

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 zehensemestriigen 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 auszugestaltet 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 Studienzzeit 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