

QUALITÄTSSTANDARDS FÜR DAS STUDIUM DER SOZIALEN ARBEIT | Duale, trägernähe und reguläre Studiengänge in einer sich wandelnden Hochschullandschaft

Dieter Röh; Christian Spatscheck;
Wolfgang Antes; Stefan Borrmann;
Michaela Köttig; Sonja Kubisch;
Claudia Steckelberg; Barbara Thiessen¹

Zusammenfassung | Im Kontext einer sich verändernden Hochschullandschaft entstehen derzeit zahlreiche neue Studiengänge Sozialer Arbeit. Dabei werden oft auch duale und „trägernähe“ Studienmodelle diskutiert und etabliert. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) hat diese Veränderungen mit einer Recherche dokumentiert und mit einem Positionspapier zu Qualitätsstandards kritisch kommentiert. Der Beitrag fasst diese beiden Aktivitäten zusammen.

Abstract | In the context of a changing landscape of higher education, many new study programs for social work are founded. Often, they are discussed and established as “dual” or “employer-related” study models. The board of the German Association of Social Work (DGSA) has documented these changes with a research study and a critical position paper on quality standards. This article formulates a summary of both of these activities.

Schlüsselwörter ► Soziale Arbeit
► Studium ► Qualität ► Richtlinie ► Verband

1 Hintergrund und Kontext | Seit einiger Zeit sind erhebliche strukturelle Veränderungen in der Hochschullandschaft festzustellen. Neben dem „academic drift“, also der zunehmenden Nachfrage nach Studien- statt Ausbildungsgängen, gibt es ein wachsendes Interesse an dualen Studiengängen. Auch wenn die Datenlage noch nicht valide ist (Krone 2015, S. 19), ist doch aktuell eine stärkere Relevanz dieser

¹ Dieser Beitrag und die ihm zugrunde liegende Stellungnahme wurden von den aktuell amtierenden Vorstandsmitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) verfasst.

Studiengänge festzustellen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung berichtet von einem Anstieg der Anzahl dualer Studiengänge von 608 (in 2006) auf 1592 (in 2016), also einer zirka 2,5-fachen Zunahme in nur zehn Jahren. Auch wenn der Bereich „Sozialwesen/Erziehung/Gesundheit/Pflege“ davon in 2016 nur zirka zehn Prozent ausmachte und die Statistik nur die Erstausbildungen betrifft, ist der Anstieg in diesem Bereich als sehr dynamisch einzustufen: Waren es 2007 noch 27 Studiengänge dieser Art, sind es 2016 schon 159 mit zusammen 10 661 Studierenden (BiBB 2017, S. 14).

Duale Studiengänge sind vorwiegend im betriebswirtschaftlichen und technischen Bereich, aber zunehmend auch im Gesundheits- und Sozialwesen auf dem Vormarsch. Ein Studium kann dann als dual bezeichnet werden, wenn sich „die Dualität als Verbindung und Abstimmung von mindestens zwei Lernorten sowie die Verfasstheit als wissenschaftliches beziehungsweise wissenschaftsbezogenes Studium“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 22) feststellen lässt. Der Wissenschaftsrat unterscheidet vier Modelle dualer Studiengänge mit den Bezeichnungen „ausbildungsintegrierend“, „ausbildungsbegleitend“, „praxisintegrierend“ und „praxisbegleitend“ (ebd., S. 9 f.). Studienformate, in denen während der Praxisphasen keine studienrelevanten Inhalte vermittelt oder vertieft werden, können nicht als duale Studiengänge eingestuft werden; hierbei handelt es sich dann um berufsbegleitende, meist von den Studierenden selbst gewählte Weiterbildungsstudiengänge.

Auch wenn nur rund fünf Prozent (Middendorf u.a. 2017, S. 15) der Studienanfängerinnen und -anfänger ein duales Studium – zudem fast ausschließlich an (Fach-)Hochschulen, Dualen Hochschulen oder Berufsakademien – wählen, so ist die Dynamik doch, was die Angebotsseite betrifft, beachtlich. Bezeichnenderweise beschäftigt sich auch das Bundesinstitut für Berufsbildung mit dem Thema und hält unter anderem fest, dass das Thema „duale Studiengänge“ in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft als vorteilhaft gesehen wird, wobei insbesondere die „hohe Berufssicherheit, die Praxisorientierung sowie die bereits während dieser Zeit gewährte Ausbildungsvergütung“ (BiBB 2017, S. 7) hervorgehoben werden. In gleicher Weise beschreiben auch verschiedene Studierendenbefragungen die Attraktivität (zusammenfassend Meyer-Guckel 2015, S. 26 ff.). Diese Attraktivitäts-

kriterien sind jedoch nicht ohne Weiteres als Qualitätskriterien zu werten, denn die Aufgabe wissenschaftlicher Hochschulbildung besteht zum einen nicht in der Absicherung des Sozialstatus¹ der betreffenden Studierenden und zum anderen gerade nicht, oder zumindest nicht zuvorderst, in der Praxisfixierung.

Ein duales Studium der Sozialen Arbeit orientiert sich zwar zentral am Merkmal der Praxisorientierung, muss darüber hinaus aber auch die Fähigkeit schaffen, eine kritisch-reflexive Distanz zur Praxis einzunehmen, akademische Methoden zur Analyse und Bewertung gesellschaftlich relevanter Probleme vermitteln, zur Entwicklung beziehungsweise Konzeptionierung professioneller Lösungen befähigen und die Persönlichkeitsentwicklung befördern (*Akkreditierungsrat* 2013). Der Deutsche Gewerkschaftsbund hält hierzu in ähnlicher Weise fest: „Gleichzeitig stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, sicherzustellen, dass alle Studienformate Bildung und Ausbildung zugleich sind. Die Abschlüsse müssen sicherstellen, dass die Absolventinnen und Absolventen dafür qualifiziert sind, eine berufliche Tätigkeit auf hohem fachlichem Niveau und in möglicherweise noch unbekanntem Tätigkeitsfeldern auszuüben, Verantwortung zu übernehmen sowie technologische, soziale und ökologische Reformen an ihrem künftigen Arbeitsort mit zu gestalten und umzusetzen“ (*Deutscher Gewerkschaftsbund* 2017, S. 6). Gleichzeitig weist er auf verschiedene Problemfelder hin, unter anderem auf die Kooperation zwischen Praxispartner und Hochschule, die von den Praxispartnern betriebene Auswahl der Studienbewerberinnen und -bewerber und die Arbeits- und finanziellen Belastungen der Studierenden (*ebd.*, S. 11).

Die beschriebenen Entwicklungen bildeten den Ausgangspunkt für einen zunächst intern im DGSA-Vorstand, dann aber auch fachöffentlich geführten Diskussionsprozess.² Dessen vorläufiges Ergebnis wurde mit der Publikation einer Stellungnahme des DGSA-Vorstands unter dem Titel „Duale, trägernahe und reguläre Studiengänge Sozialer Arbeit – Qualitätsstandards für eine sich verändernde Hochschul-

2 Neben einer internen Diskussion in der DGSA wurden beim 10. Bundeskongress Soziale Arbeit in Bielefeld 2018 und bei der DGSA Jahrestagung in Stuttgart 2019 je ein Workshop „Duale Studiengänge in der Sozialen Arbeit – Überblick und inhaltliche Qualitätsstandards für eine sich verändernde Hochschullandschaft“ angeboten. Diese wurden von Prof. Dr. Dieter Röh und Prof. Dr. Christian Spatscheck geleitet.

landschaft“³ dokumentiert und wird nun in diesem Artikel mit ausgewählten Ergebnissen der eigenen Recherche kombiniert und zur weiteren Diskussion gestellt.

Zentrale inhaltliche Bezugspunkte für die Qualitätskriterien sind die Studieninhalte des Kerncurriculums der DGSA (2016), die im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (*FBTS* 2016) formulierten Kompetenzziele sowie die vom Wissenschaftsrat (2013, S. 24 ff.) gegebenen Empfehlungen zu dualen Studiengängen.

2 Studienangebote in der Sozialen Arbeit

– **Ergebnisse unserer Recherche** | Ausgehend von einer sich bundesweit abzeichnenden Relevanz dualer Studiengänge für Soziale Arbeit (*Nodes* 2018, *Otto* 2018) führte der DGSA-Vorstand im Zeitraum von März bis November 2018 eine Recherche durch, um den spürbaren Trend mit Daten zu unterlegen. Die Recherche umfasste die gezielte Identifizierung von dualen Studiengängen Sozialer Arbeit in Deutschland und wurde mittels Auswertung der Online-Auftritte der jeweiligen Hochschulen durchgeführt. Eine nachfassende Kontaktaufnahme fand nicht statt. Die uns durch die Online-Recherche bekannt gewordenen Studienangebote wurden mittels einer internen Abfrage in der DGSA abgeglichen und zum Teil durch Hinweise von Mitgliedern ergänzt. In die Analyse eingegangen sind Studiengänge, die ein eigenes Modulhandbuch besitzen. Ein Anspruch auf vollständige Erfassung der Studienangebote wird nicht erhoben. Ein erster problematischer Befund besteht in dem Gebrauch von Attributierungen wie berufsbegleitend, berufsintegrierend oder auch ausbildungsintegrierend, die nicht mit der oben genannten Einteilung des Wissenschaftsrats konform gehen.

2-1 Strukturdaten | Erfasst wurden insgesamt 38 Studiengänge, davon 32 Bachelor- und sechs Masterprogramme. Deren ECTS-Zahl reichte von 180 bis 205 in den Bachelor- und von 90 bis 120 in den Masterstudiengängen. Die Studiengänge wurden von 20 Hochschulen (inklusive Fachhochschulen), zwei Dualen Hochschulen, sechs Berufsakademien und einer Universität angeboten. Drei Hochschulträger gingen mit zwölf Studiengängen ein, darunter die Duale Hochschule Baden-Württemberg allein mit sieben Studiengängen. Für 16 Studienangebote werden keine Studiengebühren erhoben, acht Hoch-

3 <https://www.dgsa.de/veroeffentlichungen/stellungnahmen/>

schulen geben an, dass die Gebühren von den Praxispartnern beziehungsweise den Anstellungsträgern übernommen werden, zwei davon zahlen den Studierenden zudem ein Entgelt in Höhe von 1000 Euro brutto im Monat. 27 der Studiengänge waren akkreditiert, zwei befanden sich im Zeitraum der Recherche im Akkreditierungsprozess und für neun Studiengänge konnten keine Hinweise auf eine erfolgreiche Akkreditierung gefunden werden.

Zudem besteht eine gewisse Tendenz, dass kommunale oder freie Träger eigene Hochschulen gründen oder erheblichen Einfluss auf Studienangebote nehmen wollen. Feststellbar sind ferner eine Zunahme von Studienangeboten Sozialer Arbeit an privaten Hochschulen sowie insgesamt von dualen Studiengängen, wie die Recherche der DGSA zeigt. Meyer (2018, o.S.) führt dazu aus: „Neben der völligen Verschiebung von Studierendenzahlen sowie der veränderten Rolle kirchlicher Hochschulen in der Ausbildung angehender Sozialarbeiter*innen, ist die immense Steigerungsrate privater Hochschulen besonders frappierend. Diese geht nicht alleine mit einem Ausbau bereits langjährig engagierter privater Hochschulen einher, sondern parallel mit einer deutlichen Zunahme dieser Institutionen. Werden im Wintersemester 2014/2015 noch drei private Hochschulen in diesem Bereich durch Destatis erfasst, wächst die Zahl im vergangenen Wintersemester auf 28 Hochschulen an.“ Auch unsere Recherche förderte zutage, dass sich von den 27 Hochschulträgern zwölf in öffentlicher und 15 in privater Trägerschaft befanden, was eine vergleichsweise ungleiche Proportionierung anzeigt, vergleicht man dies mit der bundesweiten, fächerübergreifenden Verteilung (BiBB 2017, S. 17).

2-2 Verhältnis Präsenz- zu Praxisphasen |

Betrachtet man die besonderen Herausforderungen von dualen Studiengängen, so stellt für uns das „richtige“ Verhältnis von Präsenz in Lehrveranstaltungen und das Selbststudium ein wesentliches Qualitätskriterium dar. Die rechts dargestellte Tabelle gibt Aufschluss über die vorgefundene Verteilung.

Berücksichtigt man nur die Hochschulen, die eine auffindbare Angabe machen, so ergibt sich folgendes Bild:

▲ Die Spannweite der nicht immer leicht zu differenzierenden Relation betrug neun bis 83 Prozent Präsenzzeit an der Hochschule zu 17 bis 91 Prozent

Nummer/Typ:	Verhältnis in Prozent
FH/Hochschule (FH/HAW), Duale Hochschule (DH), Berufsakademie (BA), Universität (U)	(Präsenz zu angeleitetem Selbststudium)
1 FH/HAW	50 zu 50
2 DH	keine Angabe
3 FH/HAW	18 zu 82
4 FH/HAW	60 zu 40
5 FH/HAW	60 zu 40
6 FH/HAW	60 zu 40
7 FH/HAW	50 zu 50
8 FH/HAW	28 zu 72
9 FH/HAW	33 zu 67
10 FH/HAW	83 zu 17
11 BA	30 zu 70
12 BA	30 zu 70
13 FH/HAW	keine Angabe
14 BA	50 zu 50
15 DH	19 zu 81
16 DH	19 zu 81
17 DH	19 zu 81
18 DH	34 zu 66
19 DH	28 zu 72
20 DH	27 zu 73
21 FH/HAW	keine Angabe
22 FH/HAW	27 zu 73
23 FH/HAW	keine Angabe
24 BA	25 zu 75
25 DH	34 zu 66
26 DH	34 zu 66
27 DH	34 zu 66
28 DH	34 zu 66
29 FH/HAW	keine Angabe
30 BA	40 zu 60
31 FH/HAW	keine Angabe
32 FH/HAW	keine Angabe
33 FH/HAW (Online-Studiengang)	9 zu 91
34 FH/HAW	24 zu 76
35 FH/HAW	15 zu 49 + (36% Praxisstudium)
36 U	keine Angabe
37 BA	30 zu 70
38 FH/HAW	keine Angabe

angeleitetem Selbststudium, wobei bei Letzterem der Anteil der am Lernort Praxis verbrachten Zeit nicht ohne Weiteres ersichtlich war.

▲ Nur in sieben Studiengängen betrug die Präsenzzeit an der Hochschule mindestens 50 Prozent.

▲ In 13 Studiengängen lag die Präsenzzeit an der Hochschule bei mindestens 30 Prozent.

▲ Die Form der Präsenz- und Praxisphasen reicht von einem geteilten Semester, in dem sich Präsenz- und Praxisphasen gleichmäßig abwechseln (elf Studiengänge); einer geteilten Woche, in der sich Präsenz- und Praxisphasen gleichmäßig abwechseln (elf Studiengänge); einer verblockten Präsenz an der Hochschule (Wochenenden oder Blockwochen) (acht Studiengänge) bis zu einem reinen Fernstudiengang (ein Studiengang).

Insgesamt zeigt sich große Uneinheitlichkeit und zum Teil extreme Varianz, so dass in diesem Punkt zumindest eine Diskussion (beispielsweise im Fachbereichstag Soziale Arbeit) über curriculare und professionspolitische Folgen zu führen wäre.

2-3 Studiengangsbezeichnungen | Offensichtlich gibt es zudem eine Tendenz, die dualen Studiengänge nicht durchgehend generalistisch auf „Soziale Arbeit“ zu beziehen, denn 9 der 32 Bachelor-Studiengänge haben eine spezialisierte Ausrichtung:

- ▲ Integrationsmanagement;
 - ▲ Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen,
 - ▲ Armut und (Flüchtlings-) Migration,
 - ▲ Bewegungspädagogik und Tanz in Sozialer Arbeit,
 - ▲ Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit,
 - ▲ Sprache und Sprachförderung in Sozialer Arbeit,
 - ▲ Soziale Arbeit und Management,
 - ▲ Sozialpädagogik und Management,
 - ▲ Sozialpädagogik mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe,
- und bei den sechs Masterstudiengängen u.a. folgende:

- ▲ Kindheits- und Sozialwissenschaften – Vertiefung Kinderschutz & Diagnostik,
- ▲ Angewandte Forschung,
- ▲ Soziale Dienste.

Insgesamt bestätigt unsere Recherche den Trend zu dualen Studiengängen. Es zeigen sich problematische Entwicklungen, etwa die im Großteil der Studi-

engänge vorhandene Studiengebührenfinanzierung, der durchgehend hohe bis sehr hohe Anteil an Praxiszeiten bei komplementär niedrigen Präsenzzeiten an den Hochschulen sowie der relativ hohe Anteil an privater Trägerschaft und die zum Teil hoch diversifizierte Bezeichnung der Studiengänge samt der damit möglicherweise einhergehenden Abweichung vom Kerncurriculum Sozialer Arbeit beziehungsweise einer generalistischen Ausrichtung der Studiengänge.

3 Qualitätskriterien für duale, trägernaher und reguläre Studiengänge Sozialer Arbeit |

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der dargestellten Recherche und als Ergebnis des skizzierten internen und fachöffentlichen Diskussionsprozesses wurde im Vorstand der DGSA eine Aufstellung von Qualitätskriterien für beziehungsweise Qualitätsanfragen an duale, trägernaher und reguläre Studienangebote Sozialer Arbeit erstellt. Es wurde im Verlauf der Diskussion klar, dass die kritische Analyse der Trends auch analoge Rückschlüsse auf sogenannte „reguläre“ Studiengänge zulässt, weshalb hier allgemeine Qualitätsanforderungen beschrieben wird.

Die folgende zusammenfassende Darstellung⁴ ist so aufgebaut, dass jeweils zunächst eine Leitfrage aufgeworfen und dann die Positionierung des DGSA-Vorstands dargestellt wird.

3-1 Inhaltliche Qualität des Studienangebotes | Im Folgenden werden zunächst die zentralen inhaltlichen Kriterien für eine Qualitätsbewertung eines Studienangebots dargestellt.

Inhaltliche Ausrichtung: Hier stellt sich die Leitfrage, ob das Curriculum am aktuellen wissenschaftlichen Wissens- und Forschungsstand der Sozialen Arbeit ausgerichtet ist und ob es den nötigen inhaltlichen Horizont sowie die nötige fachliche Breite aufweist. Für eine Einschätzung ist das Kerncurriculum der DGSA die zentrale fachliche Grundlage. Zu prüfen ist insbesondere, ob im Studienangebot die dort genannten Studienbereiche ausreichend abdeckt sind und ob das Curriculum generalistisch auf Soziale Arbeit ausgerichtet ist oder lediglich bestimmte Handlungsfelder abbildet.

Einfluss auf die Inhalte: Hier stellt sich die Leitfrage, wer die Auswahl der Inhalte bestimmt. Haben die

⁴ Die vollständige Fassung ist unter <https://www.dgsa.de/veroeffentlichungen/stellungnahmen/> zu finden.

Hochschule und die Lehrenden im Studiengang die inhaltliche Definitionsmacht oder liegt diese bei einem „externen“ Auftraggeber, etwa einem Wohlfahrtsverband, einem Träger oder einer Kommune?

Das Studium muss in seiner curricularen und organisatorischen Gestaltung in den Händen der Gremien der Hochschule verbleiben und die fachwissenschaftlichen Inhalte müssen von den Lehrenden entlang des Kerncurriculums sowie des Qualifikationsrahmens bestimmt werden.

Forschungskultur und -strukturen: Hier stellt sich die Leitfrage, welche Bedeutung Forschung und eine forschende und wissenschaftliche Kultur im Studienangebot haben und ob diese eine nötige Infrastruktur an der Hochschule finden.

Die Lehre muss in erkennbarem Zusammenhang mit aktueller eigener Forschung sowie dem aktuellen Stand von Forschung und Theorieentwicklung in der Disziplin stehen und beständig weiterentwickelt werden.

3-2 Strukturelle Qualität des Studienangebotes | Die im Folgenden beschriebenen strukturellen Kriterien dienen der Erreichung der inhaltlichen Kriterien und schaffen die Grundlagen für die Qualität von Studiengängen.

Studienmodell: Hier stellt sich die Leitfrage, ob das vorliegende Studienmodell gewählt wurde, um einen Praxisbezug kritisch und didaktisch sinnvoll zu nutzen, oder ob Lehrinhalte und Kompetenzen vor allem so vermittelt werden, dass sie möglichst widerspruchsfrei und unkritisch in Praxiskontexte integriert werden können.

Ein Studienmodell sollte als ein aus einer didaktischen Eigenlogik heraus begründetes Modell konzipiert sein und nicht Ausdruck beziehungsweise Folge von Mangeldiagnosen, etwa in Bezug auf eine schnelle Nachqualifikation fehlender Fachkräfte, vermeintlich fehlende arbeitsmarkbezogene Kompetenzen oder zu wenig staatlich finanzierte Studienplätze. Studienmodelle sollten schlüssig definiert sein und in ihren Kriterien und Erwägungen transparent gemacht werden.

Lernort Hochschule: Die erste Leitfrage ist hier, inwiefern die Lehrenden für ihre Lehrtätigkeit qualifiziert sind. Der überwiegende Teil der Lehrenden sollte eine Qualifikation in der Fachwissenschaft Soziale Arbeit aufweisen und der Anteil der hauptamtlich

Lehrenden muss den der Lehrbeauftragten deutlich übersteigen.

Die zweite Leitfrage ist hier, unter welchen Konditionen die Lehrenden tätig sind. Neben der inhaltlichen Freiheit von Forschung und Lehre stellen eine adäquate und tariflich vergleichbare Vergütung und ein planbares Beschäftigungsverhältnis zentrale Qualitätskriterien für die Gewinnung von geeignetem Forschungs- und Lehrpersonal dar.

Die dritte Leitfrage ist, ob der Studiengang akkreditiert ist und durch wen und anhand welcher Kriterien die Akkreditierung gegebenenfalls erfolgte. Im Akkreditierungsprozess müssen vor allem die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der Qualifikationsrahmen, das Kerncurriculum und weitere fachliche Standards Beachtung finden.

Die vierte Leitfrage ist, ob die Hochschule Mitglied im Fachbereichstag Soziale Arbeit ist. Die Aufnahme in den FBTS ist an zentrale curriculare Qualitätskriterien gekoppelt und der FBTS ist der zentrale Ort für die gemeinsame curriculare Abstimmung in Deutschland, somit stellt dieses Merkmal ein weiteres Qualitätskriterium dar.

Die fünfte Leitfrage ist, welches Modell der Relationierung von Theorie und Praxis zugrunde liegt. Dieser Transfer muss konzeptionell begründet verlaufen. Es muss Räume für Reflexion im Studienmodell geben, um bloßes affirmatives Zusammenfügen von Praxiserfahrungen zu theoretischen Beständen (und vice versa) zu vermeiden.

Lernort Praxis: Die erste Leitfrage ist hier, wie die Auswahl und Qualität der Praxisanleitung sichergestellt und begleitet wird. Die Standards bezüglich der wissenschaftlich fundierten Anleitung müssen vorgegeben und überprüft werden. Praxisanleitungen müssen geeignet sein, Studierende in ihrer praktischen Tätigkeit, in der wissenschaftlichen Reflexion und beim Praxis-Theorie-Transfer anzuleiten. Die Hochschule ist maßgeblich an der Auswahl der Anleitung beteiligt und definiert für sich eigene Kriterien.

Ein weiteres Kriterium ist, ob Anleitung, Supervision und Vorgesetztenfunktion personell getrennt sind. Die Hochschulen haben darauf zu achten, dass hier keine Interessenkollisionen auftreten. Die Anleitung muss als Aufgabe von anderen Funktionen getrennt und Absprachen zur Konfliktklärung müssen vorliegen.

Zudem sollte geklärt sein, welche vertraglichen Pflichten und Rechte zwischen den Studierenden

und dem finanzierenden Träger bestehen. Studierende sollten hier faire Konditionen vorfinden, nicht unverhältnismäßig lang an einen Träger gebunden werden, und Regelungen für Ausfallzeiten, Elternschaft, Reduzierung der Arbeitszeit und Stellenwechsel sollten vorab geklärt sein.

Darüber hinaus muss gewährleistet sein, dass die Studierenden adäquat vergütet sind. Die Vergütung der Praxiseinsatzzeiten muss auf der Basis tariflicher Vergütung erfolgen und in der Höhe den üblichen Sätzen entsprechen.

Studierbarkeit: Hier stellen sich die Leitfragen, ob der Workload für die Präsenzzeiten in Hochschule und Praxis sowie für das Selbststudium nachvollziehbar und angemessen sind und ob diese Phasen für die Studierenden umsetzbar, planbar und mitgestaltbar sind.

In allen Studienmodellen muss eine (weitere) Verdichtung des praxisbezogenen Aufwandes vermieden werden, um genug Zeit für eigene akademische Reflexion zu haben. Es muss Nachteilsausgleiche und andere Anpassungsregelungen für Fälle von Krankheit, Behinderungen, Krisen und auch bezüglich eines Stellen- oder Studienortwechsels geben.

Akademische Selbstverwaltung: Hier stellt sich die Leitfrage, welche Formen und welche Qualität der Mitbestimmung und der akademischen Selbstverwaltung vorhanden sind und ob die Leitungs- und Funktionsämter Wahlämter sind.

In Hochschulen muss die formale wie informale Beteiligung aller Statusgruppen gegeben sein. Auch Studierende müssen aktiv an der Selbstverwaltung mitwirken können. Gleichstellungspolitiken sind in diesem Zusammenhang verbindlich zu verankern.

3-3 Organisationsbezogene Qualität des Studienangebotes | In unserer empirischen Studie über die Trägerschaft von dualen Studienangeboten in der Sozialen Arbeit fällt eine Häufung von Neugründungen dualer Studiengänge an Privathochschulen auf. Diese unterscheiden sich von staatlichen und kirchlichen Hochschulen darin, dass sie sich oft primär oder vollständig über Studiengebühren finanzieren, die von den Arbeitgebern und Studierenden beziehungsweise deren Eltern erbracht werden. Viele der neuen Hochschulen sind auch bei gewinnorientierten Anbietern angesiedelt, die über ihre unternehmerische Tätigkeit hinaus keinen gesellschaftlichen Auftrag

verfolgen. Diese organisationsbezogenen Hintergründe könnten neue Dynamiken der Einflussnahme durch externe Akteure begünstigen, die wir anhand der folgenden vier Kernbereiche betrachten:

Der erste Kernbereich ist die Finanzierung der Studiengänge. Dabei ist zu fragen, wer die Kosten übernimmt, welche Erwartungen an inhaltliche Einflussnahmen daran gekoppelt sind und wie offen der Studiengang für eine diverse Studierendenschaft bleibt. Geldgeber dürfen nicht in die Position kommen, inhaltlichen Einfluss auf den Studiengang zu nehmen, der Zugang zum Studium muss für alle Studierenden, die die formalen Leistungskriterien erfüllen in gerechter Weise möglich sein.

Ein zweiter Kernbereich ist die Organisationsform der Hochschulen. Hier ist insbesondere von Belang, wer der Träger der Hochschule ist, ob dieser profitorientiert arbeitet und wer etwaige Gewinne erhält. Private Trägerschaften dürfen die Interessen der Studierenden an der inhaltlichen Ausrichtung sowie der demokratischen Mitbestimmung und Mitgestaltung nicht einschränken.

Ein dritter Kernbereich ist der hochschulpolitische Kontext der Studiengänge. Zu klären wäre hier, wer die treibenden Kräfte bei der Einrichtung eines Studiengangs sind und welche Interessen dabei verfolgt werden. Der anhaltende und wachsende Fachkräftebedarf darf nicht dadurch gelöst werden, dass zunehmend Studienplätze über private Finanzierung geschaffen werden, für deren Kosten anstelle der Länder dann Privatpersonen und Träger aufkommen.

Der vierte Kernbereich ist die Ausstattung mit ausreichender Infrastruktur, etwa Bibliotheken, Computerarbeitsplätzen und Arbeitsräumen, um für angemessene Studienbedingungen zu sorgen. Die ausschließliche oder übermäßige Nutzung externer Ressourcen ist nicht zu begrüßen. Die fehlende Studienstruktur an nicht ausreichend ausgestatteten Hochschulen sollte die Verfügbarkeit von Ressourcen, die an anderen Bibliotheken beziehungsweise Hochschulen genutzt werden, nicht einschränken.

4 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick | Soziale Arbeit hat sich in den letzten 50 Jahren, aber insbesondere in den letzten 20 bis 30 Jahren in einem Maße akademisiert, dass mittlerweile keine

ersthafte Zweifel an der Wissenschaftlichkeit und Professionalität mehr formuliert werden. Im Gegenteil: Es wird zunehmend mehr geforscht (Sommer; Thiessen 2018), im Zuge des Bologna-Prozesses wurden mit den Masterstudiengängen Aufstiegs- und Qualifikationschancen geschaffen und eine zunehmende Zahl von Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge promoviert. Gleichzeitig findet eine fortschreitende Professionalisierung der Praxis statt, die Hochschulen bieten Wissenstransfer an und bauen wissenschaftliche Weiterbildungen aus. An die Seite dieser Fortschrittsdiagnose gesellen sich jedoch auch gegenteilige Entwicklungen, sind Bremswirkungen feststellbar, ja tritt die Entwicklung selbst auf der Stelle.

Ob und inwieweit duale Studiengänge, wie sie derzeit in der Hochschullandschaft be- und entstehen, den Fortschritt beschleunigen – etwa durch weitere Professionalisierung der Praxis –, ihn abbremsen oder ihn sogar verhindern – etwa durch zu große Anteile eines mangelhaft begleiteten Praxisanteils –, kann derzeit noch nicht abschließend beurteilt werden. Fest steht jedoch, dass eine „Zwei-Gruppen-“ oder schlimmer noch „Zwei-Klassen“-Hochschulbildung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft und Praxis nicht zuträglich wäre. Deutlich zu problematisieren ist eine einseitige Praxisfixierung bei gleichzeitiger Reduzierung einer wissenschaftlichen Orientierung. Sofern neue Studienangebote jedoch den hier skizzierten strukturellen und inhaltlichen Qualitätskriterien entsprechen und eine kritisch-reflexive Perspektive auf die Praxis in Lehre und Forschung herstellen, können sie durchaus als komplementäre und bereichernde Teile der Hochschullandschaft betrachtet werden.

Literatur

Akkreditierungsrat: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. In: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (veröffentlicht 2013, abgerufen am 12.2.2019)

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung: AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. In: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/duales_studium_in_zahlen_2016.pdf (veröffentlicht 2017, abgerufen am 12.2.2019)

Deutscher Gewerkschaftsbund: Position des DGB zum Dualen Studium. In: <https://www.dgb.de/themen/++co++e20490e2-e938-11e6-b098-525400e5a74a> (veröffentlicht 2017, abgerufen am 11.2.2019)

DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit: Kerncurri-

culum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. In: <https://www.dgsa.de/veroeffentlichungen/kerncurriculum-soziale-arbeit> (veröffentlicht 2016, abgerufen am 15.2.2019)

FBTS – Fachbereichstag Soziale Arbeit: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) des FBTS. In: <http://www.fbts.de/qr-sozarb-version-60.html> (veröffentlicht 2016, abgerufen am 15.2.2019)

Krone, Sirikit: Das duale Studium. In: ders. (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015, S. 15-28

Meyer, Nikolaus: Trendstudiengang Soziale Arbeit?! Statistische Daten und ihre professionstheoretische Relevanz. In: Soziale Passagen 2/2018, S. 299-308 (<https://doi.org/10.1007/s12592-018-0301-x>; abgerufen am 12.2.2019)

Meyer-Guckel, Volker; Nickel, Sigrun; Püttmann, Vitus; Schröder-Kralemann, Ann-Katrin (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Essen 2015. In: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/26> (abgerufen am 12.2.2019)

Middendorff, Elkje; ApolinarSKI, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Rostock 2017. In: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf (abgerufen am 9.4.2019)

Nodes, Wilfried: Die Dienstherren lassen bitten. Boom der privaten (Dualen) Studiengänge für Soziale Arbeit. In: Forum Sozial 3-4/2018, S. 10-12

Otto, Hans-Uwe: Dual – Ende oder Wende des Studiums einer modernen Sozialen Arbeit. In: neue praxis 3/2018, S. 297-299

Sommer, Elisabeth; Thiessen, Barbara: Forschungsaktivitäten in der Sozialen Arbeit. Mauerblümchen oder Graswurzelbewegung? In: Soziale Arbeit 12/2018, S. 438-444

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums, Drs. 3479-13. Mainz 2013. In: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (abgerufen am 12.2.2019)