

Klaus-Peter Surkemper:

Welche Fachlichkeit produziert die Fachhochschule?

Vorbemerkung

Die mir aufgegebenen Fragestellung ist genau gesehen nicht zu beantworten. Denn erstens kann angesichts des Flickenteppichs unterschiedlicher Ausbildungen in über 60 Fachhochschulstudiengängen für Sozialwesen auch nicht im entferntesten von „der, Fachhochschule gesprochen werden¹. Zweitens gibt es zwar zahlreiche empirische Untersuchungen auf der Basis von Träger- und AbsolventInnenbefragungen, im Grunde jedoch kein empirisches Material, das ausgehend von einer Operationalisierung des Begriffs „Fachlichkeit“, das Qualifikationsprofil von FH-AbsolventInnen ermittelt hätte². Vor diesem Hintergrund scheint es mir angebracht, zwischen der Sozialwesenausbildung einerseits und den Einschätzungen der Ausbildungsergebnisse andererseits zu unterscheiden, wobei letzteres zusätzlich je nach Abnehmern (Anstellungsträgern), Betroffenen (AbsolventInnen) und Produzenten (HochschullehrerInnen) zu differenzieren wäre. Eigentlich wäre auch die „Produktqualität“, der Sozialen Arbeit (vgl. GROHALL 2000, S. 20) einzubeziehen, was aber wegen der methodologisch noch größeren Probleme hier unterbleiben muß. Dieses empirische Material bedarf zu seiner Strukturierung und Bewertung einer Analyse, die die Bedingungen berücksichtigt, unter denen die in Rede stehende Fachlichkeit „produziert“, wird.

1. Welche Fachlichkeit will die FH produzieren?

Fachlichkeit, verstanden als die Beherrschung eines Kanons berufsspezifischer Methoden und Fertigkeiten, die sich auf berufsrelevante Kenntnisse und berufsmoralische Urteile stützen, sagt zunächst noch nichts aus über Umfang, Qualität und Niveau der zugrunde liegenden Kenntnisse; nur insofern es sich um einen Beruf handelt, der sich zugleich als Profession versteht bzw. Professionsstatus anstrebt, bedürfen die Kenntnisse einer wissenschaftlich theoretischen Fundierung³(vgl. GILDEMEISTER 1996, S. 443, KLÜSCHE 1999, S. 121 ff.). So kann vereinfachend das von den Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit seit ihrer Aufwertung zu Fachhochschulen verfolgte Leitbild mit dem Paradigma des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers:“, (vgl. LÜDERS 1987) bezeichnet werden, (vgl. ACKERMANN 1999, S. 13).

¹ Einen Überblick über den aktuellen Stand der Studiengänge liefert das neueste Forschungsprojekt von Rainer Berger (2000b) „Zum Wandel von Arbeitsmarkt und Berufsbild in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik als Folgen der Ökonomisierung sozialer Dienstleistungen: Konsequenzen für die Ausbildung an Fachhochschulen.“

² Eine Ausnahme bildet vielleicht ACKERMANN (1999), insofern er – wenn auch auf einer äußerst schmalen Datenbasis – versucht, das Maß an „Professionalität“, von AbsolventInnen der FH Ostfriesland zu bestimmen.

³ Auf die weiteren dort genannten Merkmale von Professionalität, z. B. Freiheit von Fremdkontrolle, Berufsverbandsorganisation und Monopol (ebd.), kann hier nicht weiter eingegangen werden.

Es fand seinen Niederschlag in Studienstrukturen, die auf der Basis eines Wechsels von Hochschulveranstaltungen und Praktika sich zwischen den beiden Polen: Lernbereiche (Integration der Einzelfächer) und ausdifferenzierte, in der Regel 8-12 Einzeldisziplinen bewegten, wobei zunächst die Orientierung an den Einzelfächern überwog. Neben den von SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen gelehrtten „Methoden der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik“, wurden von universitär qualifizierten DozentInnen rechts- und verwaltungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, psychologische, philosophische, medizinische etc. Fächer vertreten.

STAUB-BERNASCONI (1995) geht nicht nur von der Kombination von wissenschaftlicher Ausbildung und praktischem Handeln aus, sondern legt die Messlatte noch höher, wenn sie erwartet, dass SozialarbeiterInnen auf der Basis einer „Prozess- und Systemtheorie, an alte und neue soziale Probleme kreative Fragen stellen, um als „soziale Erfinder, von Problemlösungen unter schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen zu fungieren.

ENGELKE (2000, S. 74 ff.) hat unter Verweis auf durch „Ökonomisierung“, „Globalisierung“, und „Elektronisierung“, revolutionierte Strukturen und Anforderungen ein Kompetenzprofil für „Soziale Arbeit im 21. Jahrhundert“, skizziert, das durch generelle und spezifische fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen charakterisiert ist.

Zu den generellen Kompetenzen gehören u. a.

- Die Fähigkeit zur Kommunikation, zum „Wechseln von Nahe-Sein und Sich-Abgrenzen,“.
- Die Fähigkeit, „Wissen und soziale Phantasie, Motivation und Können, Improvisation und Stabilität beim Handeln zu verbinden.“
- Die Fähigkeit, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren.

Die speziellen Kompetenzen, von denen SozialarbeiterInnen wenigstens einige besitzen sollen, sind u. a.:

- Die Fähigkeit zur Identifizierung sozialer Problematiken bzw. Notlagen auf der individuellen, zwischenmenschlichen wie gesellschaftlichen Ebene und deren Zusammenschau.“
- Die Fähigkeit, wissenschaftliche Theorien der Sozialen Arbeit und ihrer Bezugswissenschaften für die Lösung sozialer Problematiken heranzuziehen.
- Die Fähigkeit zum ständigen Umgang mit betriebswirtschaftlichen Fragestellungen
- Die Fähigkeit zur Durchführung von eigenen empirischen Erhebungen.
- Die Fähigkeit zur Gestaltung und Steuerung von Planung, Organisation und Personalwesen.
- Die Fähigkeit, „Erkenntnisse der jeweils relevanten Bezugswissenschaften praxisbezogen anzuwenden.“ (Ebd. S. 80 f.).

2. Welche Fachlichkeit produziert die FH tatsächlich?

a) Die Sicht „der Praxis,“

Auch wenn die in den 70er Jahren geübte heftige Kritik der Anstellungsträger an der angeblichen Theorielastigkeit der FH-Ausbildung nachgelassen hat (vgl. GROHALL 1997, S. 37 ff.), gehört es nach wie vor zum Ritual von Zusammenkünften von Praxis - mit FachhochschulvertreterInnen, dass erstere mehr Praxisnähe in der Ausbildung einfordern (vgl. z. B. Fachhochschule Köln 1996)⁴. Daneben oszillieren die Kommentare zwischen Zufriedenheitsäusserungen⁵ und einer – so scheint mir – zunehmenden Gleichgültigkeit der Anstellungsträger gegenüber dem Ausbildungsprogramm an den Sozialwesen-Fachbereichen. So lautete das Fazit einer – allerdings vor dem Hintergrund damaliger Berufseinmündungsprobleme durchgeführten – Befragung von Führungskräften sozialer Organisationen, dass in Zeiten „labiler Unterbeschäftigung“ die Allokationsfunktion von Bildung verlorengeht., (RABE-KLEBERG u. a. 1990, S. 12). Hinter der Hauptforderung kontinuierlicher „beruflicher Praxis,“ trete das Interesse an konkreten (fachhochschulvermittelten) Ausbildungsinhalten zurück (ebd. S. 108 f.). Zwar wird von Trägerseite z. B. zunehmend die Vermittlung ökonomischer Inhalte angemahnt (vgl. BRAUNS 1997, S. 195, BERGER 1999, S. 313)⁶, während bezüglich einer Spezialisierung die Meinungen geteilt sind (vgl. BERGER 1999, 354). Daneben fällt auf, dass unter den für die Zukunft als wichtig eingestuften Qualifikationen von SozialarbeiterInnen neben EDV-Kenntnissen sowie ausserfachlichen persönlichen Kompetenzen („Motivation stärken,“, „Entscheidungsfähigkeit,“, „Konfliktregelung,“) vorrangig solche genannt werden, die wie „Öffentlichkeitsarbeit,“, „Verwaltungskontakte,“ sowie „kommunale Gremienarbeit,“ eher in der Praxis als in der Hochschule oder wie „Organisationsentwicklung,“ durch Weiterbildung erworben werden können. (Ebd. S. 314). Wenn es schließlich um die Kriterien geht, nach denen die Arbeitgeber den Sozialarbeiternachwuchs bei Einstellungen bewerten, spielen das Zeugnis oder gar das Thema der Diplomarbeit nur eine untergeordnete Rolle; wichtiger sind demgegenüber einschlägige Praxiserfahrungen und persönliche sowie weltanschauliche Nähe zum Träger⁷

⁴ Diese Attitüde wird von OPPL (1988, S. 31 f) wie folgt kritisiert: „Der ständig beklagte Praxisbezug der Ausbildung an Fachhochschulen und die ebenso kontinuierlich vorgebrachte Forderung nach mehr Praxis in der Ausbildung erweisen sich bei näherer Nachfrage als Leerformel... (Ähnlich ZINK 1988, S. 40 f.). ROTHGANG (1990, S.82) ergänzt, „dass in der Diskussion um eine praxisorientierte Ausbildung häufig gar nicht ins Kalkül gezogen wird, dass vielleicht auch die Praxis veränderungsbedürftig ist.“

⁵ Fortbildungsexperten des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge berichten von Fortbildungsveranstaltungen mit PraxisanleiterInnen, sie hätten von diesen „immer wieder erfahren, dass die PraktikantInnen von der Ausbildungsstätte her in der Regel mit profunden fachlichen Kenntnissen und guten methodischen Fertigkeiten ausgestattet, das Praktikum in der Praxisstätte beginnen.“ (SCHERPNER u.a. 1992, S. 40). Ähnlich äußert sich BRAUNS (1997, S. 193): „Inzwischen hat es sich herum gesprochen, dass die Ausbildung von Sozialarbeitern an Fachhochschulen sich bewährt hat.“

⁶ Auf die Frage „Sollten Management- und betriebswirtschaftliche Kenntnisse Eingang in die Sozialarbeit finden?“, stimmten im Rahmen einer bundesweiten Befragung von sozialen Einrichtungen und Ämtern mehr als drei Viertel der Aussage zu „Wir erwarten, dass diese Qualifikationen im Studium vermittelt werden,“ (ebd.).

⁷ Die in der gleichen Befragung von BERGER ermittelte Rangskala der Anstellungskriterien weist zwischen 50 und fast 80 % der Nennungen für „Bereiche der Praktika,“, „Arbeitswelt

b) Die Sicht der AbsolventInnen:

Rückblickend bewerten SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen den Beitrag des Studiums für ihre Berufsfähigkeit als nützlich.

Während hier befragte SozialwesenstudentInnen noch dazu neigen, den Wert des Grundlagenstudiums gegenüber praktischen Fertigkeiten (z. B. Gesprächsführung) und methodischen Kenntnissen zu unterschätzen (vgl. KREUTZ 1980⁸, ROTHGANG 1990), gelangen die AbsolventInnen, wenn auch nicht unbedingt im Laufe des Berufspraktikums (wo es dies noch gibt – vgl. von der HAAR 1996⁹), so doch gegen dessen Ende zu einem ausgewogeneren Urteil¹⁰. In späteren Berufsjahren schließlich überwiegen die

kennen,, „Weltanschauung,, und „Verbandserfahrungen,, aus. Das Kriterium „Zensuren/ Abschluss,, rangiert mit ca. 45 % der Nennungen an fünfter und das „Diplomarbeitsthema,, mit 20 % an achter Stelle (Berger 2000a).

⁸ So wurde die von KREUTZ (1980, S. 47) gestellte Frage „Hätten Sie Ihre Tätigkeit auch mit gleichem Erfolg ohne Ihre Ausbildung als Sozialarbeiter/ Sozialpädagoge durchführen können?,, nur von 24 % des Praktikantenjahrganges 1977 verneint.

⁹ Zum Beispiel fanden die Befragungen der BerufspraktikantInnen durch von der HAAR die jeweils am Ende einer von zwei der an der Berliner Alice-Salomon-FH offenbar halbjährigen Berufspraktikumsphasen statt (Vgl. von der HAAR, 1996, S. 19). Die Ergebnisse sind uneindeutig:

– Einerseits wird berichtet, dass die Befragten im Praktikum vor allem Wissen aus speziellen Rechtsgebieten und Veranstaltungen zur Methodik/ Didaktik der Sozialarbeit/ -pädagogik gut verwerten konnten. (Ebd. S. 99).

– Andererseits rangiert das „Studium der Sozialarbeit,, unter den von den Befragten genannten Qualifikationen, die für das jeweilige Praktikum nötig gewesen seien, erst an untergeordneter Stelle, d. h. nach und neben allgemein menschlichen Qualifikationen, wie „mit Menschen umgehen können,, (Ebd. S. 104). Die Verfasserin erklärt diese „Tendenz zur Überheblichkeit und Ängstlichkeit (die zwei Seiten einer Medaille),, unter Verweis auf ähnliche Ergebnisse anderer Befragungen u. a. mit den im Praktikum erlebten Verunsicherungen und der Vermutung, dass die Hochschulausbildung „offenbar erst nach einigen Jahren der beruflichen Tätigkeit angemessen eingeschätzt und bewertet werden,, kann (ebd.). Zu den Verunsicherungen gehört, dass zwei Drittel der Befragten erhebliche Schwierigkeiten dabei verspürten, das an der Fachhochschule erworbene Wissen in der Praxis umzusetzen (ebd., S. 74).

¹⁰ Eine 1999 und 2000 von mir durchgeführte Befragung von 114 AbsolventInnen der Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der FH Dortmund nach Beendigung ihres Anerkennungsjahres enthielt auch die Frage: „Was von der FH-Ausbildung hat zu Ihrer Berufsfähigkeit beigetragen?,,. Bei den Diplom-SozialarbeiterInnen entfallen von 96 Nennungen 52 (54,1 %) auf bestimmte theoretische Fächer, darunter allein 35 (36,5 %) auf Rechts- und Verwaltungsfächer; an zweiter Stelle liegen gleichauf mit 10 Nennungen (10,4 %) a) das Fach Methoden der Sozialarbeit einschließlich der Seminare für kommunikative Kompetenzen,, b) Praktika und c) die Aussage „Allgemein alles,,/ bzw. der theoretische Rahmen. Bei den Diplom-SozialpädagogInnen entfallen von insgesamt 85 Nennungen auf die theoretischen Fächer 20 (23,5 %). An zweiter Stelle werden 18 mal Praktika/ Projekte genannt (21,1 %), während an dritter Stelle 14 Nennungen (16,5%) auf bestimmte Veranstaltungen bzw. DozentInnen entfallen.

Die von deutlich weniger Probanden beantwortete Frage „Was hat Ihnen rückblickend von der Berufstätigkeit in ihrer FH-Ausbildung gefehlt?,, gibt es bei den Diplom-SozialarbeiterInnen 18 (29,5 %) der Nennungen für „methodisches Handeln und kommunikative Kompetenzen,, an zweiter Stelle mit 15 Nennungen (24,6 %) fehlender bzw. zu geringer Praxisbezug,

positiven Einschätzungen.¹¹ Von Minderheiten wird auch dann noch eine fehlende Spezialisierung und ein zu geringer Praxisbezug bemängelt.¹² Die Schlüsselaussage eines Berufspraktikanten lautet bezogen auf die FH Dortmund: „Abgesehen von den gelehrtten Inhalten war entscheidend, gelernt zu haben, wie man sich in einer chaotischen Situation zurecht findet.“

Nun könnte dieser hier skizzierte Trend den Fachbereichen Sozialwesen zum Vorwand dienen, aktuelle studentische Kritik an der Ausbildung mit dem Hinweis abzutun, die Studierenden würden später schon noch den „wahren“ Wert der Ausbildung zu schätzen wissen. Die zweite allgemeine Tendenz jedoch steht dieser Selbstberuhigung entgegen, denn es scheint, als ob die studentische Kritik an der Ausbildungsqualität in den 90er Jahren im Vergleich zu den Vorjahren zugenommen hätte¹³.

Berücksichtigt man wiederum die in zahlreichen Fachbereichen während der letzten 10 Jahre durchgeführten Reformen der Studienordnungen¹⁴, ebenso wie die neuen

gefolgt mit 12 Nennungen (19,7 %) die die Behandlung spezifischer Bereiche und Fragestellungen vermisst haben.

Bei den SozialpädagogInnen waren 22 (47,8 %) der Meinung, methodisches Handeln und kommunikative Kompetenzen hätten gefehlt, 12 (46,1 %) haben handlungsspezifische Bereiche und Fragestellungen gefehlt, während 11 (23,9 %) den Praxisbezug vermisst haben.

Berücksichtigt man die geringe Zahl der Nennungen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Befragten, reduzieren sich die Anteile der genannten (Kritik-)Kategorien auf eine Schwankungsbreite von 21-40 % der Befragten.

Der Beitrag der FH-Ausbildung zu ihrer Berufsfähigkeit findet auf einer 6stufigen Skala (-3 bis +3) bei den Diplom-SozialarbeiterInnen den freundlichen Wert von + 0,86, bei den Diplom-SozialpädagogInnen von + 0,71.

¹¹ Vier bis fünf Jahre nach Studienabschluss gaben laut Kasseler Absolventen-Studie 82 % der befragten Sozialarbeiter- und -pädagogInnen an, dass sie die im Studium erworbenen Qualifikationen überwiegend bzw. teilweise im Beruf anwenden konnten – ein höherer Anteil als bei den hierzu ebenfalls befragten Maschinenbauern (76 %) und Wirtschaftswissenschaftlern (78 %). (Vgl. TEICHLER 1992, S. 179). Auch eine am Fachbereich Sozialarbeit der FH Dortmund durchgeführte Befragung sämtlicher AbsolventInnen dieses Fachbereichs, bei der 69,3 % das Studium als hilfreich, weitere 13,7 % sogar als sehr hilfreich einstufen, legt eine freundlichere Bewertung mit wachsendem Zeitabstand zum Studium nahe: Aufgeteilt auf die Altersgruppen „bis 37 Jahre“, und „über 37 Jahre“, war die Differenz zwischen der Einschätzung „weniger hilfreich“, (bis 37 Jahre: 22,1 %, über 37 Jahre: 11,8 %) und „sehr hilfreich“, (bis 37 Jahre: 7,7 %, über 37 Jahre 18,8 %) am größten, (vgl. DONDIT/ SCHRUBA 1998, S. 8 f.).

¹² So kritisierten in der Dortmunder AbsolventInnenbefragung (ebd., S. 3) noch insgesamt 21,5 % aller Befragten einen fehlenden bzw. zu geringen Praxisbezug und 23,3 % die zu geringe Vermittlung von „Methoden allgemein“, (eigene Berechnungen auf der Basis von DONDIT/ SCHRUBA 1998, S. 3).

¹³ Die Ansicht, dass im Fachstudium zu wenig Wert darauf gelegt wird, „viel und intensiv für das Studium zu arbeiten“, stieg lt. MAIER (1995, S. 132) von 34 % (1982/ 83) auf 50 % (1992/ 93). Im Vergleich zu allen anderen Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen wurden der Vermittlung fachlicher Kenntnisse, intellektueller Fähigkeiten und Arbeitstechniken schlechtere, das heißt sehr schlechte Noten erteilt. Praxisbezug und Vorbereitung auf den Beruf wurden zwar noch deutlich besser beurteilt als an allen Universitäts-Studiengängen, aber immer noch schlechter als in den anderen Fachhochschul-Studiengängen (ebd., S. 132 f.).

¹⁴ Lt. GROHALL (1997, S. 13) hatten 1996 nur 17 % von insgesamt 47 erhobenen Fachbereichen Sozialwesen entweder noch keine Studienreform eingeleitet oder mit deren „Planung“, begon-

Ausbildungsgänge für Sozialwesen in Ostdeutschland (vgl. GROHALL 1997, S. 16 f.), könnte wiederum vermutet werden, dass sich dieser Trend erneut umgekehrt hat. Außer positiven Daten der Fachhochschule Niederrhein¹⁵ liegen mir jedoch kaum Informationen über die Reformwirkungen vor. Doch scheinen nachfolgend zu erläuternde Zweifel angebracht.

c) Die Sicht forschender und lehrender KollegInnen

Hier sollen nur einige themenbezogene Aspekte herausgegriffen werden.

– Keine Ausbildung von beruflicher Identität und professionellem Standing:
Hatten schon FRICKE/ GRAUER (1994, S. 303) beklagt, dass das Sozialwesenstudium in zentralen Belangen „ohne erkennbaren Einfluss auf die Studierenden,, bleibe, so kommt auch ACKERMANN (1999, S. 120 f.), gestützt auf eine qualitative Erhebung, zu dem Schluss:

„Das Studium ist nicht mehr die zentrale Instanz beruflicher Sozialisation, vor dem Studium erlernte Deutungsmuster und zu habitualisierenden Handlungsrouitinen geronnene Erfahrungen werden durch das Studium nicht grundlegend transformiert,(...) die ursprünglich erlernten Handlungsschemata finden auch in der veränderten Berufsrolle Anwendung,, .

Für den Großteil der befragten BerufspraktikantInnen lasse sich weder eine disziplinäre Fachlichkeit noch eine berufliche Identität nachweisen (ebd.).

Auch die von mir etwa im gleichen Zeitraum durchgeführte BerufspraktikantInnen-Befragung (Surkemper 1998; 2000)¹⁶ konnte praktisch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Studium und Erfolg des Berufspraktikums belegen. Die höchste Arbeitsleistung, das beste Qualifikationsergebnis, aber auch die größere Konfliktbereitschaft in der Arbeitsstelle (für mich Hinweise auf professionelles Standing) fanden sich hingegen bei denjenigen, die die meisten arbeitsbezogenen Vorkenntnisse¹⁷ aufzuweisen hatten (vgl. SURKEMPER 2000, S. 247).

– Schlechtere Praxistüchtigkeit bei einphasiger Ausbildung:
Kürzlich hat MERTEN (2000) vor einer weiteren Verschlechterung der Praxistüchtigkeit der FH-AbsolventInnen gewarnt, die dann eintrete, wenn die zweiphasige Ausbildung (Diplom + anschließendes Anerkennungsjahr) abgeschafft werde. Denn die von ihm referierten Befunde belegten, dass dieses – ohnehin nur noch von einer Minderheit der

nen, während alle anderen entweder in den Reformprozess eingetreten waren oder diesen sogar schon abgeschlossen hatten.

¹⁵ Die Einführung eines Modellstudiengangs bereits im WS 1988/89 führte bei AbsolventInnenbefragungen zu drastischen Verbesserungen der Zufriedenheitswerte: von 1987 bis 1995 stieg der Anteil der sehr Zufriedenen von 4,3 % auf 13,8 %, der sich zufriedenen Äußernden von 26,1 % auf 62,1 %, während die durchaus Zufriedenen sich von 44,9 % auf 19 % und die Unzufriedenen von 23,2 % auf 5,2 % verringerten (vgl. KLÜSCHE 1996, S. 54).

¹⁶ Der Erhebung lagen 47 von Diplom-SozialarbeiterInnen und 20 von Diplom-SozialpädagogInnen ausgefüllte teilstandardisierte Fragebögen zugrunde, die gegen Ende des Anerkennungsjahres ausgegeben worden waren.

¹⁷ Hierzu zählte allerdings auch die Kategorie „einschlägige Diplomarbeit,, .

Fachhochschulen beibehaltene Ausbildungsmodell in der Vermittlung pädagogisch-methodischer Fähigkeiten, der Kooperationsfähigkeit, dem beruflichen Fachwissen und der Praxisvorbereitung insgesamt, den einphasigen Ausbildungsgängen überlegen sei; nur beim Grundlagenwissen schnitten letztere besser ab (ebd., S. 66).

– Generelle Ausbildungsmisere:

Schließlich hat ENGELKE (2000, S. 82 ff.) im Hinblick auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen (s. o., Abschnitt 1) zahlreiche Kompetenz-Defizite (trotz der z. B. in Bayern¹⁸ inzwischen durchgeführten Reformen!) bei den AbsolventInnen ausgemacht. Sie reichen von fehlenden Inhalten („Geringschätzung des wissenschaftlichen Fundus der Sozialen Arbeit“, „Unreflektierter Methodenpluralismus“), über „falsche Dichotomien“, („Güte versus Geld; fehlendes ökonomisches Bewußtsein“, „gesunder Menschenverstand versus Wissenschaft, Theorie behindert die Praxis“) bis zu „Vermeidungen und blinde(n) Flecke(n)“, (Konfliktscheu, Ablehnung von Leistungsüberprüfungen, das große „Irgendwie“). Verantwortlich seien vor allem „unzureichende Lehr-Lern-

Modelle“, also die eigene Zunft. Wie ENGELKE angesichts dieses „Sündenregisters“, gleichwohl noch resümieren kann: „Die Ausbildung für Soziale Arbeit hat sich insgesamt gesehen gut bewährt“, (ebd., S. 82), ist nur schwer nachzuvollziehen.

3. Analyse – welche Fachlichkeit könnte die FH produzieren?

Mit dieser Frage wird dafür plädiert, das Ausbildungsleitbild hinsichtlich seiner inneren Logik und seiner Umsetzbarkeit kritisch zu überprüfen, und typische Schwierigkeiten in den Blick zu nehmen.

a) Das Ausbildungsideal ist widersprüchlich

Der Anspruch der Fachhochschulen, praxisbezogen auszubilden oder gar Theorie und (Berufs-)Praxis zu integrieren, ist deswegen nicht einlösbar, weil es z. B. „die Praxis Sozialer Arbeit“, an der Hochschule nicht geben kann, und weil Praxis nicht gelehrt, sondern nur geübt werden kann (vgl. MERTEN 2000, insbes. S. 61). Höchstens kann erwartet werden, dass exemplarisches Lernen und die Arbeit mit Praxisbeispielen auf das (spätere) Üben im Praxisfeld besser vorbereitet (ebd., ähnlich ROTHGANG 1990).

b) „Mehr Praxis“, heißt nicht: „Mehr Praktika“,

Vor diesem Hintergrund darf die – gerade von StudentInnen oft erhobene – Forderung nach „mehr Praxis“, nicht so umgedeutet werden, die – ohnehin schon zahlreichen Praxisphasen¹⁹ - zu vermehren oder zu verlängern, zumal ein Großteil der StudentInnen bereits – oft beträchtliche – Lebens- und Berufserfahrungen vor Studienbeginn erworben haben. Nicht mehr von demselben sondern besseres vom selben und zum Teil auch anderes ist anzustreben: engere Praxiskontakte, z. B. durch mehr Praxisforschung, mehr Erfahrungsaustausch zwischen PraxisanleiterInnen und DozentInnen, mehr

¹⁸ Ernst Engelke ist Professor für Soziale Arbeit an der FH Würzburg-Schweinfurt-Aschaffenburg.

¹⁹ In Nordrhein Westfalen sind es in der Regel: Vorpraktikum vor, zwei Praktika bzw. Praxissemester während und Berufspraktikum nach dem Studium.

Weiterbildungsangebote für PraktikerInnen und AnleiterInnen, mehr Lehrangebote durch Praktiker etc. (vgl. GROHALL 1997, Abschnitt 3.3, insbes. S. 173 ff.) Aber auch der Ruf nach besserer Ausbildung von praktisch verwendbaren Fertigkeiten („kommunikative Kompetenzen,“) ist ernst zu nehmen und durch Übungen zur Selbstreflexivität zu ergänzen (vgl. KLÜSCHE 1996). Dies geschieht auch in zunehmendem Maße.

c) Sozialarbeitswissenschaft als künftige Leitwissenschaft?

Die voranschreitende Sozialarbeitswissenschaft gebietet und ermöglicht zunehmend ihre Emanzipation von den bisher dominierenden Einzeldisziplinen in der Ausbildung. Die nunmehr zuliefernde Funktion der bisher oft getrennten Einzelfächer kommt in ihrer Umwandlung in Lehrgebiete²⁰ oder Studienbereiche²¹ der Sozialarbeitswissenschaft zum Ausdruck (vgl. GROHALL 1997, S. 162 ff.). Allerdings gehen die meisten Fachbereiche noch einen Mittelweg²². Auch wenn die Entwicklung zur Fächerintegration u. a. für die Ausbildung von eigenständigen SozialarbeiterInnen-Identitäten förderlich sein dürfte, wird sie solange nur dem Austausch von Etiketten gleichen, wie die „Leitdisziplin,“ gegenüber den bisherigen Einzeldisziplinen nicht personell und qualifikatorisch gleich-wertig besetzt ist²³ (vgl. d).

d) Strukturelle und personelle Probleme

Damit ist die zentrale Frage nach den Strukturen und dem Personal aufgeworfen, die die oben skizzierten Anforderungen bezüglich der Ausbildung von Fachlichkeit bewältigen sollen (oder können). Wenn wie GROHALL (1997, S. 224 ff.) es herausgearbeitet hat, zwischen Studienziel, Studienstruktur und Personalstruktur eine Übereinstimmung hergestellt werden muß, ist zu fragen: Wie soll dies geschehen,

- wenn ausgerechnet die Leitdisziplin (fast) nicht, dafür aber die Einzel-(oder Hilfs-)Disziplinen durch universitär ausgebildete DozentInnen repräsentiert werden;
- wenn die „akademische Selbstrekrutierung des Kernlehrkörpers,“ (OBRECHT/ STAUB-BERNASCONI 1996) vom Goodwill der universitären Konkurrenz abhängig ist?²⁴

²⁰ So in Bayern (vgl. GROHALL 1997, S. 165).

²¹ So an der Katholischen FH Saarbrücken (ebd., S. 166).

²² Interessant ist, dass sich unter dem Typus Fächer-FH auch zwei neu gegründete ostdeutsche Einrichtungen finden, nämlich Leipzig und Jena (vgl. BERGER 2000b, S. 3).

²³ Im übrigen wird z. B. in den AbsolventInnen-Befragungen an der FH Dortmund die noch durch das Nebeneinander der Einzeldisziplinen gekennzeichnete Studienstruktur auffällig selten kritisiert.

²⁴ Das Hochschulrahmengesetz sieht in § 4 Abs. 2 zwar vor, besonders qualifiziertenFH-AbsolventInnen die Möglichkeit zu eröffnen, ohne zusätzliches Universitäts-Diplom zur Promotion zugelassen zu werden. Ausserdem haben 7 Bundesländer kooperative, d. h. unter Beteiligung von FH-Professoren durchzuführende, Promotionsverfahren vorgesehen. Die praktische Umsetzung (neue Promotionsordnungen, Bereitschaft zur Mitwirkung seitens der Universitäts-Professoren) gestaltet sich jedoch eher schwierig (vgl. GROHALL 1997, S. 229f.).

Schließlich sind die Problematiken zu lösen, die dazu geführt haben, dass die Sozialwesenstudiengänge landauf, landab als „weiche Studiengänge„ bezeichnet werden (vgl. MAIER 1995, GROHALL 1997, S. 60 ff., ENGELKE 2000, S. 83)²⁵, was bedeutet, dass die Studienziele (welcher Studienreform auch immer!) faktisch unterlaufen werden können.

e) Evaluationsverfahren als Chance

Die seit 1995/ 1996 den Hochschulen auferlegten Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Lehre (vgl. zuletzt HRK 2000) stellen eine Chance dar, die Ausbildung auch der SozialwesenstudentInnen zu verbessern, insofern sie größere Transparenz herstellen und die Fachbereiche zur Auseinandersetzung mit erkannten Defiziten zwingen. Da zudem, wie zuletzt GROHALL (2000, S. 20 ff.) ausgeführt hat, die Praxis Sozialer Arbeit gerade in der Anwendung von Qualitätssicherungsverfahren der Lehre vergleichbare Problemstellungen vorfindet²⁶, dabei allerdings „ihrer Ausbildung einen Schritt voraus„ ist (ebd., S. 26), würde sich hier ein weiteres – nicht zuletzt auch für die Sozialwesenfachbereiche ergiebige Feld für Erfahrungsaustausch und Kooperation mit entsprechenden sozialen Einrichtungen anbieten.

4. Fazit

Wenn wir uns die anfangs genannten Elemente von Fachlichkeit noch einmal vor Augen führen, wird sichtbar, daß die Fachhochschulen beim besten Willen nur einen kleinen, wenn auch wichtigen Beitrag dazu leisten können:

° berufsrelevante Kenntnisse (allgemein)	FH / Praxis
° wissenschaftlich-theoretisch fundierte berufsrelevante Kenntnisse	FH
° berufsmoralische Urteile	FH / Praxis
° berufsspezifische Methoden	FH / Praxis
° berufsspezifische Fertigkeiten	FH / Praxis

Deutlich wird somit auch, dass rückblickend nur schwer auseinander zu halten ist, welchen Beitrag zur je spezifischen Fachlichkeit die Fachhochschule, die verschiedenen Praxisstellen oder auch andere Sozialisationsinstanzen geleistet haben.

Hinsichtlich der zentralen Streitfragen zur Qualifizierung des Sozialwesennachwuchses:

²⁵ Die Merkmale sind: Geringer Leistungsanspruch bei hervorragendem Notendurchschnitt, trotz hoher Kompatibilität mit ausserhochschulischen (familiären, sozialen, beruflichen) Belastungen, weitgehende Einhaltung der Regelstudienzeiten, geringer zeitlicher und identitätsprägender Stellenwert des Studiums (Teilzeitstudium, „Auch-StudentInnen„).

²⁶ Für Praxis und Lehre Sozialer Arbeit gilt gleichermaßen, dass der „Konsument„ der (personenbezogenen) Leistung zugleich deren „Koproduzent„ ist und daher die Qualitätsbestimmung des jeweiligen „Produkts„ (Soziale Arbeit/ Ausbildung) interaktive Verfahren erfordert, d. h. neben der Fach- bzw. Lehrkraft muss der/ die Klient(in) bzw. der/ die Student(in) einbezogen werden (ebd., S. 25 f.).

- Praxisbezug,
- Spezialisierung,
- Studieninhalte und Studienstruktur

fallen die Positionen von Anstellungsträgern, AbsolventInnen und DozentInnen weitgehend auseinander. Während die früher heftigen Anwürfe der Praxis einer freundlichen Zurückhaltung gewichen sind und auch die AbsolventInnen moderat positive Einschätzungen der einmal genossenen Ausbildung abgeben, kommt die schärfste Kritik aus den Reihen der Hochschullehrerinnen selbst; sie scheinen sich von der FH-Ausbildung eine deutlichere Prägung ihrer Absolventinnen zu wünschen und vermissen vor allem die praxisbezogene Wissenschaftlichkeit. Mit anderen Worten würde sich der Widerspruch zwischen den verschiedenen Akteuren wie folgt auflösen: Die FH produziert in Interaktionen mit den Studierenden, den Praxisstellen und weiteren Sozialisationsinstanzen eine gewisse Fachlichkeit, die die Praxis und die AbsolventInnen im großen und ganzen zufriedenstellt, sie verfehlt aber (noch) weitgehend ihren Anspruch, wissenschaftlich begründete und kontrollierte Fachlichkeit, also Professionalität auszubilden.

Immerhin haben die Sozialwesen-Fachbereiche – z. T. auf äußeren Druck hin – den Ball der Studienreform wieder aufgenommen. Der befreiende Steilpass heißt „Sozialarbeitswissenschaft,“; von ihr aus scheinen die obigen Fragen lösbar. Für viele Fachbereiche aber ist angesichts ihrer Personalstruktur²⁷ derzeit noch unklar, welche Mitspieler bereit und in der Lage sein werden, diesen Ball auch anzunehmen und weiterzutreiben.

²⁷ Einerseits ist die Mehrzahl der Stellen für „Methoden,“ bzw. künftig „Sozialarbeitswissenschaft“ noch mit Lehrenden für besondere Aufgaben besetzt, andererseits bietet der derzeitige Generationswechsel (Ausscheiden der Gründergeneration) die Möglichkeit, hier sukzessive universitär qualifizierte KollegInnen einzustellen (vgl. GROHALL 1997, S. 228), sofern die Sozialwesen-fachbereiche nicht die Hauptlast von Stelleneinsparungen zu tragen haben. In Dortmund bestehen daher entsprechende Möglichkeiten erst ab 2008!

Literaturliste

ACKERMANN, F. 1999: Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: Eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen. Frankfurt a. M. u. a.

BERGER, R. 1999: Der Umbau des Sozialstaates. Opladen, Wiesbaden.

BERGER, R. 2000a: Sollte frau/ man Sozialökonomie studieren?
<http://www.sozialarbeit.fh-dortmund.de/Berger/Forschung.html>.

BERGER 2000b: Zum Wandel von Arbeitsmarkt und Berufsbild in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik als Folgen der Ökonomisierung Sozialer Dienstleistungen: Konsequenzen für die Ausbildung an Fachhochschulen. Zwischenbericht. Dortmund (Ms).

BERNASCONI, S. 1995: Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international oder: Vom Ende der Bescheidenheit. Bern u. a.

BRAUNS, H.-J 1997: Anforderungen an die künftige Sozialarbeiter-Ausbildung aus der Sicht von Trägern. In: Soziale Arbeit Nr. 6/97, S. 193 ff.

DONDIT, M./ SCHRUBA, B. 1998: Forschungsbericht zum Forschungsprojekt: Berufliche Situation und berufliche Weiterbildung von AbsolventInnen/ Absolventen des Fachbereichs Sozialarbeit der FH Dortmund. Dortmund (Ms.).

ENGELKE, E. 2000: Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulreform – Auswirkungen auf die Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. H. 1, S. 73 ff.

FACHHOCHSCHULE KÖLN, Fachbereich Sozialarbeit 1996: Dokumentation der Fachtagung Theorie. Praxis. Zusammenhänge – Widersprüche – Komplementarität. Köln.

FRICKE, W./ GRAUER, G. 1994: Hochschulsozialisation im Sozialwesen. Entwicklung von Persönlichkeit, studienbezogene Einstellungen, berufliche Orientierung. Freie Hochschulplanung. Bd. 105 (HIS) Hannover.

GILDEMEISTER, R. 1996: Professionalisierung. In: KREFT, D./ MIELENZ, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. Weinheim, S. 454.

GROHALL, K.-H. 1997: Studienreform in den Fachbereichen für Sozialwesen. Materialien, Positionen, Zielsetzungen. Freiburg i. Breisgau.

GROHALL, K.-H. 2000: Evaluation von Lehre und Studium der Sozialen Arbeit in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. H. 1, S. 3 ff.

von der HAAR, E. 1996: Das Berufspraktikum in der Sozialen Arbeit: Möglichkeiten und Grenzen. Ergebnisse einer Befragung von BerufspraktikantInnen. Neuwied/ Berlin.

HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2000: Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Bonn.

KLÜSCHE, W. 1996: Konzeption und Akzeptanz der Modellstudiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In: Braun, M. (Hrsg.): Der „Modellstudiengang Mönchengladbach“, des Fachbereichs Sozialwesens der Fachhochschule Niederrhein. Realisierungen, Rezepte, Reflexionen. Mönchengladbach, S. 37 ff.

KLÜSCHE, W. 1999: Ein Stück weitergedacht... Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Breisgau.

KREUTZ, H. 1980: Das Studium an der Fachhochschule: Wissenschaftlichkeit und praktische Brauchbarkeit. DIP-Studien Nr. 10. Münster.

LÜDERS, C. 1987: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“, in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 633 ff.

MAIER, K. 1995: Berufsziel Sozialarbeit/ Sozialpädagogik: Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen. Freiburg/ Breisgau.

MERTEN, R. 2000: Sozialarbeit als Studium: Einphasig oder zweiphasig? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H. 1, S. 51 ff.

OBRECHT, W./ STAUB-BERNASCONI, S. 1996: Vom additiven zum integrativen Studienplan. Studienreform als Verknüpfung der Profession der Sozialen Arbeit mit der Disziplin der Sozialarbeitswissenschaft an der Schule für Soziale Arbeit Zürich/ Schweiz. In: Engelke, E. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und –modelle. Freiburg/ Breisgau, S. 26 4 ff.

OPPL, H. 1988: Sozialarbeit als konstruktiver Störfaktor. Lernziel: Konfliktfähigkeit. In: ULKE, K.-D. (Hrsg.): Ist Sozialarbeit lehrbar? Zum wechselseitigen Nutzen von Wissenschaft und Praxis. Freiburg/ Breisgau, S. 21 ff.

RABE-KLEBERG, U./ GRABKE, E./ NAGEL, U./ SCHOLZ, H. 1990: Unvollendete Statuspassagen? Über Prozesse der Berufseinmündung in soziale Berufe. In: DRESSEL, W. (Hrsg.): Lebenslauf, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik. Beiträge zu Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 133. Nürnberg, S. 101 ff.

ROTHGANG, G.-W. 1990: Praxisrelevanz fachwissenschaftlicher Inhalte im Studium der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. In: neue praxis, H. 1, S. 81 ff.

SCHERPNER, M./ RICHTER-MARKERT, W./ SITZENSTUHL, I. 1992: Anleiten, Beraten und Lehren: Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns. Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von MitarbeiterInnen. Frankfurt/ M.

SURKEMPER, K.-P. 1998: Der Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit – Das Anerkennungsjahr aus der Sicht der BerufspraktikantInnen – Diplomarbeit am Fachbereich Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel. Kassel (Ms.) – erscheint demnächst im Olms-Verlag, Hildesheim.

SURKEMPER, K.-P. 2000: Das Berufspraktikum als Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: Soziale Arbeit, H. 7, S. 242 ff.

TEICHLER, U. 1992: Der Zusammenhang von Studium und Beruf in der Einschätzung von Absolventen. In: TEICHLER, U./ BUTTKEREIT, M.: Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 102), S. 173 ff.

ZINK, D. 1988: Aufforderung zur Konstitution von Sozialarbeitswissenschaft an Fachhochschulen. In: ULKE, K.-D. (Hrsg.): Ist Sozialarbeit lehrbar? Zum wechselseitigen Nutzen von Wissenschaft und Praxis. Freiburg i. Breisgau. S. 40 ff.