenter, Cornelia: Berufliche und hochschulische Bildung in Europa: die Weichen für morgen bereits heute stellen. - In: Pflegezeitschrift ; Jg. 58, 2005, Nr. 1, S. 24-27. *DZI-0528z*

Rauner, Felix: Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbrieft Freizügigkeit der Beschäftigten. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 463-475. *DZI-0740*

Wilker, Frank: Hand in Hand die Umwelt erleben: Ein Modellprojekt des Umweltpädagogischen Zentrums der Stadt Nürnberg. - In: Geistige Behinderung ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 56-65. *DZI-1302z*

3.00 Institutionen und Träger sozialer Maßnahmen

Deter, Gerhard: Der Einfluss der Gewerkschaften auf die Sozialgesetzgebung. - In: ZFSH/SGB ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 22-35. *DZI-1450z*

Gottfried, Michaela: Qualitätsmanagement und Patientenorientierung im Krankenhaus: Kliniken der Stadt Köln gehen mit gutem Beispiel voran. - In: Die Ersatzkasse ; Jg. 85, 2005, Nr. 1, S. 12-16. *DZI-0199*

Hänlein, Andreas: Die Rechtsnatur des Heimvertrags. - In: Beiträge zum Recht der sozialen Dienste und Einrichtungen ; 2005, Nr. 57, S. 1-21. *DZI-2978*

Köckeritz, Christine: Kinder inclusive: unsichtbare Jugendhilfe in Frauenhäusern. - In: Zentralblatt für Jugendrecht ; Jg. 92, 2005, Nr. 1, S. 9-14. *DZI-0312z*

Konrad, Michael: Wenn das Heim in Bewegung kommt: Dezentrale Versorgung chronisch psychisch kranker Menschen in der Region Ravensburg/Bodensee. - In: Soziale Psychiatrie ; Jg. 29, 2005, Nr. 1, S. 17-22. *DZI-2644z*

Nörber, Martin: Konzepte vorschulischer und Ganztags-Bildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und kindlicher Bedürfnisse. - In: Sozialmagazin ; Jg. 30, 2005, Nr. 2, S. 43-51. *DZI-2597*

Ordon, Christine: Auswirkungen auf die AHB der BfA nach Einführung des DRG-Systems im Krankenhaus: Aktivitäten, Erwartungen, Ergebnisse. - In: Die Angestelltenversicherung ; Jg. 52, 2005, Nr. 1, S. 30-38. *DZI-0902*

Rehburg, Meike: Alle Wege führen nach Bologna: Studienreformen im europäischen Hochschulraum. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 476-489. *DZI-0740*

4.00 Sozialberufe/ Soziale Tätigkeit

Bernhard, Martin: „Viele melden sich erst, wenn sie verschuldet sind“. - In: Sozial Aktuell ; Jg. 37, 2005, Nr. 3, S. 6-7. *DZI-2220z*

Effinger, Herbert: Mit Humor durch

schwere Zeiten? - In: Sozialmagazin ; Jg. 30, 2005, Nr. 2, S. 14-20. *DZI-2597*

Fricke, Astrid: Familienverfahrensrecht für Sozialarbeiter: Teil 3. - In: Kindschaftsrechtliche Praxis ; Jg. 8, 2005, Nr. 1, S. 8-14. *DZI-3026*

Garms-Homolová, Vjenka: Qualität kommt nicht von Qualifikation: Zusammenarbeit von Pflegeprofis und pflegerischen Laien. - In: Forum Sozialstation ; Jg. 29, 2005, Nr. 132, S. 18-21. *DZI-2674*

Grant, Kerstin: Veränderung durch soziales Lernen – praktische Erfahrungen mit einer Maßnahme des Sozialen Trainings. - In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe ; Jg. 53, 2004, Nr. 6, S. 328-330. *DZI-0311*

Heumann, Alexander: Anspruch und Wirklichkeit: Der traurige Alltag in der Verfahrenspflegschaft. - In: Kindschaftsrechtliche Praxis ; Jg. 8, 2005, Nr. 1, S. 18-20. *DZI-3026*

Isfort, Michael: Professionelles Handeln in der Pflege: dem Besonderen Beachtung schenken. - In: Pflegezeitschrift ; Jg. 58, 2005, Nr. 1, S. 11-14. *DZI-0528*

Menne, Martin: Zur Höhe der Vergütung des Verfahrenspflegers: Welcher Stundensatz gilt? Anmerkung zum Beschluss des Amtsgerichts Seesen vom 27. Januar 2004 – 2 F 93/02 SO. - In: Kindschaftsrechtliche Praxis ; Jg. 8, 2005, Nr. 1, S. 14-16. *DZI-3026*

Siebert, Darcy Clay: Drug seeking for AOD misuse among social workers: patterns, barriers, and implications. - In: Social Work ; Jg. 50, 2005, Nr. 1, S. 65-75. *DZI-1220*

Sowinski, Christine: Alte Werte neu entdeckt: pflegerisches Selbstverständnis im Wandel der Zeit. - In: Forum Sozialstation ; Jg. 29, 2005, Nr. 132, S. 34-35. *DZI-2674*

5.01 Sozialwissenschaft / Sozialforschung

Behringer, Friederike: Der Beitrag der beruflichen Bildung zur europäischen Agenda 2010: Erkenntnisse aus der „Maastricht-Studie“. - In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ; Jg. 34, 2005, Nr. 1, S. 26-29. *DZI-2660*

Bröse, Bodo: Vom Führungsverlust der Wissenschaft. - In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete ; Jg. 74, 2005, Nr. 1, S. 48-52. *DZI-0293*

Krull, Wilhelm: Europäischer Mehrwert? Probleme und Chancen europäischer Forschungsförderung. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 490-495. *DZI-0740*

Marquard, Peter: Reflexivität und demokratische Rationalität als Schlüsselqualifikationen für Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. - In: Zentralblatt

für Jugendrecht ; Jg. 92, 2005, Nr. 1, S. 5-9. *DZI-0312*

Walsh, Joseph: Social workers' view of the etiology of mental disorders: results of a national study. - In: Social Work ; Jg. 50, 2005, Nr. 1, S. 43-52. *DZI-1220*

5.02 Medizin/Psychiatrie

Azoulay, Isabelle: Der Tortur Geburt entgehen? - In: Deutsche Hebammenzeitschrift ; 2005, Nr. 2, S. 6-10. *DZI-0608*

Börner, Horst: Wer sich nicht wehrt...: Warum die Soltauer Impulse zur Sozialpolitik und Ethik in der Psychiatrie? - In: Soziale Psychiatrie ; Jg. 29, 2005, Nr. 1, S. 23-26. *DZI-2644*

Chittka, Doreen: „Ambulant vor stationär“: auch bei konservativen Leistungen. - In: Die Ersatzkasse ; Jg. 85, 2005, Nr. 1, S. 25-27. *DZI-0199*

Eibach, Ulrich: Recht auf Selbsttötung? Psychiatrisches Handeln zwischen Achtung der Autonomie des Patienten und Lebensschutz. - In: Kerbe ; Jg. 23, 2005, Nr. 1, S. 11-14. *DZI-2909*

5.03 Psychologie

Bednarz, Anja: Mit den Toten leben: über Selbst-Sein und das Sterben eines Anderen. - In: Familiendynamik ; Jg. 30, 2005, Nr. 1, S. 4-22. *DZI-2585*

Pohl, Rüdiger: Der Rückschleppfehler bei Kindern und Erwachsenen. - In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie ; Jg. 37, 2005, Nr. 1, S. 46-55. *DZI-2534*

Retzer, Arnold: Tod und Töten in der Familie: Opfer – Täter – Erinnern – Vergessen. - In: Familiendynamik ; Jg. 30, 2005, Nr. 1, S. 23-43. *DZI-2585*

Sandmeier, Anita: Selbstwertentwicklung vom Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter – eine geschlechtsspezifische Analyse. - In: ZSE ; Jg. 25, 2005, Nr. 1, S. 52-66. *DZI-3035*

Thelemann, Martin: Die Engel, die einen beschützen: Kreativität in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen. - In: Das Band ; Jg. 35, 2005, Nr. 1, S. 4-7. *DZI-2367*

5.04 Erziehungswissenschaft

Ahnen, Doris: Mehr Schub für die Bildung auf allen Ebenen – aktuelle Arbeitsschwerpunkte und Ziele der Kultusministerkonferenz. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 444-451. *DZI-0740*

Astegger, Karin: Qualitätsmanagement in der Frühförderung und Familienbegleitung der Lebenshilfe Salzburg. - In: Geistige Behinderung ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 36-46. *DZI-1302*

Balluseck, Hilde von: Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts: Ein Studiengang für angehende Erzieherinnen und Erzieher an der Alice-

Salomon-Fachhochschule in Berlin. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 3, S. 66-70. *DZI-0570*

Boerner, Sabine: Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. - In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie ; Jg. 37, 2005, Nr. 1, S. 17-26. *DZI-2534*

Hofmann, Christiane: „Dummheit“ – über die Unpopularität eines populären Konstrukts. - In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete ; Jg. 74, 2005, Nr. 1, S. 2-14. *DZI-0293*

Kilb, Rainer: Weshalb und wozu „Konfrontative Pädagogik“? - In: Zeitschrift für Sozialpädagogik ; Jg. 3, 2005, Nr. 1, S. 37-56. *DZI-3042*

Niemeyer, Christian: Essay: Sozialpädagogik zwischen Gut und Böse: ein Problemaufriss. - In: Zeitschrift für Sozialpädagogik ; Jg. 3, 2005, Nr. 1, S. 2-10. *DZI-3042*

Rohrmann, Sabine: Hochbegabung – ein Fall für die Jugendhilfe? - In: Nachrichten des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge ; Jg. 85, 2005, Nr. 2, S. 62-66. *DZI-0044*

Stuhlmann, Karin: Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. - In: ZSE ; Jg. 25, 2005, Nr. 1, S. 67-81. *DZI-3035*

Ungern-Sternberg, Armin von: Lernen und Arbeiten für Europa – die europäische Projektarbeit der Hertie-Stiftung. - In: ZAR - Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik ; Jg. 25, 2005, Nr. 1, S. 25-27. *DZI-2682*

5.05 Soziologie

Pfaff, Victor: Die mutterlose Gesellschaft – die desintegrative Wirkung des § 36 AufenthG. - In: ZAR - Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik ; Jg. 25, 2005, Nr. 1, S. 8-10. *DZI-2682*

5.06 Recht

Bergner, Ludwig: Zum Für und Wider der Reformvorschlüsse zum Versorgungsausgleich. - In: Deutsche Rentenversicherung ; Jg. 60, 2005, Nr. 1, S. 72-88. *DZI-1453*

Gerhard, Swenja: Brüssel II a, der Gesetzentwurf zum internationalen Familienrecht und das Wohl des Kindes. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 4, S. 31-33. *DZI-0570*

Gühlstorf, Torsten: Die Reform des Sozialgerichtsgesetzes (SGG). - In: Zeitschrift für das Fürsorgewesen ; Jg. 57, 2005, Nr. 1, S. 12-13. *DZI-0167*

Günther, Frauke: Elternunterhalt: Hinweise zur Berechnung und zum Unterhaltsregress unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Rechtsprechung. - In: Nachrichtendienst des Deut-

schen Vereins für öffentliche und private Fürsorge ; Jg. 85, 2005, Nr. 2, S. 44-53. *DZI-0044*

Höynck, Theresia: Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung: zugleich ein Plädoyer für die systematische Evaluation jugendstrafrechtlicher Maßnahmen. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 540-553. *DZI-0740*

Löschau, Martin: Die neue Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II - „Hartz IV“. - In: Die Angestelltenversicherung ; Jg. 52, 2005, Nr. 1, S. 20-30. *DZI-0902*

Möller, Ralf: Die Eingliederung des Sozialhilferechts in das Sozialgesetzbuch: Neuregelung der Sozial- und Arbeitslosenhilfe durch das SGB XII und SGB II. - In: ZFSH/SGB ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 3-20. *DZI-1450z*

Mönig, Ulrike: Vergessene Kinder? Zum strafrechtlichen Schutzbereich des Gewaltschutzgesetzes. - In: Zentralblatt für Jugendrecht ; Jg. 92, 2005, Nr. 1, S. 15-18. *DZI-0312z*

Plantholz, Markus: Offene Probleme der Leistungs- und Qualitätsvereinbarungen gemäß § 80a SGB XI. - In: Beiträge zum Recht der sozialen Dienste und Einrichtungen ; 2005, Nr. 57, S. 22-43. *DZI-2978*

6.00 Theorie der Sozialen Arbeit

Kleve, Heiko: Postmoderne Sozialarbeit und Sozialstaatstransformation: Fragen und Antworten aus einer ambivalent-reflexiven Perspektive. - In: Sozialmagazin ; Jg. 30, 2005, Nr. 2, S. 34-42. *DZI-2597*

Kolleck, Bernd: Wie gut bereitet das Studium auf den Beruf vor? Eine Befragung von ehemaligen Studierenden der Sozialen Arbeit. - In: Soziale Arbeit ; Jg. 54, 2005, Nr. 2, S. 63-67. *DZI-0470*

Wisbar, Renate: „Das Wertvollste sind die neu geknüpften Kontakte...“. - Eindrücke vom Internationalen Studienprogramm der Bundesrepublik Deutschland für Fachkräfte der Jugendhilfe und sozialen Arbeit (ISP) 2004. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 4, S. 25-27. *DZI-0570*

6.01 Methoden der Sozialen Arbeit

Bertsch, Frank: Für eine Offensive der wirtschaftlichen Bildung und Beratung: Schuldnerberatung nach den beiden Armuts- und Reichtumsberichten der Bundesregierung. - In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge ; Jg. 85, 2005, Nr. 2, S. 54-59. *DZI-0044*

Dybowski, Gisela: Wissenstransfer durch Beratung – eine Dienstleistung des BIBB in der internationalen Berufs-

bildung. - In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ; Jg. 34, 2005, Nr. 1, S. 5-8. *DZI-2660z*

Förter-Vondely, Klaus: Standards und Leitlinien für das Betreuungsmanagement. - In: Betreuungsrechtliche Praxis ; Jg. 14, 2005, Nr. 1, S. 24-26. *DZI-3018*

Hinte, Wolfgang: Der öffentliche Sozialdienst: Kundenbetreuung oder Verselbständigung? - In: Sozial Aktuell ; Jg. 37, 2005, Nr. 3, S. 22-25. *DZI-2220z*

Korte, Niels: Existenzgründungsberatung: Ein Arbeits- und Qualifizierungsfeld für die Soziale Arbeit. - In: Soziale Arbeit ; Jg. 54, 2005, Nr. 2, S. 50-55. *DZI-0470*

Marquard, Peter: Widersprüchliche Anforderungen an das Jugendamt der Zukunft – Thesen zur Diskussion. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 4, S. 58-64. *DZI-0570*

Schulte, Bernd: Betreuung: Rechtsfürsorge im Sozialstaat: ... aus sozialrechtlicher Perspektive. - In: Betreuungsrechtliche Praxis ; Jg. 14, 2005, Nr. 1, S. 10-13. *DZI-3018*

6.02 Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit

Brandhorst, Katrin: Gute Elternarbeit aus professioneller Sicht. - In: Unsere Jugend ; Jg. 5, 2005, Nr. 1, S. 10-19. *DZI-0135*

Debbling, Cäcilia: Genderkompetenz-zentrum im Aufbau: Zur Kooperation der Fachstellen Mädchen- und Jungenarbeit in NRW. - In: Betrifft Mädchen ; Jg. 18, 2005, Nr. 1, S. 38-40. *DZI-3017*

Deinet, Ulrich: Zukunftsmodell Offene Kinder- und Jugendarbeit. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 4, S. 19-25. *DZI-0570*

Douma, Eva: Vom Hausmeisterservice bis zur Reisebegleitung. - In: Forum Sozialstation ; Jg. 29, 2005, Nr. 132, S. 14-17. *DZI-2674*

Frieß, Jens: Vielen Mitarbeitern fehlt Grundwissen: Ernährung und Flüssigkeitsversorgung. - In: Altenheim ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 14-16. *DZI-1449*

Hafeneger, Benno: Jugendarbeit zwischen Veränderungsdruck und Erosion: zum Umgang mit einem Arbeitsfeld (I). - In: Deutsche Jugend ; Jg. 53, 2005, Nr. 1, S. 11-18. *DZI-0734*

Hofer, Bärbel: Qualifizierungsangebote für MitarbeiterInnen zur Elternarbeit. - In: Unsere Jugend ; Jg. 5, 2005, Nr. 1, S. 2-9. *DZI-0135*

Otto, Ulrich: Kooperationsprobleme in der Schulsozialarbeit: Perspektiven im Vergleich von Schule und Krankenhaus. - In: Zeitschrift für Sozialpädagogik ; Jg. 3, 2005, Nr. 1, S. 11-36. *DZI-3042*

Pauls, Helmut: „Klinische Kompetenzen“ – eine Ortsbestimmung der Sektion Klinische Sozialarbeit. - In: Zentralblatt

für Jugendrecht ; Jg. 92, 2005, Nr. 1, S. 18-20. *DZI-0312z*

Schnath, Matthias: Sparen und Sozialneid gegen Menschen mit Behinderungen. - In: Sozialmagazin ; Jg. 30, 2005, Nr. 2, S. 24-33. *DZI-2597*

6.03 Rechtsmaßnahmen / Verwaltungsmaßnahmen

Rehsche, Lucie: Vormundschaftliche Mandatsführung – ein Vergnügen? Aber sicher! - In: Sozial Aktuell ; Jg. 37, 2005, Nr. 3, S. 19-21. *DZI-2220z*

6.04 Jugendhilfe

Brückner, Margrit: Geschlechtersensible Jugendhilfeforschung und -planung zur Förderung sozialer Gerechtigkeit. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 3, S. 55-59. *DZI-0570*

Schnapka, Markus: Blick zurück, Blick nach vorn: Jugendhilfe-Ausschnitte aus dem letzten Vierteljahrhundert. - In: Forum Jugendhilfe ; 2004, Nr. 3, S. 71-80. *DZI-0570*

Stoklossa, Detlef: Heldenspiele(r) – Jungen in Kindertageseinrichtungen: Praxisprojekte der Bundesvereinigung evangelische Tageseinrichtungen für Kinder e.V. - In: Betrifft Mädchen ; Jg. 18, 2005, Nr. 1, S. 19-22. *DZI-3017*

6.05 Gesundheitshilfe

Kendel, Michael: Gedanken zur Pflegequalität: was wir uns wert sind. - In: Pflegezeitschrift ; Jg. 58, 2005, Nr. 1, S. 39-40. *DZI-0528z*

Ruhe, Dorothea: Risiken erkennen, Defizite vermeiden: Ernährung und Flüssigkeitsversorgung. - In: Altenheim ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 18-20. *DZI-1449*

Schomburg, Ingo: Einführung von Behandlungspfaden und Unterstützungsmanagement: vom Pfadfinder zum Fall-Berater. - In: Pflegezeitschrift ; Jg. 58, 2005, Nr. 1, S. 42-44. *DZI-0528z*

Thöni, Albin: Hygiene bei der Wasser-g Geburt. - In: Deutsche Hebammen-Zeitschrift ; 2005, Nr. 2, S. 52-56. *DZI-0608*

7.01 Kinder

Berger, Fred: Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. - In: ZSE ; Jg. 25, 2005, Nr. 1, S. 8-31. *DZI-3035*

Jantz, Olaf: Selbstbehauptungskurse für Jungen: Ein praktischer Einblick. - In: Betrifft Mädchen ; Jg. 18, 2005, Nr. 1, S. 23-26. *DZI-3017*

Kiese-Himmel, Christiane: Rezeptive und produktive Sprachentwicklungsleistungen frühgeborener Kinder im Alter von zwei Jahren. - In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie ; Jg. 37, 2005, Nr. 1, S. 27-35. *DZI-2534*

Ruffolo, Mary C.: Study of delinquent,

diverted, and high-risk adolescent girls: implications for mental health intervention. - In: Social Work Research ; Jg. 28, 2004, Nr. 4, S. 237-245. *DZI-1954z*

7.02 Jugendliche

Dippon, Claudia: „Erwachsen werden ist nicht einfach“: Schüler rappen gegen Frust. - In: Das Band ; Jg. 35, 2005, Nr. 1, S. 8-9. *DZI-2367*

Meili, Bernhard: Indizierte Prävention bei gefährdeten Jugendlichen. - In: Sucht-magazin ; Jg. 30, 2004, Nr. 6, S. 21-25. *DZI-3040*

Obergfell-Fuchs, Joachim: Die Evaluation der Behandlung jugendlicher Sexualstraftäter. - In: Recht der Jugend und des Bildungswesens ; Jg. 52, 2004, Nr. 4, S. 522-539. *DZI-0740*

7.03 Frauen

Sales, Esther: Maternal caregiving strain as a mediator in the relationship between child and mother mental health problems. - In: Social Work Research ; Jg. 28, 2004, Nr. 4, S. 211-223. *DZI-1954z*

Sarkar, Tanika: Frau, Gemeinschaft und Nation: eine historische Entwicklungslinie hinduistischer Identitätspolitik. - In: Soziale Welt, Sonderband ; Jg. 55, 2004, Nr. 15, S. 231-247. *DZI-0169s*

7.04 Ehe/Familie/ Partnerbeziehung

Boss, Pauline G.: Unklarer Verlust: Arbeit mit Familien von Vermissten. - In: Familiendynamik ; Jg. 30, 2005, Nr. 1, S. 44-68. *DZI-2585*

Deinert, Horst: Der Betreuer im Ehe- und Lebenspartnerschaftsrecht. - In: Betreuungsrechtliche Praxis ; Jg. 14, 2005, Nr. 1, S. 16-19. *DZI-3018*

Hollingsworth, Leslie Doty: Child custody loss among women with persistent severe mental illness. - In: Social Work Research ; Jg. 28, 2004, Nr. 4, S. 199-209. *DZI-1954z*

Kury, Helmut: Zur Stigmatisierung der Angehörigen von Inhaftierten. - In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe ; Jg. 53, 2004, Nr. 6, S. 340-345. *DZI-0311*

Matern, Beate: Die versicherungsrechtliche Beurteilung von mitarbeitenden Familienangehörigen. - In: Die Angestelltenversicherung ; Jg. 52, 2005, Nr. 1, S. 16-19. *DZI-0902*

Nowack, Ines: Gleichschritt: Von der Schwierigkeit, stark und gelassen zu sein, von der Kraft, gemeinsam zu gehen – Familienporträts, 2. Teil. - In: Das Band ; Jg. 35, 2005, Nr. 1, S. 20-23. *DZI-2367*

7.05 Ausländer /Aussiedler

Eckhart, Michael: Das Potenzial vielfältig zusammengesetzter Schulklassen:

soziale Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von in- und ausländischen Kindern. - In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete ; Jg. 74, 2005, Nr. 1, S. 15-25. *DZI-0293*

Oltmer, Jochen: Die Vorgeschichte der Aussiedler-Zuwanderung. - In: ZAR - Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik ; Jg. 25 2005, Nr. 1, S. 18-25. *DZI-2682*

Peter, Erich: Unbegleitete Minderjährige im Lichte des Zuwanderungsgesetzes und der EU-Asylrechtsharmonisierung. - In: ZAR - Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik ; Jg. 25 2005, Nr. 1, S. 11-18. *DZI-2682*

Wensien, Achim M.: Pflege alter türkischer Migranten: kultursensible Pflege. - In: Forum Sozialstation ; Jg. 29, 2005, Nr. 132, S. 42-44. *DZI-2674*

7.07 Straffällige / Strafentlassene

Lehne, Werner: Schlaglichter auf die aktuelle Debatte zum Thema Kriminalprävention. - In: Kriminologisches Journal ; Jg. 37, 2005, Nr. 1, S. 53-64. *DZI-2272*

Rotthaus, Karl Peter: Hitlers Gefängnisse. - In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe ; Jg. 53, 2004, Nr. 6, S. 349-353. *DZI-0311*

Schalast, Norbert: Unterbringung in der Entziehungsanstalt: Entwicklungstendenzen und gesetzlicher Regelungsbedarf. - In: Recht & Psychiatrie ; Jg. 23, 2005, Nr. 1, S. 3-10. *DZI-2943*

Strasser, Peter: Das neue Kontrolldenken in der Kriminologie. - In: Kriminologisches Journal ; Jg. 37, 2005, Nr. 1, S. 39-52. *DZI-2272*

7.08 Weitere Zielgruppen

Sellner, Andreas: Hartz IV überfordert diese Menschen. - In: neue caritas ; Jg. 106, 2005, Nr. 3, S. 22-24. *DZI-0015z*

7.10 Behinderte/ kranke Menschen

Bartsch, Richard: Auf dem Weg zu einer „heimlosen Gesellschaft“: ambulant vor stationär? - In: Bayerische Sozialnachrichten ; 2005, Nr. 1, S. 5-7. *DZI-0155z*

Brodisch, Peter: Epilepsie: mehr wissen und anders handeln durch PEPE: zum Einsatz der psychoedukativen Epilepsieschulung „PEPE“ für lern- und geistig behinderte Menschen. - In: Geistige Behinderung ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 12-21. *DZI-1302z*

Bruns, Johannes: Qualitätssicherung in der Dialyse. - In: Die Ersatzkasse ; Jg. 85, 2005, Nr. 1, S. 21-23. *DZI-0199*

Gutjahr, Anja: Personenzentriertes Arbeiten praktisch: Chancen und Risiken. - In: Soziale Psychiatrie ; Jg. 29, 2005, Nr. 1, S. 14-16. *DZI-2644z*

Hilger, Jörg: Ist Sterben wirklich schön?

Risiken und potenzieller Nutzen medialer Berichterstattung über Suizidalität. - In: Kerbe ; Jg. 23, 2005, Nr. 1, S. 20-22. *DZI-2909*

Keuser, Waltraud: Das Dorf als Lebenszentrum: dementengerechtes Wohnen. - In: Altenheim ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 38-40. *DZI-1449*

Lorenz, Ernst-Dietrich: Unsere Blindenschrift: heiß geliebt und stets umstritten. Hundert Jahre Deutsche Blindenkurzschrift – 1904 bis 2004. - In: Horus ; Jg. 67, 2005, Nr. 1, S. 2-6. *DZI-0899*

Neuhäuser, Gerhard: Epilepsie-Syndrome. - In: Geistige Behinderung ; Jg. 44, 2005, Nr. 1, S. 66-69. *DZI-1302z*

Niethammer, Rainer: Ein Patient, der ein Jahr lang mit dem Leichnam seiner Partnerin in einer Wohnung lebte. - In: Psychiatrische Praxis ; Jg. 32, 2005, Nr. 1, S. 39-41. *DZI-2574*

7.11 Abhängige/Süchtige

Amendt, Günter: Pharmadrogen – Drogen für die Zukunft. - In: Suchtmagazin ; Jg. 30, 2004, Nr. 6, S. 3-13. *DZI-3040*

Fend, Helmut: Rauchen als Risiko-Indikator für jugendliche Lebensstile: Stabilität und Folgen für soziale Übergänge ins Erwachsenenalter. - In: ZSE ; Jg. 25 2005, Nr. 1, S. 82-94. *DZI-3035*

Lundgren, Lena M.: Evidence-based drug treatment practice and the child welfare system: the example of methadone. - In: Social Work ; Jg. 50, 2005, Nr. 1, S. 53-63. *DZI-1220*

Schneider, Caroline: Glücksspiel in der Schweiz – Früherkennung von Problem-spielerInnen in Casinos. - In: Suchtmagazin ; Jg. 30, 2004, Nr. 6, S. 14-20. *DZI-3040*

7.13 Alte Menschen

Hoffmann, Elke: Übergang in den Ruhestand – Zeitstrukturen – Aktivitätsmuster. - In: Informationsdienst Altersfragen ; Jg. 32, 2005, Nr. 1, S. 6-9. *DZI-3024*

Kleiner, Gabriele: Die Bedeutung von Lebenswelt und Sozialraum für die soziale Altenarbeit: zwischen Fitnessstudio und Pflegeeinrichtung. - In: Soziale Arbeit ; Jg. 54, 2005, Nr. 2, S. 55-63. *DZI-0470*

Menning, Sonja: Außerhäusliche Aktivität im Alter. - In: Informationsdienst Altersfragen ; Jg. 32, 2005, Nr. 1, S. 10-12. *DZI-3024*

Die Zeitschriftenbibliographie ist ein aktueller Ausschnitt unserer monatlichen Literaturdokumentation. Die Bibliothek des DZI kann Ihnen die ausgewiesenen Artikel zur Verfügung stellen: Tel.: 030/ 83 90 01-13, Fax: 030/831 47 50 E-Mail: bibliothek@dzi.de

Aktivierende Soziale Arbeit mit nicht motivierten

Klienten. Mit Arbeitshilfen für Ausbildung und Praxis. Hrsg. Gerd Gehrman und Klaus D. Müller. Walhalla Fachverlag. Regensburg 2005, 208 S., EUR 22,50 *DZI-D-7135*

„Fördern und Fordern“, die Prinzipien des aktivierenden Staates, stellen Wohlfahrtsverbände, die Fachkräfte der Sozialen Arbeit und sonstige beratende Institutionen vor neue Herausforderungen. Sparzwänge drohen das Fördern zu Gunsten des Forderns in den Hintergrund zu drängen. Wichtiger wird deshalb die methodische Frage des Motivierens und Aktivierens, um die Klientel Sozialer Arbeit durch Hilfe zur Selbsthilfe den Weg zurück in ein eigenverantwortlich geführtes Leben zu ebnen. Die Autoren dieses Handbuchs befassen sich sowohl theoretisch als auch methodisch mit einer stärken- und ressourcenorientierten Herangehensweise Sozialer Arbeit und bieten praxisorientierte Hilfestellungen.

Lehrbuch Erziehungspsychologie. Von Urs Fuhrer. Ver-

lag Hans Huber. Bern 2005, 415 S., EUR 49,95 *DZI-D-7134*

Dieses Lehrbuch der Erziehungspsychologie vermittelt ein strukturiertes und fundiertes Verständnis der psychologischen Grundlagen moderner Kindheit im Umfeld von Familie, Gleichaltrigen, Schule und Gesellschaft: Was ist Erziehung aus psychologischer Sicht und wie funktioniert sie? Wie hat sich Erziehung im Laufe der Zeit verändert? Was bedeutet Aufwachen in der Postmoderne? Was bedeutet Freundschaft für die Erziehung? Was heißt Erziehung in Familien ausländischer Herkunft? Wie erzieht man in Problemsituationen? Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher werden für die Spielräume und Grenzen ihres erzieherischen Handelns sensibilisiert und lernen, Kinder und ihre Bedürfnisse besser zu verstehen.

Peer Support in der beruflichen Habilitation schwer hirnverletzter Jugendlicher und junger Erwachsener.

Von Carsten Rensinghoff. AFRA-Verlag. Butzbach-Griedel 2004, 231 S., EUR 19,80 *DZI-D-7102*

Diese Arbeit befasst sich mit einer in der Fachdiskussion um die Rehabilitation von Menschen nach Schädel-Hirntrauma sehr vernachlässigten Problematik, nämlich mit Bedeutung und Wirkung des Peer Support auf die Habilitation Jugendlicher und junger Erwachsener mit Zielrichtung auf das Berufsleben. Die Arbeit leistet eine Blickerweiterung auf sehr zentrale, bisher nicht beachtete beziehungsweise äußerst vernachlässigte Momente einer habilitativen, auf einer verstehenden und rehistorisierenden Diagnostik basierten Beschäftigung mit schwer hirngelietzten Menschen. Sie zeigt einen neuen Weg der Humanisierung bei der Arbeit mit dieser Personengruppe.

Einmischungen. Beiträge zu Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Hrsg. Andrea Schmidt und Tamara Musfeld. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main 2005, 261 S., EUR 24,90 *DZI-D-7133*

In der modernen posttraditionellen Gesellschaft zieht sich der Sozialstaat zunehmend auf seine Kernaufgaben zurück und es ist verstärkt von der Ökonomisierung des Sozialen die Rede. Hieraus erwachsen für die Soziale Arbeit sowohl in ihrer Theorie als auch in ihrer Praxis neue Herausforderungen: Soziale Arbeit muss sich einmischen und Standpunkte beziehen, ohne die berechtigten Fragen nach Wirtschaftlichkeit und Qualität, nach Erneuerung und Entbürokratisierung zu vernachlässigen. Im Mittelpunkt dieser Einmischungen stehen die Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit in ihrer Angewiesenheit auf die Gesellschaft, die die Frage nach Verteilungsgerechtigkeit nicht ausblendet. Beiträge dieses Sammelbandes loten dieses Spannungsfeld aus. Professor Manfred Kappeler wurde dieser Band anlässlich seines 65. Geburtstags gewidmet.

Die Zeit des Sterbens. Diskussionen über das Lebensende des Menschen in der Gesellschaft. Hrsg. Andreas Brüning und Gudrun Piechotta. Schibri-Verlag. Berlin 2005, 294 S., EUR 16,80 *DZI-D-7105*

Am Ende des Lebens steht der Tod. Niemand weiß, wie diese letzte Phase des Lebens, die Zeit des Sterbens und schließlich der Tod sein wird, was man fühlen und denken wird, ob es ein Leben nach dem Tod gibt. Doch die Zeit des Sterbens ist nicht nur persönliches Schicksal und individueller Akt, vielmehr ist Sterben und Tod ein gesellschaftliches Ereignis, eingebettet in soziale, kulturelle, religiöse Vorstellungen, in philosophische Überlegungen und ethische Grundsätze. Der Umgang mit sterbenden Menschen und Verstorbenen ist Ausdruck des gesellschaftlichen Lebens. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes haben die vielfältigen und vielschichtigen Facetten des Sterbens und des Todes beleuchtet. So ist ein Buch entstanden, das zwar auch nicht beantworten kann wie es ist, zu sterben und tot zu sein, aber es lädt zu Diskussionen darüber ein, wie die Zeit des Sterbens für das Individuum in der Gesellschaft menschenwürdig gestaltet werden kann.

Substitutionsbehandlung Opiatabhängiger im ländlichen Bereich. Eine qualitative Interview-Studie mit Patienten und Ärzten. Von Claudia Baier. VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung. Berlin 2004, 146 S., EUR 18,–

DZI-D-6987

Wie kann eine Substitutionsbehandlung unter den strukturellen Bedingungen einer ländlichen/dörflichen Region organisiert werden, oftmals ohne die geforderte Möglichkeit zur Kooperation mit Drogenhilfeeinrichtungen beziehungsweise ohne erreichbare, verpflichtende Angebote zu psychosozialen Unterstützungs- und Therapiemaßnahmen? In qualitativ orientierten Interviews berichten einerseits substituierte Patientinnen und Patienten unter anderem von ihrer Lebenssituation und ihren individuellen Motiven zur Aufnahme der Substitution gerade (und gezielt) auf dem Lande, andererseits sprechen substituierende Ärztinnen und Ärzte über bürokratische Hürden, aber auch über pragmatische Lösungen struktureller Probleme. Die Behandlung auf dem Lande bietet trotz rechtlicher und fachlicher Widrigkeiten große Chancen, sich aus dem Großstadtdrogenmilieu zu lösen.

Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. Hrsg. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. Verlag kopaed. München 2004, 352 S., EUR 11,80 *DZI-D-7103*

Mit dem alle zwei Jahre erscheinenden Kinderreport will das Deutsche Kinderhilfswerk auf die Lage der Kinder in Deutschland aufmerksam machen. Autoren und Expertinnen haben sich zusammengefunden, um neueste wissenschaftliche Erkenntnisse über die Situation der Kinder in Deutschland allgemein verständlich der Öffentlichkeit zu präsentieren. Den Schwerpunkt in dieser Ausgabe bildet die Armut, insbesondere deren Auswirkung auf die Kinder. Von der Schule über die Kindergesundheit bis hin zu ihren Rechten, von den Problemen der Kinder mit der Schule und den Medien, über Aspekte der Beteiligung und der Erziehung gibt diese Aufsatzsammlung einen umfassenden Überblick. Es kommen auch Kinder selber zu Wort, und es ist spannend zu lesen, wie sie sich und ihre Umwelt täglich wahrnehmen.

Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Von Martin Verlinden und Anke Külbel. Beltz Verlag. Weinheim 2005, 95 S., EUR 14,90 *DZI-D-7137*

Viele Väter sind in den Kindergärten nicht oft anzutreffen – Erzieherinnen und Erzieher können dies bestätigen. Liegt das, wie häufig angenommen, an mangelnder Bereitschaft und Hemmschwellen der Väter? Oder tragen die hohe Frauenquote im Kindergarten und eine einseitige Ausrichtung der Elternarbeit auf Mütter ihren Teil dazu bei? Die Autorin und der Autor beziehen Position und liefern zahlreiche Ansatzpunkte und praktische Anregungen für eine neue dynamische Zusammenarbeit mit Vätern in Kindergärten.

Marie Stritt. Eine „kampffrohe Streiterin“ in der Frauenbewegung (1855 - 1928). Von Elke Schüller. Ulrike Helmer Verlag. Königstein/Taunus 2005, 294 S., EUR 29,90 *DZI-D-7139*

Sie war eine bedeutende und charismatische Protagonistin der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland. Die ausgebildete Schauspielerin führte elf entscheidende Jahre lang den Bund Deutscher Frauenvereine, leitete über 20 Jahre dessen weit verbreitete Zeitschrift und erwarb sich in den internationalen Frauenorganisationen hohes Ansehen. Außerdem gehörte Marie Stritt zu den herausragenden Persönlichkeiten der Frauenstimmrechtsbewegung und wurde 1918 schließlich zur linksliberalen Parteipolitikerin. Als Grenzgängerin und Vermittlerin zwischen dem gemäßigten und dem radikalen Flügel der Frauenbewegung war sie keineswegs unumstritten und erwies sich in zahlreichen Auseinandersetzungen als „kampffrohe Streiterin“. Das vorliegende Buch, im Rahmen eines Forschungsprojekts im Kasseler Archiv der deutschen Frauenbewegung entstanden, ist ein biographisches und historisches Zeugnis dieser Pionierin im Kampf für die Frauenrecht. Zum ersten Mal erscheinen als Abdruck in diesem Buch die unvollendeten Lebenserinnerungen von Marie Stritt.

Handlungstheorie in der Sozialen Arbeit. Von Christian Callo. R. Oldenbourg Verlag. München 2005, 235 S., EUR 29,80 *DZI-D-7141*

Als Theorie ist die Soziale Arbeit eine angewandte Wissenschaft, als Praxis anwendungsbezogene Theorie. In der Verbindung beider Teile wird sie zu einer „Praxiswissenschaft“, in deren Zentrum der Begriff des „Handelns“ als „Humandienstleistung“ mit dem Ziel der Beseitigung oder Kompensation von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung

Anzeige EB-Erwassenenbildung

steht. Den vielfältigen theoretischen Bezügen von Handeln in diesem Sinne geht der Autor in dem vorliegenden Buch nach. Im ersten Kapitel werden Begriffsbezüge des Handelns an seiner Orientierung an Ethik, Rationalität, Emotionalität oder Glauben dargestellt. Das zweite Kapitel widmet sich dem Kontext beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der Sozialen Arbeit zwischen Auftrag, Verhandeln und Aushandeln. Kapitel drei stellt die Faktoren und Quellen von dienstleisterischem Handeln in der Sozialen Arbeit dar. Kapitel vier widmet sich handlungstheoretischen Sichtweisen aus den verschiedenen Bezugswissenschaften. Abschließend wird ein Transformationsmodell beruflichen Handelns entworfen, das den Rückgriff auf Ressourcen wie „ethischen Grundlagen“, „Ziele“, „Inhalte“ und „Methoden“ thematisiert.

Selbstbestimmungsrecht und Einwilligungsfähigkeit. Der Abbruch der künstlichen Ernährung bei Patienten im vegetative state in rechtsvergleichender Sicht. Von Oliver Tolmein. Mabuse Verlag. Frankfurt am Main 2004, 311 S., EUR 32,- *DZI-D-6938*

In der aktuellen Debatte um Sterbehilfe und Patientenautonomie am Lebensende betonen alle, dass das Selbstbestimmungsrecht der Patientinnen und Patienten gestärkt werden müsse. Der Autor zeigt am Beispiel von Wachkomapatienten, dass dieser Ansatz zu kurz greift und sogar fatale Konsequenzen haben kann, weil immer noch diskriminierende Vorstellungen über Behinderung die Debatte über den Abbruch von Behandlungen und das Leben und Sterben in Würde prägen. Gefährlich ist es vor allem, wie die Analyse der US-amerikanischen, englischen und deutschen Rechtsprechung ergibt, wenn Angehörige oder Betreuende auf Basis einer „mutmaßlichen Einwilligung“ so entscheiden, wie die Betroffenen angeblich selber entscheiden würden. Vormundschaftsgerichte können die erforderliche Kontrolle kaum leisten. Um zu verhindern, dass gerade schwerstbehinderte Menschen, die sich nicht selbst artikulieren können, einer neuen Euthanasie zum Opfer fallen, entwickelt der Autor einen bedürfnisorientierten Entscheidungsstandard.

Arbeit und Ambivalenz. Die Professionalisierung Sozialer und Informatisierter Arbeit. Von Jan Kruse. transcript Verlag. Bielefeld 2004, 367 S., EUR 29,80 *DZI-D-7031*

Die Soziale Arbeit befindet sich in einer Sackgasse: Innerhalb ihrer fortwährenden Identitätssuche verliert sie sich in modernistischen Professionalisierungsanforderungen. Das Ziel dieser Studie besteht deshalb darin, auf der Grundlage einer diskursanalytischen Kritik der professionstheoretischen Diskussionen ein zum gegenwärtig herrschenden Mainstream alternatives Professionalisierungsverständnis zu entwerfen, indem die Praktiken Sozialer Arbeit als subjektivierendes Arbeitshandeln untersucht und mit denen einer ganz anderen Berufsgruppe verglichen werden: mit den Praktiken von Arbeitskräften aus Informations- und Kommunikationsdienstleistungen.

Leitung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen. Von Joachim Merchel. Juventa Verlag. Weinheim 2004, 136 S., EUR 11,50 *DZI-D-6940*

Mit dem Einzug des Managementdenkens in die Soziale Arbeit werden auch die für Organisationen erforderlichen

Steuerungsleistungen betrachtet und es wird reflektiert, ob und mit welchen Modifizierungen man die Orientierungen für Leitung, die in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre erarbeitet worden sind, auf Einrichtungen der Sozialen Arbeit übertragen kann. Es steht an, dass sich die Soziale Arbeit angesichts der aktuellen und künftigen Herausforderungen bei der Gestaltung und der weiteren Qualifizierung ihrer Organisationen gezielt mit diesem Thema beschäftigt. Dieses Buch bietet Material, um die Rolle von Leitung zu verdeutlichen, um zur Auseinandersetzung mit Fragen des Leistungsverhaltens und zur Reflexion von wichtigen Aspekten der Ausgestaltung von Leitungsrollen anzuregen.

Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule. Hrsg. Frank Dammasch und Dieter Katzenbach. Verlag Brandes & Apsel. Frankfurt am Main 2004, 382 S., EUR 29,90 *DZI-D-6979*

Nicht erst seit der Pisa-Studie ist bekannt, dass das Bildungssystem gerade dort besonders versagt, wo Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in Krisen geraten oder von vornherein unter erschwerten Bedingungen verlaufen. Schulversagen gilt gemeinhin als Versagen der Schülerinnen und Schüler, nicht der Schule. Es braucht daher ein vertieftes Verständnis von Lern- und Entwicklungsstörungen und ein differenziertes, multiprofessionell organisiertes Unterstützungssystem. Dieser Band gibt einen Einblick in die wissenschaftliche Diskussion um Lernen und die Psychotherapie von Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. In unterschiedlichen Settings beweist sich die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Schule, Eltern und Therapeuten aufs Neue. Möglichkeiten werden aufgezeigt, aber auch Schwierigkeiten und Grenzen verdeutlicht.

Kinder vor dem Familiengericht. Von Rainer Ballof. Ernst Reinhardt Verlag. München 2004, 339 S., EUR 29,90 *DZI-D-7013*

Jährlich stehen in Deutschland mehr als 200 000 Kinder vor dem Familiengericht, weil ihre Eltern sich trennen oder weil den Eltern das Sorgerecht entzogen werden soll. Hinzu kommen Kinder, die in Pflegefamilien oder Heimen leben und diejenigen, die in ihre Familie zurückgeführt oder adoptiert werden sollen. Welche Institutionen oder Personen helfen, die Rechte der Kinder zu wahren? Was empfinden Kinder, wenn sie von fremden Expertinnen und Experten befragt werden? Wie ist der Umgang mit ihnen vor Gericht? Der Autor schildert rechtliche Aspekte von Sorge- und Umgangsrecht, Fremdplatzierung, Adoption und Lebenspartnerschaftsgesetz. Er vermittelt kind- und partnerschaftsorientierte Grundlagen der Entwicklungs-, Familien- und Kommunikationspsychologie. Praxisorientiert zeigt er, wie man einfühlsam auf die Bedürfnisse der Kinder im rechtlichen Kontext eingehen kann.

Handbuch Begleiteter Umgang. Pädagogische, psychologische und rechtliche Aspekte. Hrsg. Monika Klinkhammer u. a. Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft. Köln 2004, 334 S., EUR 33,- *DZI-D-7019*

Der Begleitete Umgang wird von den Familiengerichten immer häufiger angeordnet oder durch die Jugendhilfe empfohlen. Er dient der Unterstützung des Kindes bei Kon-

takterhalt oder -aufbau nach familiären Trennungen und seinem Schutz vor möglichen Schädigungen, zum Beispiel familiärer Gewalt, Entfremdungen von einem Elternteil, Verdacht auf sexuellen Missbrauch oder Gefahr der Entführung durch einen Umgangsberechtigten. Nach dem Konzept des Deutschen Kinderschutzbundes, das an vielen Stellen dieses Handbuches als Beispiel dient, sind (auch) ehrenamtliche Umgangsbegleitende engagiert. Die Umgangsbegleitung erfordert eine systemische sowie kinderorientierte Betrachtungs- und Handlungsweise. Die Ausführungen in diesem Buch beleuchten die rechtlichen, psychologischen und pädagogischen Aspekte des Begleiteten Umgangs.

Eisbein in Alanya. Erfahrungen in der Vielfalt deutsch-türkischen Lebens. Von Ömer Erzeren. Edition Kröber-Stiftung. Hamburg 2004, 225 S., EUR 14,- *DZI-D-7027* Fremde Herkunft, anderer Glaube, zu dick, zu alt, behindert, schwul oder lesbisch. Es gibt viele Gründe, warum Menschen nicht so akzeptiert werden wie sie sind. Andererseits kann als Gefahr, aber auch als Chance wahrgenommen werden. Allerdings wird es in den deutlich vielfältiger werdenden Gesellschaften schwierig zu definieren, was das Normale, das Durchschnittliche ist. In Unternehmen hat man längst erkannt, dass unterschiedliche Kreativitätspotenziale von Einheimischen und Migranten, homo- und heterosexuellen, jungen und alten Menschen die Produktivität durchaus steigern. Andererseits als Chance zu begreifen, darin eine positive Herausforderung zu sehen, ist sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Gesellschaft in der Theorie einfacher als in der Praxis. Der Autor berichtet über die Erfahrungen Betroffener und macht deutlich, dass es „die Norm“ nicht gibt.

Zukunft sozial: Wegweiser zu mehr Gerechtigkeit. Hrsg. Stephan Hebel und Wolfgang Kessler. Druck- und Verlagshaus Frankfurt am Main/Publik-Forum Verlagsgesellschaft. Frankfurt am Main/Oberursel 2004, 221 S., EUR 13,90 *DZI-D-7030*

Zwischen Nichtstun und Sozialabbau ist viel Platz für Alternativen, denn es geht auch anders, als die Politikerinnen und Politiker es sich wünschen. Ob bei der Frage nach gerechter Besteuerung, in der Arbeitsmarktpolitik, der Kranken- und Rentenversicherung oder dem Umgang mit den öffentlichen Haushalten – auf allen Feldern sind unterschiedliche Konzepte längst erdacht oder im Ausland bereits verwirklicht, die die Welt keineswegs auf den Kopf stellen, sondern eher auf die Füße. In diesem Buch sind Alternativen zu finden, die das Ziel der Gerechtigkeit nicht dem entfesselten Markt opfern wollen.

Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdocumentation. Hrsg. Felicitas Sagebiel. Kleine Verlag. Bielefeld 2004, 105 S., EUR 11,90 *DZI-D-7032*

Wie sieht Life Long Learning für Menschen aus, die das universitäre Wissenschaftsangebot ohne besondere Zweckorientierung nutzen wollen? Welche inhaltlichen und methodischen Lernmöglichkeiten bieten Universitäten „noch“ in der Gegenwart? Von den regulären altersgemessenen Lehrangeboten in Soziologie, Politikwissenschaft, Recht und Geschichte zu selbstgesteuerten altershomogenen Arbeitsgruppen bis zu diversen Formen des E-Learning werden unterschiedliche Ansätze des wissenschaftlichen

Arbeitens im Alter dargestellt. Geschlecht als bedeutsame Kategorie für Motivation, Lernstrategien und Ergebnisse im Wuppertaler Seniorenstudium wird durch ein empirisches Projekt von der Herausgeberin dieses Bandes vorgestellt, das theoretisch auf Gerontologie, Pädagogik und feministischer Sozialwissenschaft fußt.

sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Hrsg. Harald Fasching und Reingard Lange. Haupt Verlag. Bern 2005, 511 S., EUR 38,50 *DZI-D-7033* Diese Zusammenstellung praxisrelevanter Grundlagen und Methoden des Sozialmanagements ist vor dem Hintergrund der zwanzigjährigen Erfahrung des Teams der Akademie für Sozialmanagement der Caritas Wien geschrieben worden. Ziel der Autorinnen und Autoren ist es, die Leitungen sozialer Einrichtungen in Gesundheits- und Bildungsorganisationen bei der Konzeption der Angebote, bei der Führung und Optimierung der Einrichtung, bei Finden, Fördern, und Fordern der Beschäftigten und bei der Selbstentwicklung als Führungskraft zu unterstützen. Die Beiträge decken alle relevanten Führungsaufgaben des Sozialmanagements ab. Sie enthalten einen Grundlagenteil zum Weiterdenken und konkrete Werkzeuge zur Umsetzung. Die Veröffentlichung ist sogleich Lehrbuch und eine Unterstützung für Fachleute in der Praxis.

Psychosoziale Beratung in der Klinischen Sozialarbeit. Bedarf und Kompetenzen. Von Anna Kottler. Jacobs-Verlag. Lage 2004, 150 S., EUR 19,90 *DZI-D-7035* Viele im Bereich der Klinischen Sozialarbeit Tätige wissen selbst nicht, dass es sich bei ihrer Tätigkeit um Soziale Arbeit handelt, deren Kernstück die psychosoziale Beratung ist. Im ersten Teil des Buches wird eine Standortbestimmung Klinischer Sozialarbeit in Deutschland vorgenommen und nach Möglichkeiten ihrer Etablierung über die Ausbildung ihrer Fachlichkeit gesucht. Den Fachhochschulen wird dabei eine wichtige Rolle zugewiesen, denn sie sind aufgefordert, entsprechende Ausbildungskonzepte vorzulegen, psychosoziale Beratungskompetenzen im Studium zu lehren und entsprechende Angebote in der Fort- und Weiterbildung anzubieten.

Die Geburtenkrise ist überwindbar. Wider die Anreize zum Verzicht auf Nachkommenschaft. Von Max Wingen. VEKTOR-VERLAG. Grafschaft 2004, 140 S., EUR 12,- *DZI-D-7034*

Das bestehende Wirtschafts- und Sozialsystem ist in seiner real existierenden Ausprägung durchsetzt mit hochgradig wirksamen Anreizen zum Verzicht auf Kinder. Wenn Staat und Gesellschaft die seit Jahren kollektiv verdrängte Geburtenkrise auf längere Sicht meistern wollen, ist eine unterschiedene und nachhaltige Gemeinwohl orientierte gesellschaftliche Ordnungspolitik gefordert: Entscheidungen für Kinder in ihrer Lebenssinn stiftenden Bedeutung für die einzelnen sind zu erleichtern und dürfen nicht noch erschwert werden, denn der elementare Beitrag der Familie zum Aufbau des Humanvermögens von Gesellschaft und Wirtschaft ist unverzichtbar. In dieser Studie werden die Grundrichtungen eines ordnungspolitischen Handelns einer auch Geburten fördernden Gesellschafts- und ganzheitlichen Familienpolitik mit ihren in einer freiheitlichen Sozialordnung bestehenden Grenzen vorgestellt.

Fallgruppen der Sozialarbeit FdS® als Antwort auf die Einführung der Diagnosis Related Groups in Akut-Krankenhäusern. Von Albert Brühl. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden 2004, 241 S., EUR 39,- *DZI-D-7036*

Die Fallgruppen der Sozialarbeit (FdS®) sind ein empirisch valides, dreidimensionales Klassifikationssystem Sozialer Arbeit. Anwendung finden sie in der internen Leistungsverrechnung von Akut-Krankenhäusern. Die FdS® bilden die Basis, um mit der Unternehmensleitung Ziel- und Leistungsvereinbarungen auf der Grundlage beschriebener Leistungen, vereinbarter Qualitätsstandards und kalkulierter Preise zu schließen. Das Buch stellt Bezüge zur Fallkostenkalkulation der Deutschen Krankenhausgesellschaft, zu Sozialmanagement und Sozialarbeitswissenschaft her. Es diskutiert die verschiedenen Reaktionen der Sozialarbeit auf die Einführung des Medizin basierenden pauschalierenden Entgeltsystems der Diagnosis Related Groups. Ohne ein valides, systematisch Personen unabhängiges Klassifikationssystem fehlen einheitliche Benennungen für die gesamten Fallbearbeitungen, eine Erklärung der notwendigen Ressourcen und die Basis für eine Begründung verschieden intensiver Sozialer Arbeit.

Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. Von Hans Weiß und anderen. Ernst Reinhardt Verlag. München 2004, 176 S., EUR 14,90 *DZI-D-7037*

In diesem Band werden professionelle Hilfen für Kinder, die durch eine Behinderung oder depravierende Lebensbedingungen in ihrer Entwicklung gefährdet sind, und Unterstützungen für deren Familien dargestellt. Die Arbeitsfelder der Frühförderung und Sozialpädiatrie werden hinsichtlich ihres Selbstverständnisses, ihrer Strukturen, Berufsgruppen und Arbeitsprinzipien sowie geschichtlichen Entwicklung beschrieben. Im Vordergrund stehen die Aufgaben, die sich für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in diesen Arbeitsfeldern ergeben. Die Autoren sprechen auch ethische Fragestellungen an.

Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. Von Ingrid Miklitz. Beltz Verlag. Weinheim 2004, 296 S., EUR 19,90 *DZI-D-7038*

Der Naturraum steckt voller Möglichkeiten des Entdeckens, Erforschens und Experimentierens. Insofern bietet der Waldkindergarten optimale Voraussetzungen für ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsprozesse. Die Autorin stellt die theoretischen Grundlagen dieses pädagogischen Konzeptes vor, um dann die praktischen Aspekte zu beleuchten – vom Verhalten bei einem Zeckenbiss bis zum Inszenieren naturwissenschaftlicher Experimente. Ergänzt werden die Ausführungen um Qualitätsstandards für die Arbeit im Naturraum, eine Auswertung wissenschaftlicher Untersuchungen zum Waldkindergarten sowie ein Rechts-ABC.

Impressum

Herausgeber: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen und Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz des Landes Berlin

Redaktion: Burkhard Wilke (verantwortlich) Tel.: 030/83 90 01-11, Heidi Koschwitz Tel.: 030/83 90 01-23, E-Mail: koschwitz@dzi.de, Hartmut Herb (alle DZI), unter Mitwirkung von Prof. Dr. Horst Seibert, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Antonin Wagner, Zürich; Dr. Johannes Vorlauffer, Wien
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Hans-Jochen Brauns, Berlin; Hartmut Brocke (Sozialpädagogisches Institut Berlin); Franz-Heinrich Fischler (Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.); Holger Gerecke (Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz); Sibylle Kraus (Deutsche Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen e.V.); Elke Krüger (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, LV Berlin e.V.); Prof. Dr. Christine Labonté-Roset (Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin); Dr. Manfred Leve, Nürnberg; Prof. Dr. Andreas Lob-Hüdepohl (Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin); Prof. Dr. Ruth Mattheis, Berlin; Manfred Omankowsky (Bürgermeister-Reuter-Stiftung); Prof. Dr. Hildebrand Ptak (Evangelische Fachhochschule Berlin); Helga Schneider-Schelte (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.); Ute Schönherr (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport); Frank Walter, Berlin; Dr. Peter Zeman (Deutsches Zentrum für Altersfragen)

Verlag/Redaktion: DZI, Bernadottestr. 94, 14195 Berlin, Tel.: 030/83 90 01-0, Fax: 030/831 47 50, Internet: www.dzi.de, E-Mail: verlag@dzi.de

Erscheinungsweise: 11-mal jährlich mit einer Doppelnummer. Bezugspreis pro Jahr EUR 61,50; Studentenabonnement EUR 46,50; Einzelheft EUR 6,50; Doppelheft EUR 10,80 (inkl. MwSt. und Versandkosten)
 Kündigung bestehender Abonnements jeweils schriftlich drei Monate vor Jahresende.

Die Redaktion identifiziert sich nicht in jedem Falle mit den abgedruckten Meinungen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen die Meinung der Verfasserinnen und der Verfasser dar, die auch die Verantwortung für den Inhalt tragen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck und Vervielfältigung, auch auszugsweise, müssen schriftlich vom Verlag genehmigt werden.

Layout/Satz: GrafikBüro, Stresemannstr. 27, 10963 Berlin
Druck: Offsetdruckerei Gerhard Weinert GmbH, Saalburgstr. 3, 12099 Berlin

ISSN 0490-1606