

Hochschule Düsseldorf

- Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften -

Bachelor-Thesis zum Thema

Vom Studium in den Beruf

Eine empirische Studie zum Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit

Erstprüferin:

Dipl. Päd./ Dipl. Soz. Arb. Ellen Bannemann

Zweitprüferin:

Prof. Dr. Lilo Schmitz

Vorgelegt von:

Esther Schnitger

Matrikelnummer: 643762

Marie Schmidt

Matrikelnummer: 653713

Studiengang BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik

WiSe 2016/17

Düsseldorf, 07.12.2016

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	3
1. Einleitung (ES/MS).....	5
2. Entwicklungslinien des Studiums Sozialer Arbeit (ES)	8
2.1 Entwicklung des Studiums bis zur Bologna Reform (ES)	8
2.2 Entwicklung des Studiums nach der Bologna Reform (ES).....	15
2.3. Spezifika des aktuellen Studiengangs BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HS Düsseldorf (ES)	20
2.3.1 Zugangsvoraussetzungen (ES)	20
2.3.2 Studienprofil und Praxisanteil (ES)	20
2.3.3 Module (ES)	22
3. Kompetenzprofil des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen (MS)	26
3.1 Annäherung an den Kompetenzbegriff (MS)	27
3.2 Der Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit (MS)	29
3.3 Kompetenzprofil des Sozialarbeiters - Qualifikationsziele (MS)	31
3.4 Berufliche Anforderungen bzw. Kompetenzerwartungen aktuell (MS)	40
4. Übergang vom Studium in den Beruf (ES/MS)	50
4.1 Lebenslauf und Statuspassage (ES).....	50
4.2 Vorbereitung auf den Beruf (ES)	52
4.3 Arbeitsmarkt und Soziale Arbeit (MS)	57
4.4 Beschäftigungssuche und Bewerbung (ES)	61

5. Forschungsdesign (ES/MS)	65
5.1. Methode: Onlinebefragung (ES/MS)	65
5.2 Stichprobe und Durchführung (ES/MS)	66
6. Auswertung des Datenmaterials (ES/MS)	67
7. Diskussion (ES/MS)	84
8. Fazit und Ausblick (ES/MS)	93
9. Eigenes Selbstverständnis	96
9.1 Verfasserin: Esther Schnitger	96
9.2 Verfasserin Marie Schmidt	100
Abbildungsverzeichnis	104
Literaturverzeichnis	106
Eidesstattliche Erklärung Marie Schmidt	114
Eidesstattliche Erklärung Esther Schnitger	115
Anhang	I - LVI

Abkürzungsverzeichnis

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe

Anja-O – Verfahrensregeln zum Anerkennungsjahr
(Dipl.-SozialarbeiterInnen) der FH Düsseldorf

BA – Bachelor

BaPO – Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang
„Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ an der Fachhochschule Düsseldorf

bzgl. – bezüglich

bzw. – beziehungsweise

ebd. – eben da

et al. – und andere

f, ff – folgende, fortfolgende

FH – Fachhochschule

FHD – Fachhochschule Düsseldorf

Herv. d. A. – Hervorhebung des Autors

Herv. i. O. – Hervorhebung im Original

HS – Hochschule

HSD – Hochschule Düsseldorf

MA – Master

NRW – Nordrhein- Westfalen

o.Ä. – oder Ähnliches

QR SArb – Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

SA/SP – Sozialarbeit/Sozialpädagogik

sog. – so genannte/n

u.a. – unter anderem

usw. – und so weiter

z.B. – zum Beispiel

ES – Verfasst von Esther Schnitger (Alleinleistung)

MS – Verfasst von Marie Schmidt (Alleinleistung)

ES/MS – Gemeinsame Bearbeitung beider Verfasserinnen

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1. Einleitung (ES/MS)

„Kompetenzen stehen im Zentrum der Studienreform des Bologna-Prozesses. Employability [Berufsbefähigung] der berufsqualifizierenden Studiengänge ist das Ziel. Aber gelingt es den modularisierten Bachelorstudiengängen tatsächlich, die in der Praxis benötigten Kompetenzen zu vermitteln? Welche Kompetenzen sind in einer sich immer schneller wandelnden gesellschaftlichen und beruflichen Umwelt überhaupt gefragt?“
(Moch, Meyer, Bense, 2013, S.7)

Die vorliegende Bachelor Thesis befasst sich mit dem Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit. Der Studiengang der Sozialarbeit/Sozialpädagogik hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Durch die Bologna Reform wurde ein neues Studienmodell geschaffen (Bachelor und Master), welches das Diplom ablöste. Diesem ging die Ausbildung an Höheren Fachschulen voran, welche stark praxisorientiert ausgerichtet war. Die Regelstudienzeit wurde an vielen Hochschulen verkürzt und immer mehr junge Menschen entschließen sich dazu, ein Studium zu absolvieren. Die Anforderungen des Arbeitsmarktes und der beruflichen Praxis im Allgemeinen scheinen stetig zu steigen.

Ziel dieser Bachelor Thesis ist es, herauszuarbeiten, ob und inwiefern Inhalte des Studiums der Sozialen Arbeit heute an der Hochschule Düsseldorf zu einem gelingenden Berufseinstieg beitragen. Werden wichtige Kompetenzen vermittelt und fühlen sich Absolventen ausreichend qualifiziert bzw. auf ihren Einstieg in den Beruf vorbereitet?

Im theoretischen Anteil wird zunächst die Entwicklung der Ausbildung bzw. des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik von den Höheren Fachschulen über den Diplomstudiengang hin zu den heutigen Bachelor-/Masterstudiengängen beschrieben. Es folgt die Darstellung des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HS Düsseldorf.

Im Anschluss an eine Erläuterung des Kompetenzbegriffs wird aufgezeigt, welche Kompetenzen angehende Sozialarbeiter erwerben sollen, um sich für den Beruf zu qualifizieren. Dieses Kapitel abschließend wird beleuchtet, welche Kompetenzen Fachkräfte und Anstellungsträger des sozialen Sektors von Absolventen des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik erwarten. Der letzte Abschnitt der theoretischen Ausarbeitung befasst sich mit dem Übergang vom Studium in den Beruf. Nachdem die Begrifflichkeiten des Lebenslaufs und der Statuspassage kurz erläutert werden, wird dargestellt, welche Besonderheiten beim Berufseinstieg in das Feld der Sozialen Arbeit bestehen. Hierbei wird auch die aktuelle Entwicklung des Arbeitsmarktes für die Soziale Arbeit berücksichtigt.

Im empirischen Teil der Thesis stehen die Einschätzungen von Absolventen der Hochschule Düsseldorf im Fokus. Anhand der Auswertung von 24 Befragungen (Online-Fragebögen) werden die Erfahrungen der Personen im Hinblick auf ihr Studium und ihren Berufseinstieg dargestellt. Fragen waren hierbei:

- Fühlen sich Absolventen der HSD beim Eintritt in den Beruf ausreichend qualifiziert?
- Werden Kompetenzen eher durch das Studium oder durch die Berufspraxis erworben?
- Wurde der Berufseinstieg als gelungen wahrgenommen? Gab es z.B. Einarbeitung oder Anleitung?
- Welche Inhalte des Studiums bzw. welche erworbenen Kompetenzen tragen zu einem gelingenden Einstieg in den Beruf bei? Was wäre darüber hinaus noch hilfreich gewesen?
- Wie kann die HSD Studierende besser auf einen gelingenden Berufseinstieg vorbereiten?
- Welche Hinweise geben Absolventen Studierenden in Bezug auf den Berufseinstieg?

Auf die Präsentation und Auswertung des Datenmaterials folgt die Diskussion der empirischen Ergebnisse im Spiegel der Theorie. Die Studie schließt mit einem Fazit und einem Ausblick. Auch die Bedeutung des Themas für die Soziale Arbeit wird dargestellt.

Um einen uneingeschränkten Lesefluss zu gewährleisten, wurde bei der Bezeichnung von Personen oder Personengruppen die männliche Form gewählt, die alle anderen Geschlechter mit einbezieht.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

2. Entwicklungslinien des Studiums Sozialer Arbeit (ES)

Um einen Einblick in die Entwicklung des Studiengangs der Sozialen Arbeit zu erhalten, werden im folgenden Kapitel wichtige Aspekte im Zeitraum vom Ende der 1950er Jahre (Bildung der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik) bis heute (Bachelor- und Masterstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik) beleuchtet. Die unterschiedlichen Bezeichnungen und Ausrichtungen der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit sowie deren geschichtliche Wurzeln und „Nebenschauplätze der Akademisierung an Universitäten“ fallen nicht ins Gewicht. Es soll dargestellt werden, wie die Akademisierung Sozialer Arbeit den heutigen Studiengang an (Fach-) Hochschulen formte. Der Fokus liegt hierbei auf dem Westen Deutschlands (zum Teil speziell Nordrhein-Westfalen bzw. Düsseldorf). Die Entwicklung zum akademischen Ausbildungszweig Sozialer Arbeit setzte im Osten Deutschlands - der früheren DDR - weitaus später ein (vgl. Amthor, 2012, S.225f.) und ist für diese Arbeit irrelevant. Die Darstellung der Entwicklungslinien schließt mit einer Gegenüberstellung kritischer Gesichtspunkte bezogen auf das heutige Studienmodell nach der Bologna Reform. Darüber hinaus erfolgt eine Darstellung des aktuellen Studiengangs an der Hochschule Düsseldorf.

2.1 Entwicklung des Studiums bis zur Bologna Reform (ES)

Der erste Anstoß zur Entstehung Höherer Fachschulen für Sozialpädagogik vollzog sich im Jahr 1958 in Düsseldorf. Im Rahmen einer Konferenz „unter dem Vorsitz des Arbeits- und Sozialministeriums von Nordrhein-Westfalen“ - und unter Teilnahme von Vertretern verschiedener Ministerien und Verbände - wurde „eine neue Ausbildungsordnung“ für soziale Berufe beschlossen. Diese wurde im darauffolgenden Jahr (1959) verabschiedet und fand in NRW sowie in den anderen Ländern („mit geringfügigen Änderungen“) Anwendung. Die Berufsbezeichnung „Sozialarbeiter“ löste die des damaligen „Wohlfahrtspflegers“ ab (Amthor, 2003, S.495).

Die Entstehung von Höheren Fachschulen (für Sozialpädagogik) zu Beginn der 1960er Jahre beschreiben Mühlum und Buttner als Resultat einer

Umwandlung von Fachschulen mit zweijähriger Ausbildung (vor und nach der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges). Die Autoren beziehen sich hierbei auf soziale Frauenschulen (Wohlfahrtsschulen), an denen soziale Berufe gelehrt wurden (Mühlum, Buttner, 2010, S.156f.). Die Entscheidung zur Umwandlung der Ausbildung fiel im Jahr 1959 auf einer Tagung in Hessen und wurde in den folgenden zwei Jahren in allen anderen Bundesländern installiert (Schiller, 1999, S.176).

Amthor konstatiert die Voraussetzungen zur Aufnahme an einer Höheren Fachschule, die sich damals aus der Volljährigkeit, dem Nachweis einer mittleren Reife und einer praktischen Vorerfahrung im Umfang von mindestens zwei Jahren zusammensetzten (Amthor, 2003, S.492). Es galt, den Nachweis „einer abgeschlossenen mindestens zweijährigen Berufsausbildung oder eine mindestens dreijährige Bewährung in berufsmäßig geleisteter Arbeit“ zu erbringen (ebd., S.495). Die Ausbildung, so Amthor, sollte die Personen soweit befähigen, dass sie eine uneingeschränkte, „selbständige Tätigkeit in allen sozialpädagogischen Berufsbereichen“ ausüben konnten (ebd., S.492). Darüber hinaus sollte „der Zersplitterung des Ausbildungswesens“ Einhalt geboten werden, welche durch die Teilung in verschiedene Ausbildungszweige unterschiedlicher Verbände bestand (ebd., S.491). Die Integration verschiedener Ausbildungsmodelle zu einem fächerübergreifenden Modell sollte, laut Amthor, ebenfalls dazu beitragen, „universell ausgebildete und einsetzbare Berufskräfte zu gewinnen“ (ebd.).

Weiterhin skizziert der Autor den Aufbau der Ausbildung mit einer Gesamtdauer von vier Jahren. Auf ein dreijähriges Studium folgte ein einjähriges Berufspraktikum (ebd., S.492). Wesentliche Merkmale der Ausbildung waren u.a. eine Vielfalt an theoretischen Inhalten, Arbeitskreise, Praktika und Besonderheiten bei der Auswahl des Lehrpersonals (ebd., S.496ff.).

Theoretische Inhalte der Ausbildung an Höheren Fachschulen waren:

- a) Pädagogik, Psychologie, Gesundheits- und Krankheitslehre sowie Religionslehre/Sozialethik
- b) Soziologie, Staatskunde, Rechtskunde und Wirtschaftskunde
- c) Sozialpolitik, Gesundheitspflege und Gesundheitsfürsorge, Gesundheitsrecht, Jugendhilfe und Jugendrecht, Wohlfahrtspflege und Fürsorgerecht sowie Verwaltungskunde

(Amthor, 2003, S.496)

Die nordrhein-westfälische Ausbildungsordnung für Höhere Fachschulen aus dem Jahr 1959 sah die Teilnahme an sog. „Arbeitskreisen“ vor, in denen sich Auszubildende intensiv mit einzelnen Teilbereichen der Sozialen Arbeit auseinandersetzten. Hierzu zählten beispielsweise „Hilfen für die Familie“, „Hilfen für schutzbedürftige und gefährdete junge Menschen“ oder auch „Hilfen zur Berufswahl und Hilfen im Beruf“ (ebd., S.498).

Auch der Umfang sowie die Betreuung von Praxisphasen wurden in der Ausbildungsordnung festgehalten. Die Praxiserfahrung hatte bereits während der theoretischen Ausbildung einen hohen Stellenwert. So erwähnt Amthor „umfangreiche Praktika (...), die insgesamt 12 Monate betragen“. Diese wurden von der Fachschule betreut (ebd., S.499).

Hinzu kam, wie bereits erwähnt, ein einjähriges Berufspraktikum am Ende der Ausbildung. Das Lehrpersonal sollte, so definierte es die Ausbildungsordnung, „über ein abgeschlossenes Hochschulstudium und Erfahrungen in der praktischen Sozialarbeit“ verfügen und auch die Praxisbegleitung der Auszubildenden sollte durch „erfahrene anerkannte „Sozialarbeiter“ erfolgen (ebd., S.500). „Auf diese Weise“ sei, so Mühlum und Buttner, „eine anspruchsvolle Ausbildung für die sozialen Berufe gesichert“ gewesen, wobei allerdings „eine akademische Ausbildung (...) vorerst versperrt“ geblieben sei (Mühlum, Buttner, 2010, S.157). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Absolventen der Höheren Fachschulen sowohl drei

Jahre Studien- bzw. Ausbildungszeit als auch mindestens vier Jahre Praxiserfahrung (davon mindestens 2 Jahre im sozialen Bereich) vorzuweisen hatten.

In der Folge einer „Erweiterung des Erziehungsauftrags“ der 1970er und 80er Jahre fand eine „Erweiterung des Professionsverständnisses“ seine Begründung. So seien im Zuge der „Reform und Erweiterung des Jugendhilferechts“ fachliche Methoden gefragt gewesen, „mithilfe derer das erweiterte Aufgabenspektrum angemessen bearbeitet werden“ konnte (Hering, Münchmeier, 2014, S.241). Hering und Münchmeier beschreiben die „auf die soziale Infrastruktur bezogenen Aufgaben“ und die Aufgabe der Sozialen Arbeit in dieser Zeit wie folgt:

„Mehr als zuvor wird die Soziale Arbeit dazu in Anspruch genommen, die Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen bei verschiedensten Problemgruppen kompensatorisch zu bearbeiten (Schulstress, Drogen, Ausbildungskrise, erschwerte Übergänge in den Erwerbsbereich).“ (ebd., S.240)

Unter der Überschrift „Umwälzungen - Krisen - Neustrukturierungen im sozialen Feld“ behandeln die Autoren darüber hinaus den Aspekt neuer Ansätze und Bewegungen, die die Soziale Arbeit zu Beginn der 1970er Jahre prägten. So seien neue Methoden der Erziehung (wie die „antiautoritäre“ Erziehung) und neue Denkweisen der Menschen, welche in „sozialen Bewegungen“ ufernten, bezeichnend für diesen Zeitabschnitt gewesen (ebd., S.237). Soziale Bewegungen prägten die Entwicklung der Sozialen Arbeit. Dies begründet sich laut Wagner darin, dass „Soziale Bewegungen (...) notwendige Veränderungen“ benennen und diese bearbeiten. „Soziale Arbeit“, so Wagner, „reagiert ebenfalls auf sozialen Wandel und hat die Aufgabe (...) Unzulänglichkeiten gesellschaftlicher Verhältnisse zu bearbeiten“ (Wagner, 2009, S.9).

Welche Relevanz bezüglich Arbeitsfeld und Ausbildung entstand, betonen Hering und Münchmeier:

„(...) aus den in den 1970er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnenden sozialen Bewegungen (Studentenbewegung, Frauenbewegung und

Ökologiebewegung) gehen Initiativen wie die Jugendzentrumsbewegung, Stadtteilprojekte, (...) hervor und verändern das Gesicht der institutionalisierten Sozialen Arbeit nachhaltig. Sie stellen ein innovatives Potential dar, welches sowohl die gängigen Praktiken der kommunalen wie der verbandlichen Sozialen Arbeit infrage stellt und diese zum Umdenken zwingt.“ (Hering, Münchmeier, 2014, S.237).

Die Ausweitung bzw. Neuordnung der Aufgabenbereiche von Fachkräften Sozialer Arbeit zu dieser Zeit, so die Autoren, sei ausschlaggebend für die Anhebung des Praxisniveaus einerseits und die Notwendigkeit wissenschaftlicher Qualifikation andererseits gewesen. Der Wandel von einer „sozialen Ausbildung“ an Höheren Fachschule zum Studium an Fachhochschulen wurde angestoßen (ebd., S.241f.).

Auch in Düsseldorf existierten, laut Fischer im Journal der Fachhochschule Düsseldorf, Höhere Fachschulen (Fischer, 2011, S.3). Hierzu zählten u.a. die „Rheinische Höhere Fachschule für Sozialarbeit Düsseldorf-Gerresheim“, die „Staatliche höhere Fachschule für Sozialpädagogik, Rheydt“ sowie die „Höhere Fachschule für Sozialarbeit der Arbeiterwohlfahrt Düsseldorf“ (Krause, 2011, S.5). Im Jahr 1971, so Fischer, wurden Einrichtungen verschiedener Fachbereiche zur Fachhochschule Düsseldorf zusammengelegt (vgl. Fischer, 2011, S.3). Spricht man heute vom Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik und somit von einem einzigen Fachbereich an der HSD (ehemals FH Düsseldorf), so waren Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu Beginn der Akademisierung getrennte Fachbereiche, welche sich aus drei Höheren Fachschulen formierten (Krause, 2011, S.6). Mit der Entwicklung von den Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen „kam es“, so Rauschenbach und Züchner, „erstmalig zu einer gewissen fachlichen und institutionellen Annäherung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ (Rauschenbach, Züchner, 2015, S.180f.).

Der Entwicklung in Düsseldorf (1971) ging ein „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf den Gebieten des Fachhochschulwesens“ im Jahre 1968 voran. Es diente als Basis für „die Umwandlung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen“ (Amthor,

2012, S.238). Auf sechs Semester Studienzeit (aufgeteilt in die Studienabschnitte Grund- und Hauptstudium) folgten zwei Semester in der Berufspraxis. Zugang zum Studium erhielten Personen, die über „die Fachhochschulreife oder einen gleichwertigen Bildungsabschluss“ verfügten (ebd.). Beschreibt Amthor den Diplomabschluss für Sozialarbeiter und -pädagogen ab 1976 - vorher existierte die sog. „Graduierung“ - (ebd.), so traf dies erst im Jahr 1979 auf die Fachhochschule Düsseldorf zu (Krause, 2011, S.7). Aufgrund von Unklarheiten bzgl. der „Leitdisziplin im Rahmen der fachhochschulischen Sozialen Arbeit“ - eine Vielzahl an Fächern wird auch heute unterrichtet und mehrere „Bezugswissenschaften“ bestehen nebeneinander - wurde erst im Jahr 2001 eine „Rahmenstudienordnung der Kultusminister für den Studiengang Soziale Arbeit“ verabschiedet (Amthor, 2012, S.239).

Die Studiengänge der Sozialarbeit und -pädagogik in Düsseldorf behandelten im Grundstudium die nahezu gleichen Inhalte. Zu diesen zählten: Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaft sowie Verwaltung und Organisation. Hinzu kamen die spezifischen Lehrinhalte „Methoden der Sozialarbeit“ und „Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik“ (FHD, 2001). Laut Diplomstudienordnung gab es darüber hinaus Veranstaltungen im Wahlpflichtbereich, die aus den Bereichen Heilpädagogik, Sozialmedizin und Sozialphilosophie gewählt wurden (ebd.). Im Hauptstudium teilten sich die Inhalte der beiden Studiengänge - mit geringen Unterschieden - auf.

Die folgende Tabelle stellt die Lehrgebiete der Diplomstudiengänge an der Fachhochschule Düsseldorf in Bezug auf das Hauptstudium (Pflichtfächer) dar:

Pflichtfächer im Hauptstudium Sozialarbeit	Pflichtfächer im Hauptstudium Sozialpädagogik
Methoden der Sozialarbeit	Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik
Rechtswissenschaft	Rechtswissenschaft
Soziologie	Soziologie
Politikwissenschaft	Politikwissenschaft
Psychologie	Psychologie
Erziehungswissenschaft	Erziehungswissenschaft
	Medienpädagogik

(Studienordnung FHD, 2001)

Im Wahlpflichtbereich beider Studiengänge konnte während des Hauptstudiums aus Veranstaltungen der Bereiche „Verwaltung und Organisation“, „Medienpädagogik“, „Sozialmedizin“ und „Sozialphilosophie“ gewählt werden (Studienordnung FHD, 2001).

§3 der Diplomprüfungsordnung der FHD definierte die Zugangsvoraussetzungen für das Studium. So war „neben der Fachhochschulreife der Nachweis einer praktischen Tätigkeit“ zur Aufnahme des Studiums notwendig. Das dreimonatige Vorpraktikum entfiel allerdings, wenn die Fachhochschulreife an einer Fachoberschule für Sozialpädagogik/Sozialarbeit absolviert wurde oder „einschlägige Ausbildungs- oder Berufstätigkeiten“ nachweisbar waren (Diplomprüfungsordnung FHD, 2001). Eine studienintegrierte Praxisphase (Praxissemester) umfasste 20 Wochen, in denen je vier Arbeitstage in einer Institution abgeleistet werden sollten (ebd.). Die Regelstudienzeit belief sich auf acht Semester (§3 (1), Studienordnung FHD, 2001). Ein Berufspraktikum (Anerkennungsjahr) mit einem Umfang

von 12 Monaten schloss an und wurde „in gemeinsamer Verantwortung von Fachhochschule und den beteiligten Praxisstellen durchgeführt“ (Anja-O, o.J., o.S.).

Rauschenbach stellt in einer Zusammenfassung sozialpädagogischer Ausbildungen die Praktika der FH Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Diplom) heraus. Auf dem Stand von 1991/1992 sei entweder ein „Berufsanerkennungsjahr oder 2x6 Monate Praktikum“ gefordert gewesen (Rauschenbach, 2004, S.261). Die Durchsicht verschiedener Internetpräsenzen von Fachbereichen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Aufbau der Diplomstudiengänge von Fachhochschule zu Fachhochschule unterschiedlich war und keine Pauschalaussage getroffen werden kann. Das achtsemestrige Studium teilte sich, so Rauschenbach, entweder in ein dreijähriges Studium und ein einjähriges Berufspraktikum (*zweiphasige Ausbildung* [Herv. i. O.]) oder ein vierjähriges Studium mit zwei integrierten Praxisanteilen (*einphasige Ausbildung* [Herv. i. O.]) auf (ebd., S.260ff.). Die wichtigsten Eckdaten der Studiengänge werden am Ende des zweiten Kapitels in einer Tabelle zusammengefasst. Diese dient zum finalen Vergleich.

Behandelt dieses Kapitel die Zeit bis zur Umsetzung der Bologna Reform - welche schon im Jahr 1999 beschlossen wurde, jedoch tendenziell erst später Anwendung fand (Mühlum, Buttner, 2010, S.158f.) - so schließt das folgende Kapitel mit der Beschreibung des Bologna Prozesses an und stellt sowohl die Inhalte und Zielsetzungen als auch kritische Betrachtungen der Reform in Bezug auf das Studium der Sozialen Arbeit vor.

2.2 Entwicklung des Studiums nach der Bologna Reform (ES)

Im Jahr 1999 entstand die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister - die sog. Bologna Reform - in Bologna, Italien. Ziel der Reform ist es seitdem, „einen europäischen Hochschulraum zu schaffen“ (Arnold, 2015, S.11), welcher sich durch „größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“ auszeichnen sollte (HRK, 1999, S.3).

Auch die „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ stelle einen zentralen Zielgedanken dar (ebd.). Eine Erleichterung der „Studierbarkeit“ und die Reduzierung von Studienabbrüchen sind erhoffte Effekte der Reform (Hafeneger, 2013, S.20).

Kessl benennt drei ausschlaggebende Punkte der Bologna Reform anhand derer die Auswirkungen auf unser heutiges Hochschulsystem sichtbar gemacht werden können. „Die Einführung eines Systems leicht versteh- und vergleichbarer Abschlüsse“ und im Zuge dessen auch „die Einführung eines Systems mit zwei zentralen Bestandteilen (undergraduate und graduate)“ lässt sich, so Kessl, in den Abschlüssen des Bachelors, Masters sowie einer möglichen dritten Phase der Promotion und dem „European Credit Transfer System“ (ECTS) erkennen (Kessl, 2006, S.71). Das ECTS soll ein „gemeinsame[s] Kreditpunktesystem“ schaffen (Lorenz, 2006, S.60). Die Einführung des ECTS sowie die Modularisierung des Studiums solle, so Burde, „die Mobilität der Studierenden (...) erhöhen“ (Burde, 2013, S.64).



Abbildung 1

Die nebenstehende Grafik stellt die heutigen Wahlmöglichkeiten von Studierenden bezogen auf ihre Studiausbildung dar. Es kann zwischen der Alleinstellung eines Abschlusses (Bachelor) und dem Aufbau mit einem Masterstudiengang sowie einer Promotion entschieden werden.

Der Weg in die Berufstätigkeit kann als Zwischenschritt oder nach Abschluss der gewählten Studiengänge erfolgen.

In §7 des Hochschulrahmengesetzes wird das allgemeine Ziel eines Studiums wie folgt beschrieben:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ (§7 HRG)

Die Regelstudienzeit für Bachelorabschlüsse wird in §19 Abs.1 HRG definiert. Sie soll sich auf mindestens drei und maximal vier Jahre belaufen. Bei Masterstudiengängen wird von einer Regelstudienzeit zwischen einem und zwei Jahren ausgegangen (§19 Abs.2 HRG). Mit der Umstrukturierung sei, so Moch, die „Berufsbefähigung“ in den Mittelpunkt gerückt (Moch, 2013, S.15). Die Absolventen der Sozialen Arbeit sollen für die „unmittelbar anschließende Berufstätigkeit qualifiziert sein“ (ebd.). Er gibt jedoch, bezogen auf den Studiengang der Sozialen Arbeit, folgendes zu bedenken:

„Allerdings ist mit der Einführung des Bachelor-Studiums mit dem reduzierten Umfang auch der Stellenwert praxisbezogenen Lernens („Pflichtpraktikum“) innerhalb des Studiums im Vergleich zum Diplomstudiengang paradoxerweise zurückgegangen.“ (ebd., S.15f.).

Ergänzend sei anzumerken, dass die Dichte der theoretischen Inhalte angehoben und die Zeit „für Selbststudium, Prüfungsvorbereitung und Praxistransfer“ nun klar festgelegt worden sei. Im Schnitt seien, so Moch, eine Verkürzung der Studiengänge „von 8-10 auf 6-7 Semester“ und eine Verringerung der Praxisanteile „auf ca. 50% des früheren Umfangs“ zu verzeichnen (ebd., S.16). Es bleibe hierbei zu bedenken, dass sich die Disziplin Soziale Arbeit im stetigen Wandel befindet. Kotthaus beschreibt folgendes Paradoxon:

„In der Summe verkürzt sich die Ausbildung von Sozialarbeiter/innen im Gegensatz zum >alten< Diplom um bis zu eineinhalb Jahre - dies bei ei-

nem beständigen Zuwachs von disziplinem Wissen (...), einer merklichen Ausarbeitung eigener Fachinhalte (...) und eines ebenso beständigen (...) gesellschaftlichen Wandels.“ (Kotthaus, 2013, S.44)

Der Ausgestaltung und erhöhten Komplexität des Studiengangs steht eine verkürzte Ausbildungsdauer gegenüber. Zinser, Diplom-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge und ehrenamtlicher Koordinator des jungen DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit) merkt an, dass durch die Verkürzung des Praxisanteils ein Rückgang in Bezug auf den „Kompetenzerwerb“ entstanden sei, den es auszugleichen gelte (Zinser, 2014, S.20). Der „Lernort Praxis“, von Roth und Gabler als ein Bestandteil des „Dreiklangs“ der Berufsausbildung beschrieben (Roth, Gabler, 2012, S.26), sei „zugunsten der verkürzten Studienzeit“ ins Hintertreffen geraten (Zinser, 2014, S.20). Neben der Praxis stehen den Studierenden Theorie und Forschung zur Verfügung, welche „zur wissenschaftlichen Qualifikation“ beitragen sollen (Roth, Gabler, 2012, S.26). Nach Grohall gilt es, diesbezüglich ein wichtiges Merkmal Sozialer Arbeit zu bedenken:

„Der Schreibtisch der Sozialen Arbeit steht in der Alltagswelt, nicht im Labor oder in der Bibliothek. Sie muss die Alltagssprache beherrschen, um zu verstehen und um verstanden zu werden.“ (Grohall, 2009, S.93)

Das Studium wurde im Rahmen der Umstrukturierung komprimiert. Es sei davon auszugehen, dass Studierenden weitaus weniger Zeit im Hinblick auf die Ausgestaltung ihrer individuellen „Bildungs- und Entwicklungsprozesse“ bleibt. Hierzu zählen, so Hafenegger, z.B. die Selbstorganisation, Selbstbildung, Initiative, Krisenbewältigung oder auch die Suche und Erprobung eigener Lösungswege (Hafenegger, 2013, S.22). Weiterhin sind die Voraussetzungen und Erfahrungen der Studierenden zu beachten, die sehr unterschiedlich sein können:

„Studierende beginnen ihr Studium mit unterschiedlichen Motivationslagen, Erfahrungshintergründen, Vorstellungen, Erwartungen, Kompetenzen und Zielen. Für manche stellen Praxisbezüge und Praxisphasen im Studium die ersten strukturierten Berührungspunkte mit der Berufspraxis

der Sozialen Arbeit dar, während andere bereits in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit tätig waren. An dieser Stelle wird die Bedeutung von Beratung und Betreuung der Studierenden auf der Grundlage ihrer individuellen Ausgangslage erkennbar.“ (Roth, Gabler, 2012, S.27)

Ein Spezifikum der Studienanfänger im Studiengang der Sozialen Arbeit sei auf der anderen Seite, so Kolbinger, dass eine nicht unerhebliche Zahl an Studierenden schon vor dem Beginn des Studiums „Berufserfahrung gesammelt und dabei unterschiedliche soziale Berufe kennengelernt“ hat (Kolbinger, 2011, S.16).

Ruttert zieht in Zweifel, dass Absolventen des Bachelor-Studiengangs der Sozialen Arbeit ausreichend auf ihren Einstieg in den Beruf vorbereitet seien. Er bezieht sich hierbei auf einen Mangel an Ausgestaltung vielfältiger „Methodenkenntnisse“ und „Beratungskompetenzen“ (Ruttert, 2014, S.24). Studierenden solle, z.B. anhand von implementierten Fortbildungen, zunehmend die Option eröffnet werden, „studienbegleitend Kompetenzen zu erwerben, die das reine akademische Studium nur schwer vermitteln kann (z.B. Gesprächsführung etc.)“ (ebd., S.25). Aus der Perspektive Studierender sei das Studium ebenfalls reformbedürftig. So konstatiert Kolbinger, dass sich „über die Hälfte der Studierenden (...) Änderungen in der Studien- und Prüfungsordnung“ wünsche. Als veränderungswürdig sähen diese demnach u.a. das Ausmaß an Prüfungsleistungen, den *Transfer von Theorie und Praxis* [Herv. d. A.] sowie eine präzise Orientierung der Seminare und Vorlesungen an den Studienzielen (Kolbinger, 2011, S.17). Roth und Gabler halten es ebenfalls für erforderlich, den *Zusammenhang von Theorie und Praxis* [Herv. d. A.] in sämtlichen Vorlesungen und Seminaren zu integrieren (Roth, Gabler, 2012, S.25).

Ein weiterer nennenswerter Aspekt, „die Berufsfremde und die bezugswissenschaftliche Orientierung der meisten Lehrenden an den Hochschulen“ wird von Wilfried Nodes angemerkt. So sei es der Auftrag von Lehrenden an Hochschulen, „sich als Professionsvertreter der Sozialen Arbeit zu verstehen, und nicht als Agenten anderer Wissenschaften im fremden Territorium der Sozialen Praxis.“. Dieser Schritt sei notwendig, um Studierenden

die Möglichkeit zu geben, sich ihrer Profession sicherer zu werden und eine dem Berufsfeld entsprechende Haltung bzw. Persönlichkeit zu entwickeln. Mit einer „verstärkten Berufung von SozialarbeiterInnen“ sei der Weg in diese Richtung zu beschreiten (Nodes, 2012, S.7).

2.3. Spezifika des aktuellen Studiengangs BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HS Düsseldorf (ES)

Es folgt eine Betrachtung des aktuellen Bachelor-Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Hochschule Düsseldorf. Da in der Auswertung der Empirie Aspekte des Berufseinstiegs von Bachelorabsolventen der HS Düsseldorf im Zentrum stehen und sich einige Teilnehmer der Onlinebefragung auf strukturelle bzw. modulbezogene Aspekte des Studiums stützen werden, bietet das nachfolgende Kapitel eine Orientierung im Hinblick auf den Aufbau und das Profil des Studiengangs.

2.3.1 Zugangsvoraussetzungen (ES)

Nach aktuellen Informationen der Hochschule Düsseldorf zählen eine passende Hochschulzugangsberechtigung sowie der Nachweis eines Vorpraktikums zu den erforderlichen Aufnahmekriterien für den Studiengang der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine passende Hochschulzugangsberechtigung wird durch eine Fachhochschulreife oder eine Allgemeine Hochschulreife nachgewiesen. Vor Beginn des Studiums gilt es, ein Praktikum von zehn Wochen abzuleisten, welches bei der Einschreibung vorgelegt werden muss. Das Praktikum entfällt, sollte der Bewerber im Vorfeld praktische Ausbildungs- bzw. Berufserfahrung o.Ä. gesammelt haben und diese nachweisen können (HSD, 2016).

2.3.2 Studienprofil und Praxisanteil (ES)

Der Bachelor-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird sowohl in Form eines Teilzeit- (12 Semester Regelstudienzeit) als auch eines Vollzeitstudiums (7 Semester Regelstudienzeit) angeboten.

Eine Befähigung zur Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern, die Möglichkeit von „Spezialisierungen“ sowie die Vermittlung wichtiger „Schlüsselkompetenzen“ sind Merkmale des Studienprofils (HSD, 2016).

„Wir vermitteln Kompetenzen, die in der Berufspraxis gefordert werden, einschließlich der immer bedeutsamer werdenden Schlüsselkompetenzen.“ (ebd.)

Unter Schlüsselkompetenzen [Herv. i. O.] versteht die HSD Kompetenzen „wie Recherchieren, Präsentieren, wissenschaftliches Arbeiten“ und „Forschungsmethoden“, die in einem „Propädeutikum“ und anderen Modulen gelehrt werden (ebd.). In einem Mentoring Kurs können Studierende ihre Fragen stellen und „Tipps, Tricks, Methoden und Theorien zum Studium“ erhalten oder sich untereinander austauschen (HSD, 2016). Außerdem sollen verschiedenen Fachkompetenzen anhand folgender Lehrgebiete erworben werden:

Fachkompetenzen	Lehrgebiete
Professionelle Identität und professionelles Handeln in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	Didaktik und Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft, Heilpädagogik
Menschliche Entwicklung im sozialen Umfeld	Psychologie, Erziehungswissenschaft, Sozialmedizin
Gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen	Soziologie, Politikwissenschaft, Sozialphilosophie
Rechtliche, sozialpolitische, institutionelle und sozialwirtschaftliche Bedingungen	Rechtswissenschaft, Verwaltung und Organisation
Kultur, Ästhetik, Medien	Musik, Kunst, Bewegung, Performative Künste, Literatur, Video, Neue Medien

(Tabelle erstellt anhand von Informationen der Homepage der HSD, Stand 2016)

Der Studienverlaufsplan sieht ein Praxismodul und ein Praxissemester vor. Die Studierenden können während dieser Praxisphasen „ihre erworbenen Kompetenzen (...) erproben und sich (...) bewähren“. Darüber hinaus biete die Praxiszeit den Arbeitgebern die Chance, „zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiv kennenzulernen“. Der Studiengang, so die HS Düsseldorf, zeichne „sich durch eine starke Praxisorientierung mit gleichzeitig hohem theoretischen und forschungsorientierten Anspruch aus“. „Das Praxissemester“ sei „das Sprungbrett in den Job“ (HSD, 2016). Im ‚Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit‘ ist der für die staatliche Anerkennung notwendige Umfang der studienintegrierten Praxiserfahrung mit „mindestens 100 Tagen“ beziffert (QR SArb, 2008, S.17). Die HSD liegt mit insgesamt 108 Tagen knapp darüber.

An das Bachelor Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik kann ein Masterstudium angeschlossen werden. Die HSD bietet Studierenden die Masterstudiengänge „Kultur, Ästhetik, Medien“ und „Empowerment Studies“ an. Diese umfassen jeweils drei Semester Vollzeit- oder fünf Semester Teilzeitstudium (HSD, 2016).

2.3.3 Module (ES)

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Module des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik inhaltlich vorgestellt. Kompetenzen, die anhand der Module erlernt werden sollen, werden in Kapitel 3.3 genauer betrachtet. Unterteilt in die Studieneingangs-, Studienaufbau-, und Studienabschlussphase bietet der Studiengang Angebote verschiedener Fachrichtungen, welche in Grund-, Aufbau- und Schwerpunktmodule aufgeteilt sind. Laut BaPO sollen „die in den jeweiligen modulzugehörigen Lehrveranstaltungen geforderten Kompetenzen“ anhand verschiedener Prüfungsformen (mündliche Prüfungen, Klausurarbeiten, besondere Prüfungsleistungen gemäß §§19-21) nachgewiesen werden (BaPO, 2011, S.12). Die tabellarische Darstellung der Module wird dieser Arbeit als Anhang beigelegt. Da Studierende ihren Stundenplan selbstständig erstellen, gilt dieser Verlaufsplan als Exempel.

Nach der Definition von Rauschenbach ist das Modell des Studiengangs an der HSD als einphasiges Studium zu bezeichnen, da die Praxisanteile in das Studium integriert sind (Rauschenbach, 2004, S.260ff.).

Die Studieneingangsphase teilt sich auf in „Allgemeine Module der Eingangsphase“ und „Grundmodule“. Zu den allgemeinen Modulen zählen die Seminare im Bereich Mentoring 1, Propädeutik sowie ein interdisziplinäres Modul. Mentoring dient Studierenden als Raum für „Frage- und Problemstellungen zu Studienablauf und -aufbau“ und „Prüfungsbedingungen“. Darüber hinaus können auch Themen behandelt werden, die sich auf die individuelle bzw. private Situation der Studierenden beziehen. Ziel ist eine „kontinuierliche Beratung und Unterstützung“ sowie die „Förderung der Methoden-, Sozial- und Subjekt Kompetenzen“ (HSD, 2016, S.3ff.).

Wissenschaftliches Arbeiten und Denken steht im Zentrum der Propädeutik. Hier sollen Studierende Techniken und Methoden kennenlernen, die sie im Verlauf ihres Studiums (beim Verfassen von Hausarbeiten oder für Präsentationen) benötigen. Das interdisziplinäre Modul zeichnet sich durch eine Verknüpfung zweier Teilbereiche der Sozialen Arbeit aus. Zwei Dozenten unterschiedlicher Disziplinen betrachten hierbei ein Thema aus verschiedenen Perspektiven und verdeutlichen die „Interdisziplinarität“ des Berufsfeldes (ebd.).

Es werden fünf Grundmodule angeboten, aus denen jeweils ein bis drei Seminare gewählt werden müssen (je nach Teilbereich unterschiedlich). Themengebiete sind:

- Professionelle Identität
- Menschliche Entwicklung im sozialen Umfeld
- Gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen
- Rechtliche, sozialpolitische, institutionelle und sozialwirtschaftliche Bedingungen
- Kultur, Ästhetik, Medien (ebd., S.6ff.)

In der Studienaufbauphase wird zwischen allgemeinen Modulen der Aufbauphase (Mentoring/Coaching 2 und Methoden empirischer Praxis- und

Sozialforschung), fünf Aufbaumodulen (identisch den Themengebieten aus dem Grundmodulbereich, deshalb im Verlauf nicht vertieft) und 14 Schwerpunktmodulen unterschieden. Hinzu kommt das Praxismodul mit begleitendem Seminar. Dieses umfasst 224 Stunden und wird in einer Einrichtung des Arbeitsfeldes abgeleistet. Der Mentoring Kurs in der Aufbauphase schließt an Mentoring 1 an und soll die erwähnte „kontinuierliche Beratung und Unterstützung“ bieten. Darüber hinaus werden, wie im Titel der Veranstaltung verankert, „Methoden empirischer Praxis- und Sozialforschung“ gelehrt bzw. erarbeitet. Aus 14 Schwerpunktmodulen, die thematisch von „Beratung“ über „Bildung und Soziale Arbeit“ bis hin zur „Zivilgesellschaft“ reichen, werden zwei Schwerpunkte gewählt (ebd.). Durch die Wahl der Schwerpunkte spezialisieren sich Studierende auf zwei Themenbereiche (ebd., S.11ff.).

Das „Modul zur Erlangung der Staatlichen Anerkennung“, das „Wahlmodul“ sowie die Bachelor-Thesis inkl. Thesis-Begleitmodul und Kolloquium bilden die Studienabschlussphase. Das im Kapitel „Studienprofil und Praxisanteil“ beschriebene Praxissemester definiert zusammen mit einer Begleitveranstaltung das „Modul zur Erlangung der Staatlichen Anerkennung“. Das Praktikum wird (im Regelfall) innerhalb von 20 Wochen absolviert, in denen Studierende jeweils vier Tage in der Praxis verbringen (insgesamt 640 Stunden). Darüber hinaus werden im Begleitseminar, anhand von Kleingruppenarbeiten, Präsentationen, kollegialen Beratungen etc., Praxiseinrichtungen vorgestellt oder spezifische Situationen aus der Praxis - somit auch das eigene professionelle Handeln - reflektiert (ebd., S.48ff.). Das Wahlmodul setzt sich aus zwei bis vier Veranstaltungen zusammen, die Studierende aus allen sieben Fachbereichen der Hochschule wählen können. Es steht den Studierenden offen, sich weiter gezielt im Bereich der Sozialen Arbeit zu spezialisieren oder sich durch den Besuch von Seminaren anderer Disziplinen „breite Schlüsselkompetenzen anzueignen“ (ebd., S.51f.). Den Abschluss des Studiums bildet die Bachelor-Thesis. Zugelassen wird, wer 180 Leistungspunkte erreicht und somit die Schwerpunktmodule und die Praxisphasen absolviert hat.

„Die Bachelor-Thesis soll zeigen, dass der oder die zu Prüfende befähigt ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist eine Themenstellung aus dem Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik sowohl in ihren modulbezogenen Einzelheiten als auch in den kompetenzübergreifenden Zusammenhängen mit wissenschaftlichen und fachpraktischen Methoden selbstständig zu bearbeiten“ (ebd., S.54)

In 11 bis 14 Wochen schreiben die Studierenden ihre Abschlussarbeit, welche im Bachelor-Thesis-Begleitmodul betreut wird. Nach Abgabe der Bachelorarbeit findet ein Kolloquium statt, in dem der Studierende „die Ergebnisse der Bachelor-Thesis, ihre fachlichen Grundlagen, ihre fachübergreifenden Zusammenhänge und ihre außerfachlichen Bezüge“ darstellen und belegen soll und „ihre Bedeutung für die Praxis“ erläutert (ebd., S. 53ff.).

Abschließend werden die Ergebnisse der Recherche (aus Kapitel 2.1 bis 2.3) bzgl. Dauer und Aufbau der drei schwerpunktmäßig behandelten Ausbildungs- bzw. Studiengänge in einer Tabelle dargestellt. Diese soll als Zusammenfassung dienen und verdeutlichen, in welcher Weise in den letzten 50 Jahren mehr oder weniger gravierende Veränderungen stattfanden. Als Quelle dienen ausschließlich die Informationen aus dem vorangegangenen Text, wobei im Bereich der Fachhochschule die Informationen des Standorts Düsseldorf zur Veranschaulichung genutzt werden.

	Höhere Fachschule	FH (Diplom), PO 2001	FH (BA), PO 2015, Vollzeitstudium
Zugangsvoraussetzung (ohne Praxisanteil)	Volljährigkeit Mittlere Reife	Fachhochschulreife oder gleichwertiger Abschluss	Fachhochschulreife oder Abitur
Theoretische Studienanteile	3 Jahre	3 Jahre	3 Jahre
Praxis VOR Ausbildung bzw. Studium	2-3 Jahre Ausbildung bzw. Berufserfahrung	3 Monate Vorpraktikum, wenn nicht die	10 Wochen Vorpraktikum

		Fachober- schule für So- zialarbeit/Sozi- alpädagogik besucht wurde oder einschlä- gige Berufser- fahrung vorlag	oder einschlä- gige Berufs- bzw. Ausbil- dungstätigkei- ten
Praxis WÄHREND Ausbildung bzw. Studium	12 Monate Praktika inner- halb der Ausbil- dung + 1 Jahr Berufspraktikum	20 Wochen á 4 Tage (Praxis- semester) + 1 Jahr Berufs- praktikum	864 Stunden Praktika (=108 Tage à 8 Std.)

Es wird deutlich, dass sich die Praxisanteile im Laufe der Zeit verringert haben. Die Ergebnisse der Recherche hinsichtlich der Entwicklungslinien des Studiengangs unterfüttern die angemerkte Kritik zur heutigen Studiensituation und lassen folgende Frage entstehen: Was geben Absolventen der HSD möglicherweise in Bezug auf die Praxis zu bedenken und wo entstehen handlungsorientierte Hinweise für Hochschule und künftige Studierende? Im sechsten Kapitel dieser Ausarbeitung stehen Erfahrungen und Meinungen von Absolventen im Fokus.

3. Kompetenzprofil des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen (MS)

Angehende Sozialarbeiter sollen im Studium bestimmte Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln, um die Anforderungen in der späteren Berufspraxis erfolgreich bewältigen und professionell handeln zu können. In diesem Kapitel wird zunächst eine begriffliche Annäherung an „Kompetenz“ im Allgemeinen erfolgen, um anschließend den Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit zu beleuchten. Im Folgenden wird aus unterschiedlichen Perspektiven ein Überblick über diejenigen Kompetenzen geboten, die professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit ermöglichen. Ausgewählt wurden der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), der Schlüsselkompetenzen-Katalog des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) sowie das Modulhandbuch des Studiengangs Soziale Arbeit/Sozialpädagogik der Hochschule Düsseldorf.

3.1 Annäherung an den Kompetenzbegriff (MS)

In der Fachliteratur der Sozialen Arbeit finden sich etliche Beiträge zum Begriff „Kompetenz“; eine allgemeingültige Definition des Begriffes ist jedoch kaum möglich. Einige Autoren (Moch/Meyer/Bense, 2013; Knauf/Schulze-Krüdener, 2014; Krämer/Müller-Naevecke, 2014) beziehen sich auf Franz E. Weinert. Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27f.). Eine Kompetenz besteht nach dieser Definition also aus kognitiv erlerntem bzw. verfügbarem Wissen zur Problemlösung, der Fähigkeit zu Handeln und der Bereitschaft bzw. Motivation dazu.

Bezug wird auch auf John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel genommen, die ebenfalls davon ausgehen, dass Kompetenzen Wissen und Fertigkeiten inkludieren, woraus sich Qualifikationen ergeben. Diese bilden also notwendige Bausteine von Kompetenz, sind für sich allein genommen jedoch nicht mit dem Begriff gleichzusetzen. Was Kompetenzen von Qualifikationen unterscheidet, sei, dass Kompetenzen im selbstorganisierten Handeln des Individuums, also in der Performanz, sichtbar würden (Erpenbeck, Rosenstiel, 2007, S XVIII f). Qualifikationen hingegen ließen sich beispielsweise in vom Handeln abgetrennten Prüfungssituationen erfassen und stellten die gegenwärtig vorhandenen Fähigkeiten und das Wissen dar - „ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden“, so die Autoren (ebd., S. XIX). Die innere Bereitschaft (Disposition), selbstorganisiert zu handeln, stellen Erpenbeck und Rosenstiel hingegen als wichtiges Merkmal von Kompetenz heraus: „Danach sind *Kompetenzen* Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind *Selbstorganisationsdispositionen*“ (ebd., S. XIX [Herv. i. O.]).

Weitere Komponenten sind Werte, Normen und Regeln, die sozusagen als „Ordner“ die Handlungsfähigkeit in komplexen oder unsicheren Situationen ermöglichen (ebd.).

Aus etymologischer Perspektive wird „Kompetenz“ auch als „Zuständigkeit“ oder „Befugnis“ definiert (vgl. Nieke 2012, S.35; Erpenbeck/ Rosenstiel 2007, S. XVIII). Hier werden zwei weitere Dimensionen der Bedeutung sichtbar, nämlich einerseits die der Aufforderung und der Verpflichtung zum Gebrauch von Kompetenzen durch die soziale Umwelt (z.B. durch den Arbeitgeber, aber auch durch Klienten), andererseits aber auch die Dimension der Anerkennung, die mit der Zuständigkeit einhergeht (Nieke 2012, S.43).

In einigen Beiträgen zum Thema Kompetenz wird der Begriff zu dem der „Handlungskompetenz“ abgegrenzt oder durch ihn ersetzt, wobei der Bedeutungsunterschied vor allem in einem komplexeren Verständnis des Begriffs liegt.

So hebt Heiner beispielsweise hervor, dass „Handlungskompetenz“ viele Fähigkeiten begrifflich bündelt, sich auf komplexe Sachverhalte bezieht und auf bedeutende Anforderungen verweist (Heiner, 2010, S.51f.).

Aus pädagogischer Perspektive beleuchtet Nieke den Begriff und zeigt in seinem Beitrag zu (professioneller) Handlungskompetenz auf, dass diese „nicht allein durch die (kognitive) Beschäftigung mit Wissen zu erreichen [ist], sondern außerdem das Verfügenkönnen über Handlungsmuster und eine Haltung der Selbstreflexion [umfasst]“ (Nieke, 2012, S.45).

Handlungskompetenz beinhaltet also nicht nur, dass eine Person durch Wissen, Qualifikationen und bestimmte Fertigkeiten *theoretisch* fähig ist, komplexe Anforderungen zu erfüllen, sie muss auch *praktisch* in der Lage sein zu agieren, auch über Kenntnisse verfügen, *wie* sie diese in konkrete Handlungen umsetzen kann und diese Handlungen reflektieren können. Es wird deutlich, dass *Kompetenz* erst durch tatsächliches Handeln und die Fähigkeit, dieses Handeln selbst zu organisieren, zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren, zur *Handlungskompetenz* wird.

3.2 Der Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit (MS)

Nach der Annäherung an eine Definition soll nun eine Verortung des Begriffs „Kompetenz“ in der Sozialen Arbeit folgen. Hierzu sollen die Ansätze von Hiltrud von Spiegel (2013) und Maja Heiner (2010) dienen.

Hiltrud von Spiegel beschreibt „Kompetenz“ als relationalen Begriff, d.h. dass immer ein Zusammenspiel zwischen Wissen (den erforderlichen Kenntnissen), Können (den Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Wollen (den Interessen und Motiven) sowie den vorhandenen Optionen besteht, die auch durch die Umwelt bestimmt werden. Für die Ausübung des Berufes der Sozialen Arbeit bilden laut von Spiegel sogenannte Schlüsselkompetenzen (z.B. Neugier, Eigeninitiative, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Flexibilität, Durchsetzungsfähigkeit, ganzheitliches Denken) das Fundament, die zwar berufs- und aufgabenunabhängig sind, jedoch als Voraussetzung für qualifizierte Tätigkeiten gelten (von Spiegel, 2013, S.73). Diese seien in der Regel bereits lebensgeschichtlich mehr oder weniger ausgeprägt erworben worden und würden beispielsweise während der Ausbildung „kultiviert“ bzw. „veredelt“ (ebd., S.74). Mit diesem Hinweis auf die lebensgeschichtlich *vor der Ausbildung bzw. dem Studium* erworbenen Kompetenzen wird deutlich, dass von Spiegel auch eine gewisse persönliche Eignung als Voraussetzung für kompetentes Handeln in der Sozialen Arbeit sieht.

Professionelle Handlungskompetenz definiert die Autorin mit Bezug auf Gildemeister (1983). Professionelle sollen sich als „Werkzeug“ erfahren und einsetzen, wobei Kompetenzen der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion eine zentrale Rolle spielen würden. Zusammengefasst, so von Spiegel, bedeute professionelle Handlungskompetenz,

„dass Fachkräfte ihr Können, ihr Wissen und ihre beruflichen Haltungen mit Blick auf Wissensbestände, ihre Erfahrungen sowie die institutionellen Bedingungen und Vorgaben fall- und kontextbezogen einsetzen. Die Fachkräfte sollen ihre persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten wahrnehmen, reflektieren und fachlich qualifizieren. Als Ausweis von Fachlichkeit gilt,

dass sie die Art und Weise des Einsatzes ihrer Person fachlich begründen und berufsethisch rechtfertigen können.“ (ebd., S.75)

In dieser Definition lässt sich erkennen, dass der Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit sowohl eine individuelle Eignung (bezogen auf persönliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen und die Fähigkeit, diese zu reflektieren) als auch eine durch Ausbildung erworbene Befähigung (bezogen auf fachliches Wissen, eine berufliche Haltung und Wissen über institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben) beinhaltet.

Von Spiegel stellt in ihrem Kompetenzansatz zudem drei Dimensionen professioneller Handlungskompetenz vor:

Die erste Dimension ist die des *Wissens* (ebd., S. 83.), da methodisches Handeln ohne spezifisches Wissen nur schwer gelingen kann. Die *berufliche Haltung* stellt die zweite Dimension professioneller Handlungskompetenz dar und thematisiert die persönliche Auseinandersetzung der Fachkraft mit (eigenen und gesellschaftlichen) Werten und Normen bezogen auf das berufliche Handeln (ebd.). Kompetenzen in der Dimension des *Könnens* zeigen die professionellen Fähigkeiten „zur handwerklichen Umsetzung beruflicher Aufgaben“ auf, über die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit verfügen sollten (S.83f.). Jeder Dimension wird ein Kompetenzbündel zugeordnet, dessen ausführliche Erläuterung den Umfang dieser Arbeit übersteigen würde (vgl. dazu ebd., S.84ff.).

Maja Heiner geht in ihrem Kompetenzansatz von drei Überzeugungen aus: „(1) dass eine Reihe generalistischer Grundkompetenzen die Stärke der Sozialen Arbeit ausmachen, (2) dass diese Kompetenzen nur erworben und weiterentwickelt werden können, indem vorhandenes Wissen kreativ genutzt wird, (3) dass dies wiederum eine Verbindung von Theorie und Praxis voraussetzt, die am besten über den Bezug zu konkreten Fällen, Situationen und Handlungsabläufen hergestellt werden kann“ (Heiner, 2010, S.9). Unter dem Begriff „Kompetenz“ versteht die Autorin zum einen die Potentiale, die dem Individuum zur Verfügung stehen, um Aufgaben sicher und zuverlässig zu bewältigen, zum anderen aber auch die Berechtigung und Verpflichtung, also die Zuständigkeit, diese Potentiale zu nutzen

(ebd., S.51f.). Der Begriff „Handlungskompetenz“ verweise als Fachbegriff zudem auf „komplexe und zugleich bedeutende [Herv. i. O.] Anforderungen“ (ebd., S.51). Somit schließe das Konzept der Handlungskompetenz neben den Dimensionen der Qualifikation (Fähigkeiten, um komplexe Aufgaben zu lösen) und der Zuständigkeit (Berechtigung und Verpflichtung dazu) auch die Dimension der Motivation (Bereitschaft, zu handeln) mit ein (ebd., S.52). Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit meint zusammengefasst die „Fähigkeit zum gezielten, problemlösenden oder zumindest problemreduzierenden Handeln“ (ebd., S.44).

3.3 Kompetenzprofil des Sozialarbeiters - Qualifikationsziele (MS)

Dieses Kapitel befasst sich mit den Kompetenzen, die professionelles Handeln in der Berufspraxis ermöglichen sollen. Zunächst wird dargestellt, welche Ziele der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit für die Ausbildung vorgibt, anschließend wird der Katalog der vom DBSH formulierten Schlüsselkompetenzen für die Soziale Arbeit vorgestellt. Abschließend werden die Qualifikationsziele im Rahmen des Modulhandbuchs der HS Düsseldorf aufgezeigt.

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Version 5.1, erarbeitet von U. Bartosch, A. Maile und C. Speth und verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit am 4. Dezember 2008, soll als Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung des Studiengangs Soziale Arbeit (/Sozialpädagogik) an deutschen Hochschulen gelten. Er „nimmt für sich in Anspruch, ein praktikabler Versuch zu sein, die Frage der Level-Bestimmung für die Soziale Arbeit in Deutschland (...) zu beantworten“ (QR SArb 2008, S. 7). In dem Postulat wird auf eine „Kompetenzdiskussion“ mit der Begründung, „der Ausweis von z.B. vermittelten Kompetenzen (...) bleibt jedem Fachbereich unbenommen“ (ebd., S.6), verzichtet. Dennoch benennt der Rahmen konkrete, in Kategorien unterteilte Qualifikationsziele, die Bachelorabsolventen durch das Studium erreichen - hier wird nicht davon gesprochen, welche Ziele Absolventen erreichen *sollen*, sondern es wird offensichtlich davon ausgegangen, dass Absolventen diese erreicht *haben*:

(1) Die erste Kategorie benennt sechs Teilziele des Bereichs *Wissen und Verstehen/Verständnis*, welcher die Grundlage bilden soll, um die anderen Qualifikationsziele des Studiums der Sozialen Arbeit zu erreichen, beispielsweise „ein integriertes Verständnis der Methoden, Verfahrensweisen und der beruflichen Ethik Sozialer Arbeit (...)“ (ebd., S.8).

(2) Vier Teilziele sollen im Bereich *Beschreibung, Analyse und Bewertung* erreicht werden, um in der Lage zu sein, spezifische Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit bestimmen zu können. Hier wird unter anderem die Fähigkeit „zur sicheren Auswahl analytischer Methoden und ihrer Instrumente“ (ebd., S.10) genannt.

(3) *Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit* bildet den dritten Qualifikationsbereich und umfasst vier Teilziele, die Absolventen erreichen sollen, um unter Berücksichtigung ihres professionellen Wissens Prozesse in der Sozialen Arbeit planen und Konzepte für die Durchführung entwickeln zu können. Als Beispiel sei hier „die Kenntnis von Methoden der Planung und Konzepterstellung und die Fähigkeit, diese auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen anzuwenden“ (ebd., S.10) genannt.

(4) Die vierte Kategorie legt mit drei Teilzielen Fähigkeiten der *Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit* fest, die der Informationsbeschaffung und Bearbeitung von Forschungsfragen dienen, unter anderem „die Fähigkeit, über wissenschaftliche Recherche fachliche Literatur und Datenbestände zu identifizieren, interpretieren und interagieren“ (ebd., S.12).

(5) Fünftens legt der Qualifikationsrahmen fünf Ziele im Bereich *Organisation, Durchführung und Evaluation* fest, nach denen Absolventen beispielsweise fähig sind, „Konzeptionen und Planungen konstruktiv und innovativ, theoretisch fundiert und reflektiert zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren“ (ebd., S.13).

(6) Der Abschnitt *Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen* bezieht sich mit sieben Qualifikationszielen auf Fähigkeiten, die nicht fachspezifisch sind, aber als Vorbedingung für professionelle, erfolgreiche Soziale Arbeit gesehen werden, so zum Beispiel „die ausgeprägte Fähigkeit

zur Kommunikation und Interaktion mit allen fachlichen und nichtfachlichen Akteuren des Arbeitsfeldes und ihres gesellschaftlichen Umfeldes (...)“ (ebd., S.14).

(7) In der letzten Kategorie *Persönlichkeit und Haltungen* werden keine Ziele beschrieben, sondern allgemeine Zuschreibungen für Absolventen der Sozialen Arbeit festgelegt. So sollen sie „über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für soziale Aufgabenstellungen und darin beteiligte Personen verfügen“ (ebd., S.16), zudem eine selbstreflektierte und selbstkritische Haltung besitzen, die ihnen „die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle“ (ebd.) ermöglicht.

Nach diesen Zielen, die der Qualifikationsrahmen vorgibt, werden nun die sogenannten Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit vorgestellt, die der DBSH zusammengestellt hat und die Maus, Nodes und Röh verschriftlicht haben.

Die Autoren gehen von neun Schlüsselkompetenzen aus, die Absolventen im Bachelorstudium erworben haben sollen und die erst in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenspiel eine professionelle Soziale Arbeit ermöglichen:

„Soziale Arbeit erschöpft sich nicht im Beherrschen einzelner Kompetenzen und ist nicht die Summe der einzelnen Kompetenzen, sondern stellt die Fähigkeit dar, diese Kompetenzen im Hilfeprozess für den Klienten miteinander zur sozialprofessionellen Hilfe zu verknüpfen“ (Maus, Nodes, Röh, 2013, S.11).

Folgende Abbildung der Autoren verdeutlicht die Verknüpfungen unter den Kompetenzen:

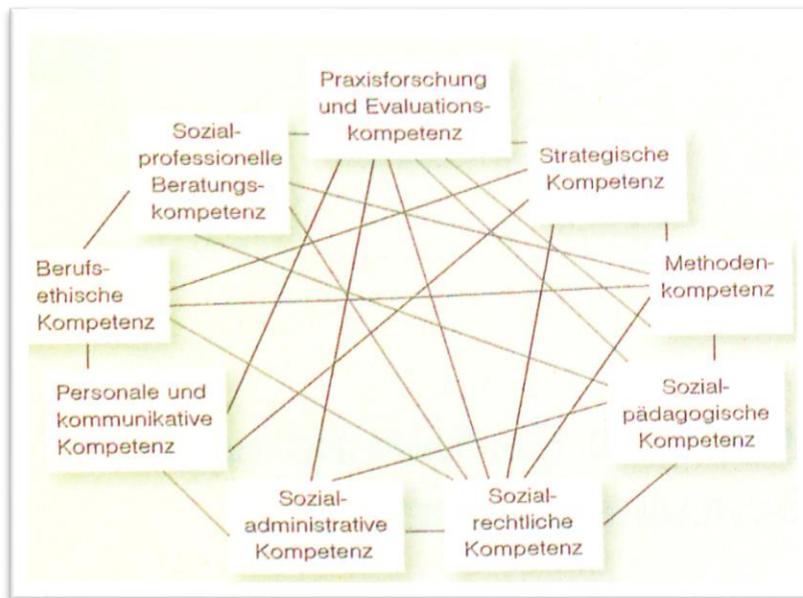


Abbildung 2

Den Schlüsselkompetenzen wird eine Basis aus Grundkenntnissen der Sozialen Arbeit vorangestellt, auf die die neun Kompetenzbereiche aufbauen. Hierzu zählen beispielsweise Grundkenntnisse von mindestens einer Gesellschaftstheorie, von Qualitätsentwicklung und den wichtigsten sozialen Organisationen in Deutschland (ebd., S.37f.). Jeder Schlüsselkompetenz wird ein Kapitel gewidmet, in welchem neben Grundlagen und einer Definition des Begriffes auch die Kennzeichen dargelegt werden, an denen sich die Kompetenz festmachen lässt. Zudem werden Ausbildungsinhalte für das Studium der Sozialen Arbeit formuliert, die zur Entwicklung der Schlüsselkompetenzen beitragen sollen. Im Folgenden werden die neun Schlüsselkompetenzen skizziert:

(1) *Strategische Kompetenz* berührt alle anderen Kompetenzbereiche und gilt als Bindeglied zwischen ihnen. Unter ihr „wird die Fähigkeit verstanden, überlegt, geplant und auf klare Ziele bzw. Wirkungen hin zu handeln“ (ebd., S. 44). Strategische Kompetenz umfasse somit die Fähigkeit, Problemsituationen zu analysieren, unter Einbezug des sozialarbeiterischen Wissens einerseits und der Kompetenzen und Ressourcen der Adressaten (und ggf. auch der Gruppe oder des Gemeinwesens) andererseits

Handlungsstrategien zu entwickeln und diese unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen im Hilfeprozess umzusetzen (ebd., S.44f.).

(2) „*Methodenkompetenz* [Herv. d. A.] meint die Fähigkeit, planmäßig und reflektiert handeln zu können sowie Verfahren bzw. Vorgehensweisen der Sozialen Arbeit zu kennen, zuordnen und anwenden zu können“ (ebd., S. 50). Die Autoren beziehen Methodenkompetenz hier auf die Fähigkeit, mit Adressaten in der Einzelberatung (Methode Einzelfallhilfe), in Gruppen (Methode Soziale Gruppenarbeit) und im Sozialraum (Methode Gemeinwesenarbeit) systematisch arbeiten zu können (ebd. S.56).

(3) Um „(...) pädagogische Wissens- und Handlungsgrundlagen für Kinder und Jugendliche, um die Theorie der Jugendhilfe, Pädagogische Praxis der Jugendhilfe und der Jugendfürsorge, Methoden für die Elternarbeit, Umgang mit Medien“ (ebd., S.61) geht es in der *Sozialpädagogischen Kompetenz*. Diese wurde in den Kompetenzkatalog aufgenommen, um der Sozialpädagogik und ihren Inhalten als Teil der Sozialen Arbeit Rechnung zu tragen, da sie drohe, an den Fachhochschulen vernachlässigt zu werden und durch die Sozialarbeit „vereinnahmt“ zu werden (ebd., S.59.f.).

(4) Die vierte Schlüsselkompetenz ist die *Sozialrechtliche Kompetenz*, die als eine wesentliche Basiskompetenz für die berufliche Tätigkeit gesehen wird und womit nicht nur die Kenntnis aller Teile des Sozialgesetzbuches, sondern auch die Anwendungskompetenz gemeint ist: „Sozialrechtliche Kompetenz meint die Fähigkeit von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, die rechtliche Seite der Problemlagen zu erkennen, zu analysieren und im Hilfeprozess entsprechende Lösungsmöglichkeiten anzubieten“ (ebd., S.66).

(5) Die Fähigkeit, die eigene Arbeit zu organisieren, zu dokumentieren und für die eigene Organisation und die Klientel transparent zu machen sowie Kenntnisse über Verwaltungsrecht und Verwaltungshandeln bezeichnen die Autoren als *administrative Kompetenz*. „Administrative Kompetenz meint die Fähigkeit, mit der öffentlichen Verwaltung kommunizieren zu können (...) und deren rechtliche Grundlagen zu kennen (...). Ein Zweites gehört dazu: die Fähigkeit, innerhalb von Organisationen als Mitarbeiter

die eigene Arbeit organisieren und administrativ handeln zu können“ (ebd., S.74).

(6) In der Schlüsselkompetenz *personale und kommunikative Kompetenz* werden Fähigkeiten zusammengefasst, die in anderen Categoriesystemen von Kompetenz unter Selbst- und Sozialkompetenzen aufgeführt werden - auf diese Oberbegriffe wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch eingegangen. An dieser Stelle nennen die Autoren beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Empathie, zum gesunden und effektiven Selbstmanagement, die Fähigkeit zur Teamarbeit und die Fähigkeit, eine Arbeitsbeziehung zu Adressaten aufbauen zu können als personale Kompetenzen, also insgesamt Fähigkeiten „der Arbeit mit und an der eigenen Person in Bezug auf die Interaktion mit anderen Menschen (...)“ (ebd., S.79). Kommunikative Kompetenz umfasst unter anderem die Fähigkeit zur systematischen Gesprächsführung, das konstruktive Formulieren von positiver und negativer Kritik sowie Grundlagenkenntnisse der Kommunikationstheorien und kann als „Diskurs- und Diskussionsfähigkeit im fachlichen Zusammenhang und in Respekt und Achtung des anderen Menschen (...) verstanden werden“ (ebd., S.80).

(7) *Berufsethische Kompetenz* meint, „professionelles Handeln auf der Grundlage fundierter wissenschaftlicher Theorien erklären (...)“ sowie auf der Grundlage berufsethischer Prinzipien begründen zu können (ebd., S. 88/92).

(8) Mit der Kompetenz *Sozialprofessionelle Beratung* heben die Autoren die Beratung als eine Kernaufgabe Sozialer Arbeit hervor. Sozialprofessionelle Beratungskompetenz bilde „bei entsprechender Nachqualifizierung in einer „Spezialisierten Beratung“ [z.B. Suchtberatung] den professionellen Hintergrund von Fachkräften der Profession Soziale Arbeit und wird in deren Handeln spürbar und sichtbar“ (ebd., S. 95). Diese Kompetenz umfasst unter anderem Kenntnisse über Methodengrundlagen von Beratung und Gesprächsführung sowie anthropologische und psychologische Grundlagenkenntnisse (ebd., S.108).

(9) *Kompetenz zur Praxisforschung/Evaluation* bedeutet nicht allein, über Kenntnisse in qualitativer und quantitativer Sozialforschung oder über Praxisevaluationsinstrumente zu verfügen, sondern diese auch auf das eigene Arbeits- bzw. Handlungsfeld übertragen, d.h. anwendungsorientiert forschen und evaluieren zu können: „Praxisforschung als ein Bereich der Sozialarbeitsforschung dient (...) der Weiterentwicklung der Praxis unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnis“ (ebd., S. 112f.).

Auf der Grundlage dieser Kompetenzen sei eine Erweiterung und Spezialisierung des professionellen Wissens und Handelns durch die berufliche Praxis und/oder durch ein Aufbaustudium möglich (ebd., S.13). Auch hier wird - wie im QR SArb - davon ausgegangen, dass die Ausgestaltung des Studiengangs Sache der jeweiligen Lehrinstitution sei, die Qualifikationsziele bzw. Schlüsselkompetenzen aber durch das Studium erreicht bzw. erworben werden sollen:

„Ausbildungsmodule zu gestalten, ist allein Sache der jeweiligen Ausbildungsstätte. Die Schlüsselkompetenzen halten fest, was Sozialarbeiter/-innen lernen müssen, um am Ende des Studiums beruflich tätig werden zu können“ (ebd., S.16)

Es wird jedoch darauf verwiesen, dass die ausformulierten Schlüsselkompetenzen die benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten konkreter aufzeigen, als dies vom Qualifikationsrahmen geleistet wird (ebd., S.18).

Im Bereich der Erwachsenenbildung, d.h. in den Curricula für Ausbildungs- und Studiengänge werden die zu erwerbenden Kompetenzen häufig vier Kompetenzbereichen zugeordnet: den Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbst- bzw. Subjektkompetenzen. Laut Knauf und Schulze-Krüdener geht diese Differenzierung auf den Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth zurück, der 1971 ein Kompetenzkonzept vorlegte, welches auf der Entwicklung von Selbstkompetenzen, Sachkompetenzen und Sozialkompetenzen als Voraussetzung für das Erlangen von Reife und Mündigkeit und damit Handlungsfähigkeit aufbaute (Knauf, Schulze-Krüdener, 2014, S.38f.). Die Unterteilung der Sachkompetenz in Fach- und Methodenkompetenzen entstammt, so Nieke, „dem Diskurs der Berufspädagogik und

antwortete dort seinerzeit auf die Einsicht, dass eine Berufsausbildung wegen des schnellen Wechsels der Arbeitsinhalte stärker auf formale Qualifikationen ausgerichtet werden müsste (...)“ (Nieke, 2012, S. 3).

Krämer und Müller-Naevecke bezeichnen Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als außerfachliche bzw. fachübergreifende Kompetenzen, die, verzahnt mit den Fachkompetenzen, „das Ziel jedes Studiums, nämlich die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz [bilden]“ (Krämer, Müller-Naevecke, 2014, S.12).

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, ist das Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik an der HS Düsseldorf in die Studieneingangsphase, die Studienaufbauphase und die Studienabschlussphase mit den dazugehörigen Grund-, Aufbau- und Schwerpunktmodulen unterteilt. Im Modulhandbuch werden für jedes Modul Qualifizierungsziele genannt, die sich in Fach-, Methoden-, Sozial-, und Subjektkompetenzen gliedern (HSD, 2011). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die nachfolgend aufgeführten Kompetenzen der Version des Modulhandbuchs aus dem Jahr 2011 entnommen wurden, da auch in der Absolventenbefragung auf diese Bezug genommen wird. Im weiteren Verlauf wird die Bezeichnung ‚Selbst-‘ statt ‚Subjektkompetenzen‘ verwendet.

Die Studierenden sollen im Laufe des Studiums zunächst Grundkenntnisse in den einzelnen Kompetenzbereichen erwerben und diese in den Aufbaumodulen und in der Studienabschlussphase vertiefen, um nach Abschluss des Studiums einen breiten Fächer an Kompetenzen zu besitzen. Um einen Überblick zu verschaffen, wurden aus dem Modulhandbuch der HS Düsseldorf aus jeder Kompetenzkategorie bis zu elf Kompetenzen ausgewählt. Dabei wurde die für dieses Kapitel verwendete Literatur berücksichtigt. Die Auswahl erfolgte aus den Qualifizierungszielen der Grund- und Aufbaumodule, da diese im Verlauf des Studiums von allen Studierenden belegt werden müssen. Die Qualifizierungsziele der Schwerpunktmodule wurden nicht hinzugezogen. Da jeder Studierende lediglich zwei von 14 Schwerpunkten belegt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kompetenzen, die als Qualifizierungsziele für die einzelnen

Schwerpunkte genannt werden, auch von jedem Studierenden erworben werden.

Fachkompetenzen

1. Kenntnisse zur Konzepterstellung
2. Kenntnisse in Techniken und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und empirischer Sozialforschung
3. Fachkenntnisse zu multifaktoriellen Erklärungsmodellen menschlicher Entwicklung im sozialen Umfeld
4. Kompetenzen im Hinblick auf die Verwendung grundlegender Fachbegriffe
5. Kenntnisse und Fähigkeiten zur Planung, Realisierung und Reflexion professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit
6. Kritische Selektion und Bewertung von Informationen und Studien
7. Kenntnisse rechtswissenschaftlicher, rechtspolitischer, organisationssoziologischer und sozialpolitischer Grundlagen
8. Vertiefte und intensivierete Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Kunst, Literatur, Musik, Bewegung, Video und neue Medien

Methodenkompetenzen

1. Organisationsfähigkeit
2. Rechtserfassungs- und Rechtsanwendungskompetenz
3. Fähigkeit zur Fallbearbeitung und gutachterlichen Stellungnahme
4. Methodenkenntnisse und Fähigkeiten zur Netzwerkarbeit
5. Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung gruppenpädagogischer Methoden
6. Fähigkeit zur zielgerichteten Gestaltung und Steuerung von sozialen Situationen
7. Fähigkeit zur Planung und Durchführung einer empirischen Erhebung einschließlich Datenanalyse und -präsentation
8. Kenntnisse und Fähigkeiten der Gesprächsführung

Sozialkompetenzen

1. Fähigkeit zur Teamarbeit
2. Fähigkeit zur Kommunikation, Diskussion und Interaktion
3. Fähigkeit zum reflexiven Beziehungsaufbau mit Adressaten/Klienten
4. Fähigkeit zur Empathie
5. Kooperationsfähigkeit
6. Argumentations-, Entscheidungs- und Überzeugungskompetenz
7. Befähigung zur Wahrnehmung und Durchsetzung von Interessen
8. Fähigkeiten zur Konfliktvermittlung und Konfliktlösung
9. Kritikfähigkeit

Selbstkompetenzen

1. Fähigkeit zur Selbstorganisation und eigenverantwortlichem Handeln
2. Motivationsfähigkeit
3. Stressbewältigungsfähigkeit
4. Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit
5. Selbstkritikfähigkeit
6. Selbstreflexionsfähigkeit
7. Fähigkeit zum Umgang mit Rollen- und Funktionskonflikten
8. Fähigkeiten im Umgang mit Ambivalenzen/Widersprüchen
9. Selbstwirksamkeitsüberzeugung
10. Authentizität/Fähigkeit zum authentischen Ausdruck
11. Reflexive Entwicklung einer eigenen professionellen Ausrichtung im Rahmen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik

3.4 Berufliche Anforderungen bzw. Kompetenzerwartungen aktuell (MS)

In diesem Kapitel sollen die Erwartungen von Fachkräften und Anstellungsträgern der Sozialen Arbeit bezogen auf erworbene Kompetenzen beleuchtet werden. Hierfür wurden, neben der Auswertung von Fachliteratur und aktuellen Stellenausschreibungen, zwei kleine Online-Umfragen erstellt, die von je zwölf Leitungs- und Fachkräften ausgefüllt wurden. Zudem wurde gefragt, in welchem Maße Absolventen diese Kompetenzen

nach dem Studium bereits erworben haben. Diese Daten werden in der Auswertung des empirischen Teils mit den subjektiven Einschätzungen der Absolventen hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs verglichen. Zu der Frage, welche Kompetenzen von Absolventen erwartet werden, liegen bisher nur wenige Befunde vor.

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) verfolgt seit 2009 den weiteren Berufsverlauf ihrer Absolventen des Studiengangs Soziale Arbeit im Hinblick auf den Berufseinstieg und für die Berufspraxis erforderliche Kompetenzen in der „Panelstudie Berufsbiografie“. Moch, Mayer und Bense veröffentlichten hierzu 2011 erste Ergebnisse. Demnach werden zum einen (Selbst-) Kompetenzen, die einen „reibungslosen Arbeitsablauf“ ermöglichen, als sehr wichtig eingestuft. Hierzu zählen beispielsweise die Fähigkeit zur effektiven Organisation des Arbeitsprozesses, Durchsetzungsvermögen und unter Druck arbeiten zu können (Moch, Meyer, Bense, 2011, S.74). Zum anderen gelten (Sozial-) Kompetenzen als besonders relevant, also zum Beispiel die Fähigkeit, produktiv im Team arbeiten und andere motivieren zu können. Als eher im Mittelfeld rangierende Kompetenzen führen die Autoren „typische‘ akademische Qualifikationen“ auf, wozu zählt, Fachkenntnisse anwenden, Berichte zu verfassen und interdisziplinär denken zu können. Insgesamt zeige die Betrachtung, „dass zumindest im Übergang vom Studium in den Beruf eher konkrete praxisrelevante Fähigkeiten gefordert werden“ (ebd., S.75).

Für die „Trierer Kompetenzstudie“ wurden Führungskräfte der Sozialen Arbeit unter anderem gefragt, welche konkreten Erwartungen sie an ihre (potentiellen) Mitarbeiter bezüglich ihrer Kompetenzen stellen.

In der Kategorie „Fachkompetenz“ wird laut der Autoren als wesentliche Grundlage ein breit gefächertes Fachwissen erwartet, auf das im professionellen Handeln zurückgegriffen werden soll. Hierzu zählen nicht nur pädagogisches Wissen, sondern auch Fachkenntnisse aus den Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit, also zum Beispiel aus der Psychologie, der Rechtswissenschaft oder der Soziologie (Knauf, Schulze-Krüdener, 2014, S.117f.). Zudem „gewinnen in der Sicht der Führungskräfte verwaltungsbezogene Aufgaben (Büroführung, EDV etc.) zur Planung, Sicherung

und Dokumentation des Handelns immer mehr an Bedeutung“ (ebd., S.118.). An methodischen Kompetenzen seien vor allem Organisationsfähigkeit, Kenntnisse über Arbeitstechniken und die Fähigkeit des Netzwerkarbeitens für ein erfolgreiches Handeln wichtig (ebd., S.119).

Deutlich mehr Raum als die Methodenkompetenz nähmen die Erwartungen bezüglich der Sozialkompetenz ein, so Knauf und Schulze-Krüdener. Die Befragten geben an, dass Sozialkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit in der beruflichen Praxis elementar und unverzichtbar seien (ebd., S.119ff.).

Auch die Erwartung bezüglich der Selbstkompetenzen sei bei den Führungskräften differenzierter. Selbstkompetenzen würden „im Zusammenspiel mit anderen Kompetenzen“ maßgeblich zur Fähigkeit beitragen, mit den übertragenen Anforderungen umzugehen und aus der eigenen Haltung heraus davon überzeugt zu sein, wie und warum agiert wird (ebd., S. 122). Hier werden Offenheit und Aufgeschlossenheit, die Fähigkeit, Beziehungen einzugehen und zu gestalten, die Fähigkeit zur Empathie, Lernbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit genannt (ebd., S.123ff.).

Wirft man einen Blick auf aktuelle Stellenausschreibungen für Sozialarbeiter, entsteht ein ähnliches Bild. Selbst- und Sozialkompetenzen gehören in allen Stellenausschreibungen zum geforderten Profil der Bewerber. Gewünscht wird in der Kategorie Sozialkompetenz an erster Stelle Teamfähigkeit bzw. Teamfreudigkeit (12 von 16 Ausschreibungen), gefolgt von Kommunikationsfähigkeit (6) und Kontaktfreudig- bzw. -fähigkeit (4). Zu den mehrfach genannten Selbstkompetenzen zählen Belastbarkeit (4) und eigenverantwortliches, selbständiges und engagiertes Arbeiten (6). Weitere gewünschte Sozial- und Selbstkompetenzen sind die Fähigkeit zur Empathie bzw. Einfühlungsvermögen (4), Überzeugungskraft (3) und Durchsetzungsvermögen (2). An methodischen Kompetenzen sind vor allem Organisationsfähigkeit (4) und Beratungskompetenz (4) gefragt. Zudem wünschte sich ein Träger Kenntnisse in Methoden der Netzwerkarbeit und ein weiterer Erfahrung in der Durchführung von Gruppenangeboten.

Fachkompetenzen werden in den Ausschreibungen dagegen kaum verlangt - lediglich in zwei Ausschreibungen wurden Kenntnisse der Sozialgesetzbücher VIII bzw. XI und XII gewünscht, ein weiterer Träger wünschte sich pädagogisches Fachwissen und Kenntnisse in der Konzipierung von Gruppenangeboten.

Darüber hinaus gab ein Großteil der potentiellen Arbeitgeber an, dass Berufserfahrung - vor allem arbeitsfeldspezifische - von Vorteil sei (8), zwei wünschten ausdrücklich Berufserfahrung. Drei der neun Arbeitgeber sind in christlicher Trägerschaft und setzen die Mitgliedschaft in einer christlichen Kirche voraus; ein Träger gibt an, dass die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft, die der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen (ACK) angehört, wünschenswert sei. Mehrere Anstellungsträger stellen zudem nur Personen mit gültiger Fahrerlaubnis (Führerschein Klasse B) ein (6) und einige erwarten die Bereitschaft zur flexiblen Arbeitszeitgestaltung (4) bzw. Flexibilität (3).

Des Weiteren sind in fünf Stellenausschreibungen EDV-Kenntnisse erforderlich.

Sieben der 16 ausgeschriebenen Stellen sind Teilzeitstellen, vier Arbeitgeber bieten eine Vollzeitbeschäftigung an, einer macht zum Beschäftigungsumfang keine Angabe und vier bieten die Möglichkeit der Wahl zwischen einer Voll- oder einer Teilzeitbeschäftigung an. Eine Befristung der Stelle zwischen einem und zwei Jahren ist bei sieben Angeboten gegeben; die restlichen Ausschreibungen geben darüber keine Auskunft.

Die vorgenommene Auswertung der aktuellen Stellenangebote bestätigt somit im Großen und Ganzen die zuvor dargelegten Ergebnisse der beiden Studien. Auch der Schluss einer Zunahme von unter Umständen prekären Beschäftigungsverhältnissen im Zusammenhang von Befristung und Teilzeitbeschäftigung lässt sich an dieser Stelle ziehen (vgl. Kapitel 4.3).

Im Folgenden werden nun die erhobenen Daten der Kompetenzumfragen vorgestellt. An der Umfrage nahmen je zwölf Leitungs- und Fachkräfte teil.

Die Ergebnisse können aufgrund der kleinen Stichprobe nicht als repräsentativ für alle in der Sozialen Arbeit Tätigen gelten, geben aber für diese Arbeit Aufschluss darüber, welche Kompetenzen von Absolventen erwartet werden. Um eine möglichst heterogene Stichprobe zu erlangen, wurden Professionelle unterschiedlicher Felder der Sozialen Arbeit befragt. Die befragten Führungskräfte stammen aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe, der flexiblen Erziehungshilfe, der sozialen Gruppenarbeit, der Sozialpsychiatrie, der Jugendsozialarbeit und der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die Fachkräfte sind in der Aidshilfe, der stationären Kinder- und Jugendhilfe, der Schulsozialarbeit, der offenen Kinder- und Jugendhilfe, der Flüchtlingshilfe, der Sozialpsychiatrie und in der Beratung psychisch kranker Menschen tätig.

Um die Ergebnisse zu veranschaulichen, wurde für jede Kompetenzkategorie ein Diagramm erstellt, welches sowohl die Erwartungen der Führungskräfte (rot) als auch die der Fachkräfte (blau) abbildet. Die Nummerierung der Senkrechten stellt in gleicher Reihenfolge die einzelnen Kompetenzen dar, die in Kapitel 3.3 aufgelistet wurden (S.39f.). Die Nummerierung entlang der Waagerechten stellt die absolute Anzahl der Personen dar, die die jeweilige Kompetenz von Absolventen erwarten.

Gefragt wurde nicht, in welchem Maße die einzelnen Kompetenzen erwartet werden, sondern ob sie überhaupt erwartet werden.

Fachkompetenzen

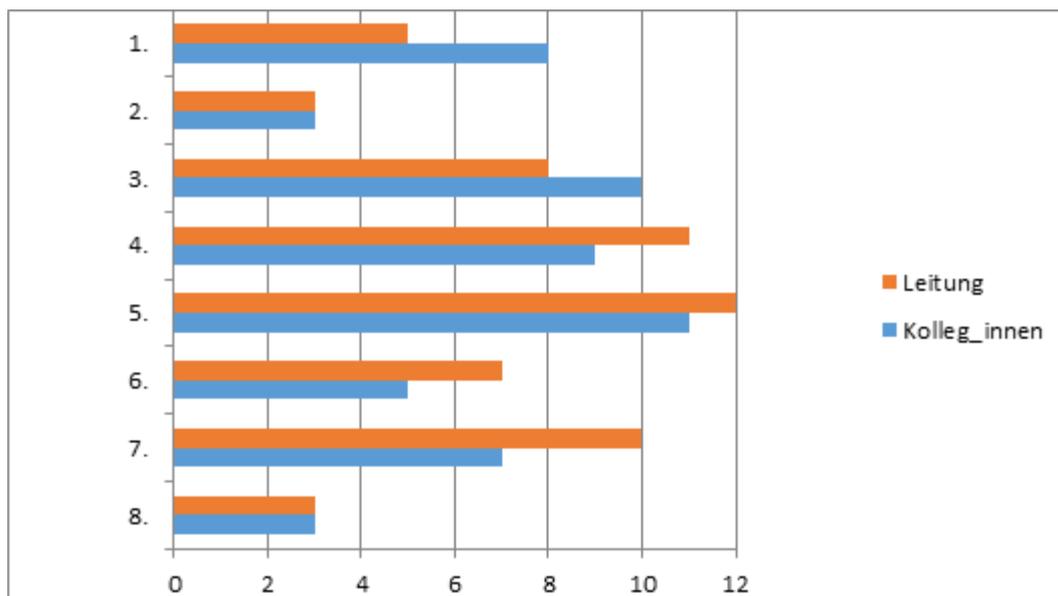


Abbildung 3

In der Kategorie der Fachkompetenzen wird zum einen deutlich, dass sowohl von einigen Leitungs- als auch von einigen Fachkräften nicht alle Kompetenzen dieser Kategorie von Absolventen erwartet werden. Zudem werden einige dieser Kompetenzen eher von Leitungskräften erwartet, andere eher von potentiellen Kollegen, also den Fachkräften.

Einzig die Kompetenz „Kenntnisse und Fähigkeiten zu Planung, Realisierung und Reflexion professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit“ (5.) wird von allen zwölf Leitungs- und von elf Fachkräften erwartet. Ähnlich wichtig scheint Leitungskräften die an vierter Stelle aufgeführte Kompetenz, nämlich „Kompetenzen im Hinblick auf die Verwendung grundlegender Fachbegriffe“ zu sein. Hier geben elf Personen an, diese zu erwarten, bei den Fachkräften sind es neun Personen. Einen hohen Stellenwert nehmen für Leitungskräfte zudem „Kenntnisse rechtswissenschaftlicher, rechtspolitischer, organisationssoziologischer und sozialpolitischer Grundlagen“ (7.) ein. Für zehn von zwölf Fachkräften ist auch von Bedeutung, dass Absolventen „Fachkenntnisse zu multifaktoriellen Erklärungsmodellen menschlicher Entwicklung im sozialen Umfeld“ (3.) erworben haben. Immerhin sieben Leitungskräfte gaben an, dass sie die Kompetenz „Kritische Selektion und Bewertung von Informationen und Studien“ (6.) erwarten; bei den Fachkräften ist dies nur fünf Personen wichtig.

Ein fast umgekehrtes Ergebnis lässt sich bei der ersten Kompetenz „Kenntnisse zur Konzepterstellung“ feststellen. Während diese nur fünf Führungskräfte erwarten, sind es bei den Fachkräften acht Personen. Einigkeit besteht bei der zweiten und bei der letzten aufgeführten Kompetenz. Nur jeweils drei Leitungs- und Fachkräfte erwarten „Kenntnisse in Techniken und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und empirischer Sozialforschung“ sowie „vertiefte und intensivierete Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Kunst, Literatur, Musik, Bewegung, Video und neue Medien“.

Methodenkompetenzen

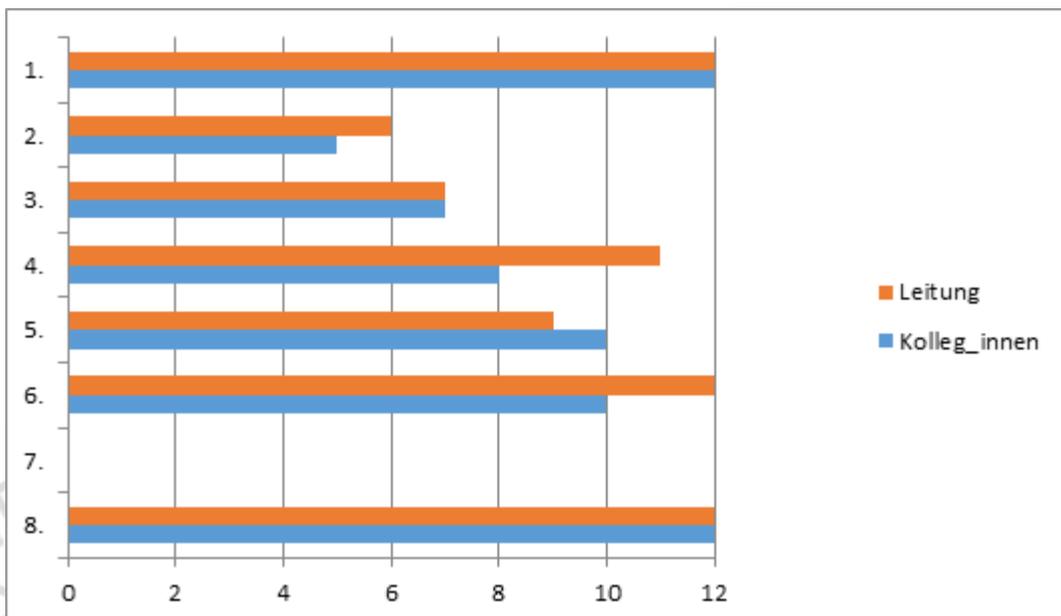


Abbildung 4

Bei den erwarteten Methodenkompetenzen sticht besonders hervor, dass sowohl alle Führungskräfte als auch alle Fachkräfte die Kompetenz „Organisationsfähigkeit“ (1.) und die Kompetenz „Kenntnisse und Fähigkeiten der Gesprächsführung“ (8.) von Absolventen erwarten. Die „Fähigkeit zur zielgerichteten Gestaltung und Steuerung von sozialen Situationen“ (6.) wird ebenfalls von allen zwölf Führungskräften und von zehn Fachkräften erwartet. Relevant für elf Führungskräfte sind weiterhin „Methodenkenntnisse und Fähigkeit zur Netzwerkarbeit“ (4.); bei den Fachkräften erwarten acht Personen diese Kompetenz.

Mit einer Person mehr als bei den Führungskräften erwarten zehn Fachkräfte „Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung gruppenpädagogischer Methoden“ (5.).

Weniger hohe Erwartungen bestehen offensichtlich bei der Kompetenz „Rechtserfassungs- und Rechtsanwendungskompetenz“ (2.) mit sechs Leitungs- und fünf Fachkräften, die diese Kompetenz voraussetzen sowie bei der Kompetenz „Fähigkeit zur Fallbearbeitung und gutachterlichen Stellungnahme“ (3.), der jeweils sieben Personen zustimmten. Gar nicht erwartet wird von beiden Gruppen die „Fähigkeit zur Planung und Durchführung einer empirischen Erhebung einschließlich Datenanalyse und -präsentation“ (7.).

Sozialkompetenzen

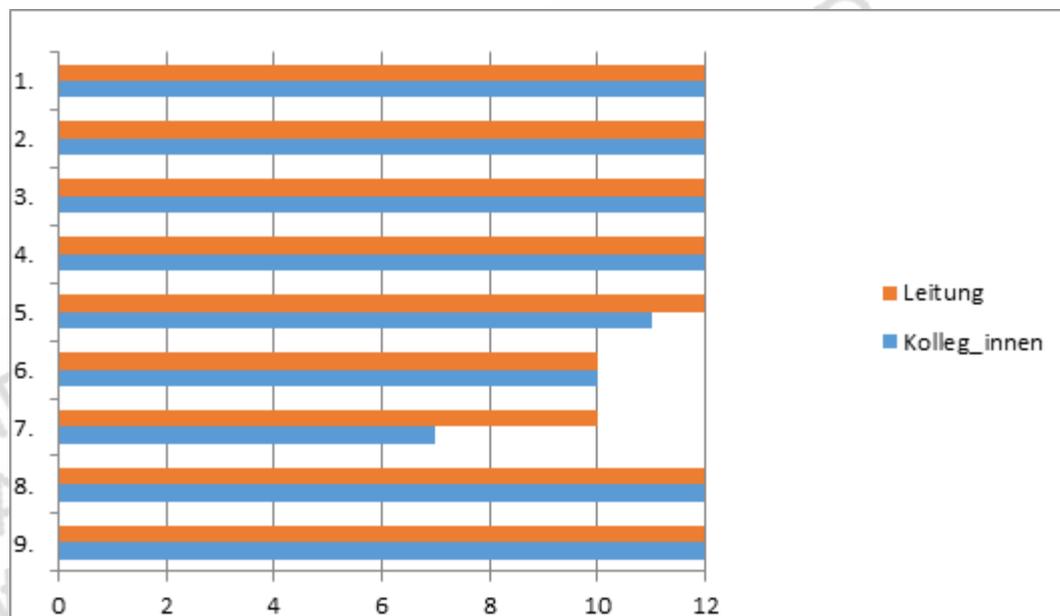


Abbildung 5

In dieser Kategorie lassen sich die höchsten Erwartungen bezüglich der Kompetenzen verzeichnen. Die ersten vier und die letzten beiden Kompetenzen werden von allen Umfrageteilnehmern erwartet; die fünfte Kompetenz „Kooperationsfähigkeit“ von allen Leitungs- und von elf Fachkräften. „Argumentations-, Entscheidungs- und Überzeugungskompetenz“ (6.) liegt mit jeweils zehn Zustimmungen ebenfalls im hohen Bereich und die „Befähigung zur Wahrnehmung und Durchsetzung von Interessen“ (8.) wird von zehn Leitungs- und sieben Fachkräften erwartet.

Selbstkompetenzen

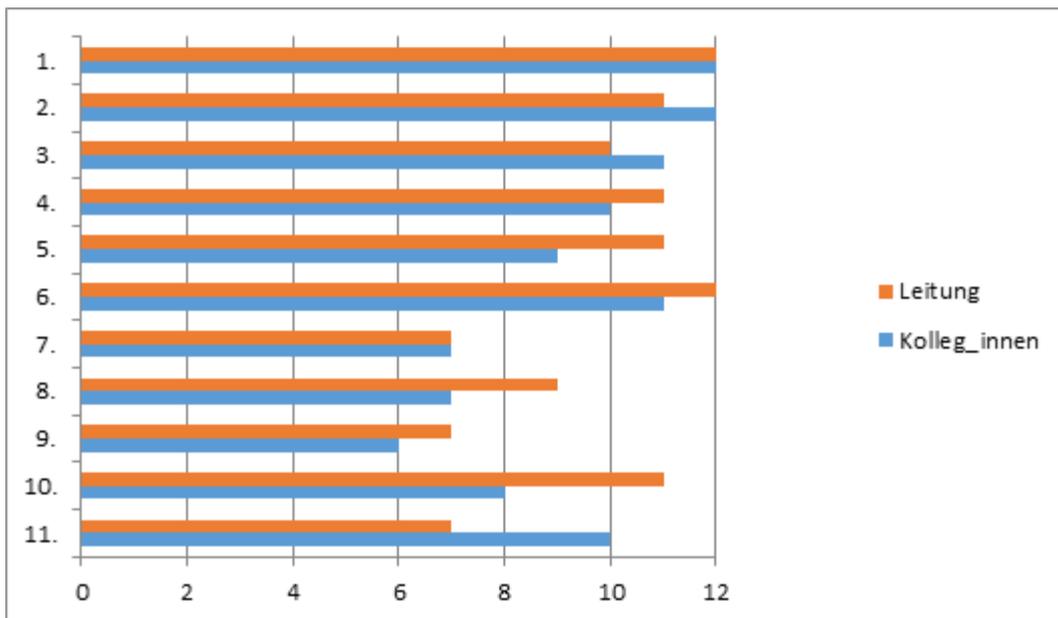


Abbildung 6

Alle Leitungs- und Fachkräfte erwarten die „Fähigkeit zur Selbstorganisation und eigenverantwortlichem Handeln“ (1.). Die „Selbstreflexionsfähigkeit“ (6.) ist für alle Leitungs- und elf Fachkräfte von Bedeutung; umgekehrt ist es bei der Kompetenz „Motivationsfähigkeit“ (2.). Die „Authentizität/Fähigkeit zum authentischen Ausdruck“ (10.) ist elf Leitungskräften offenbar wichtig; von den Fachkräften erwarten dies acht Personen. Ebenfalls jeweils elf Leitungskräfte bestätigen, die Kompetenzen „Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit“ (4.) sowie die „Selbstkritikfähigkeit“ (5.) vorauszusetzen; bei den Fachkräften sind es mit zehn und neun Stimmen etwas weniger. Im Vergleich zu den anderen Kompetenzen dieser Kategorie scheinen einigen Fachkräften die „Fähigkeit zum Umgang mit Rollen- und Funktionskonflikten“ (7.) und „Fähigkeiten im Umgang mit Ambivalenzen und Widersprüchen“ (8.) nicht ganz so bedeutsam zu sein; jeweils sieben Personen gaben hier an, diese zu erwarten. Die siebte Kompetenz erreicht bei den Leitungskräften denselben Zustimmungswert, die achte erhält zwei Stimmen mehr. Insgesamt scheint der „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (9.) unter den Selbstkompetenzen die geringste Bedeutung beigemessen zu werden; sechs Fach- und sieben Leitungskräfte gaben an, diese zu erwarten.

Die gleiche Anzahl an Führungskräften scheint es für relevant zu halten, dass Absolventen eine „Reflexive Entwicklung einer eigenen professionellen Ausrichtung im Rahmen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (11.) vollzogen haben. Hier sind es mit zehn Personen mehr Fachkräfte, die dies befürworten. Einen hohen Stellenwert nimmt schlussendlich die „Stressbewältigungsfähigkeit“ (3.) ein. Zehn Leitungs- und elf Fachkräfte gaben dieser Kompetenz ihre Zustimmung.

Zusätzlich zu den vorgegebenen Kompetenzen wurde in der Umfrage nach weiteren Fähigkeiten gefragt, die Absolventen der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik im Studium erworben haben sollten. Acht Führungskräfte beantworteten die offene Frage und wünschten sich

- Spontaneität und Kreativität sowie das selbständige Erarbeiten von pädagogischen Handlungsweisen (sehen → handeln)
- Belastbarkeit, Offenheit und Lernfähigkeit
- strategische und sozialetische Kompetenzen
- die Fähigkeit, Konfliktsituationen zu versachlichen
- ein Bewusstsein für die eigene soziale Bedürftigkeit und ständige Entwicklungsnotwendigkeit (verhindert Beziehungsgefälle Profi - Klient)
- innere Unabhängigkeit vom Erfolg der eigenen Arbeit
- die Fähigkeit, Entwicklungen bei Klienten entstehen zu lassen und nicht Entwicklungen und Ergebnisse vorzugeben
- Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit
- spezifisch für das Arbeitsfeld der Sozialpsychiatrie und Sucht: fachliche Ausrichtung im Studium, Praktika in diesem Feld (um einschätzen zu können, ob dieses Arbeitsfeld für einen selbst geeignet ist)

Von den befragten Fachkräften machten sechs zusätzliche Angaben:

- Kenntnisse niedrigschwelliger Sozialarbeit
- Bereitschaft zu akzeptanzorientiertem Arbeiten
- strategische und sozialetische Kompetenz

- Selbsterfahrung und lebenspraktische Kompetenz
- kulturspezifische Kenntnisse
- Grundkenntnisse über psychische Erkrankungen
- Fähigkeit, unterschiedliche Lebensentwürfe der Klienten zu akzeptieren

Betrachtet man die Ergebnisse der Kompetenzumfrage insgesamt, so lässt sich feststellen, dass diejenigen Kompetenzen, bei denen eine hohe Zustimmung erfolgte, sich zum großen Teil auf das professionelle Handeln in der pädagogischen Praxis beziehen. Fach- und Führungskräfte erwarten demnach von Absolventen ein hohes Maß an Handlungskompetenz, die, wie in Kapitel 3 beschrieben, zwar auf theoretischem (Fach-) Wissen aufbaut, jedoch erst im tatsächlichen „Handeln-können“ sichtbar wird.

Zwar wird offensichtlich auch theoretisches Wissen erwartet, in der Kategorie „Fachkompetenzen“ lässt sich aber erkennen, dass auch hier die am häufigsten erwarteten Kompetenzen eher praxisbezogen sind bzw. in das praktische Handeln einfließen oder diesem als Grundlage dienen. Als Beispiel wären hier rechtswissenschaftliche Kenntnisse zu nennen.

Aufschluss darüber, ob diese Kompetenzen von Absolventen der HSD tatsächlich während des Studiums erworben wurden, wird die Auswertung der Befragung in Kapitel 6 geben.

4. Übergang vom Studium in den Beruf (ES/MS)

4.1 Lebenslauf und Statuspassage (ES)

Der Lebenslauf eines Menschen ist geprägt von Veränderungen. Sackmann beschreibt, dass Individuen einen ständigen Prozess durchlaufen und sich stetig Ziele setzen, die es zu erreichen gilt (Sackmann, 2007, S.9). Hierbei sei zu beachten, dass der Lebenslauf zwei wichtige Bedeutungen habe. Beim Lebenslauf handele es sich einerseits „um den individuellen Verlauf einer Person“. Andererseits bezeichne der Begriff Lebenslauf „ein hoch standardisiertes Dokument, (...), mit dem man potentiellen Arbeitgebern zeigt, wie sich der individuelle Kompetenzerwerb vollzogen hat.“ (ebd., S.10).

Der Autor spricht von einer „Dreiteilung“ des Lebenslaufs. So nehme das Bildungssystem „einen wichtigen Platz in der Kindheit und Jugend von modernen Menschen ein“ und lege die Grundsteine für den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Das Thema Bildung sei unmittelbar mit dem Lebenslauf der Menschen „verwoben“ (ebd., S.101). Beim „Übergang vom Bildungs- ins Berufsleben“ sei anzumerken, dass „Bildung (...) eine Vorbereitung zu einer Teilhabe am ökonomischen System ermöglichen“ soll (ebd., S.117). Der Arbeitsmarkt sei ein starker Einflussfaktor in der „mittleren Lebensphase“ und „der zentrale Referenzpunkt des gesamten Lebenslaufs“.

„Arbeit ist ein zweiter wichtiger Strukturgeber von Biografie und Lebenslauf. Viele Individuen sehen in Arbeit einen wesentlichen Lebensinhalt, für die meisten stellt Erwerbsarbeit die bedeutendste Quelle für Ressourcen dar.“ (ebd., S.129)

Als dritter Pfeiler sei das höhere Alter, der Ruhestand, festzuhalten (ebd., S.20). Der Lebenslauf kann als „Regelsystem, welches das individuelle Leben zeitlich ordnet“ verstanden werden. Er sei eine „Institution der Vergesellschaftung der Individuen“ und auf zweierlei Weise maßgeblich: „bei der normativen und zeitlichen Rahmung von Statuspassagen in Bildungs-, Familien- und Erwerbsorganisation und als Schema zur biographischen Orientierung“ (Heinz, Behrens, 1991, S.3).

„Das Konzept der Statuspassage“, entstanden im Bereich der ethnologischen Forschung, richtet den Fokus auf „Übergänge von einem gesellschaftlichen Status zu einem anderen und die mit diesen verknüpften Übergangszeiten“ (Tosana, Faulstich-Wieland, 2005, S.151). Weiterhin bezieht sich die Quelle auf Glaser und Strauss, welche den Begriff der Statuspassage prägen und „Lebensläufe (...) als eine Reihe von Statusübergängen“ definieren (ebd.). Von Felden konstatiert, dass Glaser und Strauss unter Statuspassagen „nicht allein Veränderungen des gesellschaftlichen Status im Sinne einer Hierarchie“ verstehen, „sondern allgemein Veränderungen eines Zustandes“ (von Felden, 2010, S.29). Es sei zu beachten, dass sich Statuspassagen in stetigem Wandel befinden. Sie „haben sich ausdifferenziert, säkularisiert und vollziehen sich in einem

Kontext pluralisierter Lebensformen, sie sind auf verschiedenen Ebenen individualisiert und rationalisiert.“ (Tosana, Faulstich-Wieland, 2005, S.152).

„Neben regulierten Statuspassagen wie dem Übergang von der Ausbildung in den Beruf untersuchen sie auch Krankheit, Trauer, beruflichen Auf- und Abstieg oder Heirat. In diesem Sinne sprechen Glaser und Strauss davon, dass sich Individuen zu jeder Zeit in verschiedenen Statuspassagen befinden und somit ständig mit Veränderungsanforderungen umgehen müssen“ (von Felden, 2010, S.29)

4.2 Vorbereitung auf den Beruf (ES)

Der Einstieg in das Berufsleben stellt junge Menschen vor eine große Herausforderung. Er könne, so Moch, „als Einschnitt im Lebenslauf (...) und als bedeutender Übergang in eine neue Lebensphase angesehen werden“. Absolventen haben, vor ihrem Eintritt in die erste Anstellung, üblicherweise „eine lange Zeit des Lernens in besonders dafür präparierten Umwelten“ verbracht. Auch wenn ein Berufseinstieg theoretisch längerfristig geplant werden kann, entstehen doch „mehr oder weniger plötzlich weitgehend neue Perspektiven und Anforderungen für die meist jungen Absolventinnen und Absolventen“. Man müsse diese besondere Übergangssituation aus zwei Perspektiven betrachten. Zum einen als „bedeutenden Lebensabschnitt der Sozialarbeiterin/des Sozialarbeiters“ und zum anderen als „Gegenstand der Sozialen Arbeit, nämlich die Bewältigung einer kritischen Lebensphase unter den Bedingungen der komplexen Wissensgesellschaft“ (Moch, 2013, S.9). Fasst man die Schlagworte des letzten Abschnitts zusammen, fallen folgende Begrifflichkeiten auf: Herausforderung, Anforderung, Perspektive, Bewältigung und kritische Lebensphase. Absolventen stehen nach dem Studienabschluss vor einer großen Aufgabe, die - sowohl beruflich als auch persönlich - eine Vielfalt an Kompetenzen voraussetzt.

Die HIS-Studie (Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland), Informationen des Instituts der deutschen Wirtschaft sowie ein Positionspapier der AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und

Jugendhilfe) werden den weiteren Ausführungen zugrunde gelegt. Der Titel „Berufseinmündung in der Sozialen Arbeit: Gemeinsame Verantwortung von Hochschulen und Anstellungsträgern“ beschreibt den Fokus der zuletzt genannten Quelle. Ein Beitrag aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wurde gewählt, da dieses Berufsfeld einen bedeutenden Anteil der Sozialen Arbeit ausmacht und nach Informationen des Statistischen Bundesamtes stetig wächst (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016).

Wie bereits erwähnt, wird dem Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt eine große Bedeutung zugesprochen. Arbeit wurde als „Strukturgeber“ und „wesentlicher Lebensinhalt“ beschrieben. Zunächst wird auf die Bologna Reform zurückgegriffen und die Ergebnisse des Instituts der deutschen Wirtschaft und der HIS-Studie bzgl. der Berufsvorbereitung von Bachelor Absolventen werden herausgestellt.

Eine Zwischenbilanz zur Umsetzung der Bologna Reform an deutschen Hochschulen bietet Konegen-Grenier in einer Ausarbeitung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln aus dem Jahr 2012. Diese stützt sich auf bis dato existente „Unternehmens- und Absolventenbefragungen“ (Konegen-Grenier, 2011, S.10). Hierbei handelt es sich nicht um speziell auf die Soziale Arbeit bezogene Absolventen- und Unternehmensgruppen.

Tabelle 10

Beurteilung der Hochschulabsolventen von praxisbezogenen Studienmerkmalen

Werte 1 und 2 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht, Angaben in Prozent

	FH-Diplom	FH-Bachelor	Uni-Diplom ¹	Uni-Bachelor
Zugang zu erforderlichen Praktika/Übungen	69	68	59	62
Verknüpfung von Theorie und Praxis	66	68	25	35
Vorbereitung auf den Beruf	43	44	18	20
Aufarbeitung von studienbegleitenden Pflichtpraktika	39	36	18	20
Einübung beruflich-professionellen Handelns	37	35	16	16

¹ Inklusive anderer traditioneller Abschlüsse.
Quelle: Rehn et al., 2011, 41 ff.

Abbildung 7

Die Grafik stellt die Beurteilung der Praxisbezüge im Studium durch Absolventen dar. Das Augenmerk soll hierbei auf dem „FH-Diplom“ und dem

„FH-Bachelor“ liegen. Ein Abgleich mit Erfahrungen von Absolventen der HSD findet in Kapitel 7 statt.

Die Ergebnisse beziehen sich auf Antworten von Absolventen, welche „praxisbezogene Merkmale“ auf einer Skala von „1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht“ bewerteten. In der Auswertung wurden die positiven Antworten der Kategorien „1 = sehr gut“ und 2, welche wahrscheinlich der Bezeichnung „gut“ zuzuordnen ist, beachtet. Die Werte zwischen den Kategorien „FH-Diplom“ und „FH-Bachelor“ weichen nur geringfügig voneinander ab. In Bezug auf den Titel dieser Abschlussarbeit, welche sich mit dem Berufseinstieg von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen beschäftigt, werden die Antworten bzgl. der „Vorbereitung auf den Beruf“ und der „Einübung beruflich-professionellen Handelns“ in den Blick genommen. So schätzen weniger als die Hälfte der Absolventen (sowohl Diplom als auch Bachelor) die Berufsvorbereitung durch ein Studium als sehr gut bzw. gut ein (43%/44%). Die „Einübung beruflich-professionellen Handelns“ bewerteten Absolventen mit 37% (FH-Diplom) bzw. 35% (FH-Bachelor) als gelungen. Laut Konegen-Grenier sei die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Vergleich zu Universitäten an Fachhochschulen eher gegeben. Die Vorbereitung auf den Beruf, die Einübung von beruflich-professionellem Handeln und auch der Praxisbezug im Allgemeinen sei trotzdem nur eingeschränkt vorhanden (Konegen-Grenier, 2012, S.26f.).

Die Unsicherheit bzgl. des Berufseinstiegs wird in der Auswertung der Studie von J. Grützmaker, A. Ortenburger und C. Heine (HIS-Studie) aus dem Jahr 2011 deutlich:

31 Vorbereitung durch das Studium auf die angestrebte Tätigkeit (nach Abschlußart)

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr schlecht“ bis 5 = „sehr gut“ in Prozent aller Studierenden

Vorbereitung auf den Beruf	Bachelor	Master	traditionelle Abschlüsse
(sehr) schlecht (1+2)	21	15	23
teils-teils (3)	23	22	27
(sehr) gut (4+5)	31	41	32
kann ich nicht sagen	25	22	18

HIS-Studie: Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland

Abbildung 8

Hier gaben 31% der Befragten an, sich gut bzw. sehr gut auf den Einstieg ins Berufsleben vorbereitet zu fühlen. 21% der Befragten fühlten sich

schlecht oder sehr schlecht vorbereitet. Die restlichen Antworten teilten sich relativ ausgewogen auf die Antwortkategorien „teils-teils“ und „kann ich nicht sagen“ auf (Grützmacher et. al., 2011, S.37). Unsicherheiten bzgl. der Berufsvorbereitung scheinen ein strukturelles Problem der Bachelorstudiengänge in Deutschland zu sein.

Die Ergebnisse der angeführten Studien weisen darauf hin, dass in sämtlichen Studiengängen an Fachhochschulen von einer nicht gelungenen Vorbereitung auf den Beruf und einem defizitären Praxisbezug gesprochen werden kann. Dies gilt es im Hinblick auf den Bachelor-Studiengang der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HSD zu überprüfen.

Auf Seiten der Anstellungsträger der Sozialen Arbeit besteht eine „große Unsicherheit in Bezug auf die im Studium erworbenen Qualifikationen“ von Absolventen. Es geht soweit, dass von der „Befürchtung einer mangelnden Beschäftigungsfähigkeit und Dequalifizierung“ gesprochen wird, welche sich durch einen Mangel an „erforderlichen Praxiserfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen“ auszeichne (AGJ, 2010, S.1). Dies lässt ein „Bedürfnis nach veränderten Kriterien für die Auswahl neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ entstehen (ebd., S.2). Die Bachelorstudiengänge seien aus Sicht der Träger „wenig bedarfsorientiert“ und die „Interessen der Anstellungsträger bei der Hochschulreform in Deutschland kaum berücksichtigt worden“ (ebd.).

„Den Interessen der Studierenden, welche viel mit denen der Praxis gemein haben, stehen Profilierungszwänge der Hochschulen entgegen, deren weitere Beförderung zu den Zielen der Bundesregierung gehört. Die Schwierigkeiten des Bologna-Prozesses sind insofern auch Ausdruck einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung, die die Hochschulen zueinander in eine Wettbewerbsbeziehung und Konkurrenzsituation setzt, bei der es in erster Linie um die Höhe der eingeworbenen Drittmittel, die Anzahl von Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit etc. und nicht um Praxisbezüge in der Ausbildung oder die Gestaltung der Berufseinmündungsphase geht.“ (ebd., S.4)

Interessen von Studierenden und Praxis stehen demnach den Interessen von Hochschule und Regierung gegenüber. Eine gemeinsame Zielsetzung der einzelnen Parteien wäre, nach Meinung der Anstellungsträger, wünschenswert. So besteht auf Seiten der Träger großes Interesse an einer Kooperation mit den Ausbildungsstätten. Eine „einheitliche Grundausbildung in Kooperation von Hochschulen und Anstellungsträgern“, bei der es zu klären gelte, „was den zu fordernden „generalistischen Kern“ (...) ausmacht, welche Bestandteile des Kompetenzerwerbs in gemeinsamer Verantwortung (...) vermittelt werden müssen und welche in das Selbststudium gehören“ wäre ein Ansatzpunkt für die gelingende Berufseinmündung (ebd., S.5f.). Um dies zu verwirklichen, müsse die „Trennung der Lernorte Theorie und Praxis“ aufgehoben und somit eine „Reflexion auf beiden Seiten“ ermöglicht werden (ebd., S.6). Ein wichtiger Entwicklungsschritt der Träger sei es, die „Forderungen nach möglichst weitreichenden Kompetenzprofilen (...) durch attraktive Arbeitsbedingungen [zu] rahmen und ihre eigene Rolle auch in Ausbildung und Berufseinmündungsphase stärker als bislang geschehen [zu] definieren“ (ebd., S.8). Als weitere Ideen der Kooperation werden „Praxisbesuche von Seiten der Hochschule“, „gemeinsam gestaltete Fortbildungstage“ sowie „regelmäßige Lehraufträge von entsprechend qualifizierten Praktikerinnen und Praktikern“ genannt. Letztere wären Vermittler zwischen Theorie und Praxis und könnten „einen adäquaten Einblick in Praxiszusammenhänge vermitteln und den Theorie-Praxis-Transfer befördern“ (ebd., S.7).

Wie essentiell eine Verbindung der Lernorte Theorie und Praxis ist, zeigt die folgende Aussage der AGJ:

„Sowohl aufgrund der demografischen Entwicklung mit daraus resultierendem Fachkräftemangel und der Notwendigkeit, Fachkräfte werben zu müssen, als auch wegen gestiegener fachlicher und gesellschaftlicher Ansprüche an die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe müssen Hochschulen und Anstellungsträger gemeinsam Verantwortung für eine gelingende Berufseinmündung möglichst vieler gut qualifizierter Fachkräfte übernehmen.“ (ebd., S.1)

War in Kapitel 2.1 bereits die Rede von einem Anstieg des Praxisniveaus in den 1970er Jahren, so scheint dies bis heute ein beständiger Aspekt der Sozialen Arbeit zu sein. Wie sich die Anforderungen der Praxis ausgestalten, scheint den Hochschulen nicht ausreichend verdeutlicht zu werden.

„Auf Seiten der Hochschulen werden gestiegene, jedoch unklar beschriebene Anforderungen der Praxis wahrgenommen“ (ebd., S.1)

4.3 Arbeitsmarkt und Soziale Arbeit (MS)

Im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsbedingungen in der Sozialen Arbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten ein deutlicher Wandel vollzogen. Der Bedarf an Fachkräften der Sozialen Arbeit scheint kontinuierlich zu steigen; ein Rückgang der Arbeitslosenquote ist zu verzeichnen. Gleichzeitig ist von prekären Beschäftigungsbedingungen die Rede, womit eine steigende Tendenz zu befristeten Arbeitsverträgen und eine Zunahme an Teilzeitstellen gemeint sind. Im folgenden Kapitel wird, bezogen auf diese Aspekte, die Entwicklung des Arbeitsmarktes für die Soziale Arbeit beleuchtet.

Nodes zeigt in seinem Aufsatz über die Beschäftigungssituation von Sozialarbeitern auf, dass Berechnungen der Bundesagentur für Arbeit zur Arbeitsmarktsituation nur bedingt aussagekräftig seien, da in ihrem Klassifizierungssystem der Berufe auch Tätigkeitsfelder außerhalb der Sozialen Arbeit mit dieser in einem Berufssegment zusammengefasst werden (Nodes, 2011, S.45). Bis 2010, so Nodes, wurden Sozialarbeiter und Sozialpädagogen als eigene Berufsgruppe dem Berufssegment „Soziale Berufe“ zugeordnet (ebd.). Wirft man heute einen Blick auf die Klassifizierung der Berufe, so wird die Soziale Arbeit in der Berufshauptgruppe „Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie“ im Berufssegment „Soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe“ eingeordnet (vgl. Bundesagentur für Arbeit).

Diese Klassifizierung verwendet auch das Statistische Bundesamt für die jährlich erscheinende Statistik „Mikrozensus“. Der Mikrozensus zeigt unter

anderem auf, wie viele Menschen in den unterschiedlichen Berufsgruppen erwerbstätig sind, wie viele Stunden die wöchentliche Arbeitszeit und welche Summe das Einkommen beträgt (vgl. Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2015). Diese Daten werden auch von der Bundesagentur für Arbeit für eigene Berechnungen herangezogen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die nachfolgend erläuterten aktuellen Daten nicht als absolut zutreffend gelten können, zumindest aber eine relativ genaue Schätzung darstellen.

Die Bundesagentur für Arbeit legte in diesem Jahr eine Arbeitsmarktberichterstattung für Akademiker vor, in der auch die aktuelle Situation des Arbeitsmarktes im Feld der Sozialen Arbeit in den Blick genommen wird. Insgesamt, so konstatiert die Behörde, hat sich der Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen in den letzten Jahren sehr positiv entwickelt. Die Nachfrage an Fachkräften sei „kräftig gestiegen“; gleichzeitig falle die Arbeitslosigkeit gering aus und sei 2015 deutlich gesunken (Bundesagentur für Arbeit, 2016, S. 84). Gründe dafür sind der demografische Wandel, der mehr soziale Beratung und Betreuung älterer Menschen notwendig mache, der Ausbau der Schulsozialarbeit, der Ganztagschulen und der Kinderbetreuungseinrichtungen sowie der Bedarf an Beratung, Betreuung und Begleitung von Flüchtlingen (ebd.). Im Laufe des Jahres 2015 wurden der Bundesagentur 28.000 freie Arbeitsstellen des ersten Arbeitsmarktes gemeldet - 9000 bzw. 47% mehr Stellenmeldungen als im Jahr 2014. „Sozialarbeiter und -pädagogen waren 2015 die am zweithäufigsten gesuchte akademische Berufsgruppe“, resümiert die Agentur (ebd., S.25).

Für fast jede zweite angebotene Stelle würde jedoch nur ein befristeter Arbeitsvertrag angeboten, da diese Stellen im Rahmen von zeitlich begrenzten, öffentlichen Projekten gefördert würden; zudem würden viele Stellen in Teilzeit ausgeschrieben (ebd., S.86).

Rückblickend waren 7600 Personen arbeitslos gemeldet, die im Feld der Sozialen Arbeit „eine Tätigkeit auf Fachhochschul- oder Hochschulniveau“ suchten - 6% weniger als im Jahr zuvor. Die Quote an arbeitslosen Akademikern in diesem Bereich lag damit unter 2,5% (ebd., S.87).

Insgesamt wies die Beschäftigungsstatistik „rund 307.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in der Sozialen Arbeit“ für 2015 aus (ebd., S.84). Wie viele Beschäftigte hiervon über einen (Fach-)Hochschulabschluss der Sozialen Arbeit verfügten, geht aus der Berichterstattung nicht hervor. Im Jahr 2014 waren laut der Agentur von 304.000 Erwerbstätigen 286.000 Personen mit entsprechendem (Fach-)Hochschulabschluss tätig - dies seien rund 100.000 mehr als im Jahr 2005 (ebd.). Die Zahl der Studierenden hat in den letzten zehn Jahren somit kontinuierlich zugenommen. Der zukünftige Bedarf an Fachkräften ließe sich allerdings nicht genau prognostizieren, da zwar in den kommenden Jahren viele Erwerbstätige altersbedingt aus dem Beruf ausscheiden würden, ein hoher Anteil jedoch „nicht automatisch zu einer Mangelsituation führen“ müsse. „Entscheidender dürfte die absolute Anzahl [der aus dem Beruf Ausscheidenden] im Vergleich zur künftigen Zahl der Absolventen sein“ (ebd., S.9). Aktuell seien 21% der Erwerbstätigen in der Sozialen Arbeit 55 Jahre und älter (ebd., S.10).

Die Bilanz der Agentur für Arbeit liest sich zunächst durchaus positiv, bedenkt man jedoch die schon erwähnte hohe Quote an Teilzeitstellen und befristeten Arbeitsverträgen, erscheinen die Beschäftigungsaussichten im Feld der Sozialen Arbeit wenig attraktiv.

Einige Autoren der Praxis sprechen in diesem Zusammenhang von einer Zunahme der Prekarisierung in der Sozialarbeit bzw. von prekären Beschäftigungsverhältnissen. Nachfolgend werden diese kritischen Beiträge kurz aufgegriffen.

Der Abbau von Vollzeitstellen bzw. die Umwandlung von Vollzeit- in Teilzeitstellen innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte hat sich laut Fuchs-Rechlin im Beschäftigungsfeld der Sozialen Arbeit deutlich vollzogen: Waren 1998 noch 71,4% der Beschäftigten in Vollzeit angestellt, so waren es 2008 nur noch 57,7%. Ob die Anstellung in Teilzeit freiwillig (weil Angestellte beispielsweise Familie und Beruf so besser vereinbaren können) oder unfreiwillig (weil keine Vollzeitstelle gefunden wurde) erfolgt, ist laut der Autorin fragwürdig. „Teilzeitarbeit kann (...) als prekär eingestuft werden, wenn sie ein existenzsicherndes Einkommen nicht ermöglicht oder

wenn der Arbeitsmarkt nicht genügend Vollzeitstellen bereithält und folglich Beschäftigte unfreiwillig in Teilzeit arbeiten (Fuchs-Rechlin, 2012, S. 33). Auch Seithe und Wiesner-Rau erwähnen eine besorgniserregend hohe Teilzeitquote; gerade Berufseinsteiger würden laut Mikrozensus 2009 zu 51% in Teilzeit angestellt. „Damit sind Teilzeitverträge heute bei neu geschlossenen Arbeitsverhältnissen in der Sozialen Arbeit die Regel“ (Seithe, Wiesner-Rau, 2013, S.77).

Weiteres Merkmal von prekären Bedingungen ist die hohe Zahl von befristeten Arbeitsverträgen, die nicht nur Einsteiger in den Beruf betreffen. Insgesamt betrage der Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse 15%, bei Neueinstellungen 50% und selbst bei den fünfzigjährigen gebe es eine Befristungsquote von 11,5%, so Giesecke. „Das heißt, Befristungen reichen weit in die Berufslaufbahn hinein und charakterisieren zunehmend die Arbeitsverhältnisse in der Sozialarbeit“ (Giesecke, 2012, 29f.). Fuchs-Rechlin kommt mit ähnlichen Zahlen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Befristungsquote in den sozialen Berufen deutlich über der durchschnittlichen Quote aller anderen Berufsgruppen liegt; 2008 seien es 18% gegenüber 10% gewesen und bei den über Fünfzigjährigen sei immer noch jeder zehnte Arbeitsvertrag befristet. Diese Entwicklung begünstige die Abwanderung von Professionellen in der Sozialen Arbeit; „(...) gerade die jungen, frisch ausgebildeten Fachkräfte gehen dem Berufsfeld rasch wieder verloren“ (Fuchs-Rechlin, 2012, S.34).

Zu der somit oft unsicheren Beschäftigungssituation tragen laut Seithe und Wiesner-Rau neben befristeten Arbeitsverträgen auch betriebsbedingte Kündigungen bei, „weil viele Träger gezwungen sind, ihre Personalkosten so gering wie möglich zu halten und weil Träger immer wieder vom Markt gehen müssen, wenn sie unter den herrschenden Konkurrenzbedingungen nicht mithalten können“ (Seithe, Wiesner-Rau, 2013, S. 76).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Situation des Arbeitsmarktes in der Sozialen Arbeit im Hinblick auf die Chance, eine Anstellung zu finden, im positiven Licht erscheint. Aufgrund der hohen Quote an Teilzeitstellen und befristeten Arbeitsverträgen kann jedoch von einer optimalen

Situation kaum gesprochen werden; von Beschäftigungs- und Existenzsicherheit kann für Fachkräfte, die nicht nur einen befristeten Arbeitsvertrag erhalten, sondern zudem auch unfreiwillig in Teilzeit arbeiten, nicht die Rede sein.

4.4 Beschäftigungssuche und Bewerbung (ES)

Anhand der Ergebnisse zweier Befragungen werden die wichtigsten Ergebnisse zu Jobsuche und Bewerbung nach Studienabschluss im Bereich der Sozialen Arbeit dargestellt. Eine Befragung der Hochschule Niederrhein beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Absolventen, die zweite stellt die Aussagen von Sozialarbeitgebern in den Fokus.

Untersuchung der HS Niederrhein - Absolventen

Die Stichprobe der Untersuchung bildeten 52 Absolventen des Studiengangs der Sozialen Arbeit (HS Niederrhein) aus dem Jahr 2011. Die Studie stellt die Frage nach aktiver Einflussnahme von Absolventen auf ihren Berufseinstieg und dem Erfolg des „Einstiegsprozess[es] im Hinblick auf seine Dauer und den Bewerbungsaufwand“ (Bieker, Lamprecht, 2012, S.18f.).

Bieker und Lamprecht beschreiben eingangs zwei Betrachtungsweisen, die den Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit zu einer besonderen Herausforderung machen. „Die akademische Ausbildung“ führe demnach „nicht zu einer Berufserfahrung, die über erste Outdoor-Aktivitäten im Rahmen von Praxisphasen hinausweist; das Können der Absolventen“ sei daher nicht einzuschätzen. Außerdem sei „der Berufseinstieg vom Grad der Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes“ abhängig (ebd, S.18). Im Folgenden werden prägnante Ergebnisse der Befragung dargestellt:

Studierende legen ihren Fokus während der Studienzeit „im Sinne einer längerfristigen Strategie (...) vor allem auf „gute Noten“ und den „Aufbau von Praxiskontakten““. Die Reflexion eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten geschieht tendenziell erst dann, wenn eine konkrete Bewerbungssituation bevorsteht. Absolventen nutzen vorwiegend „Online-Stellenbörsen“ und

recherchieren „auf den Homepages von Arbeitgebern“. „Vier von zehn Befragten“ nahmen persönlich „Kontakt zu Arbeitgebern“ auf, „um nach einer Einstiegsmöglichkeit zu fragen“ (ebd., S.20). Etwa die gleiche Menge an Absolventen „hat gezielt Fachkräfte aus der Praxis angesprochen oder sich bei der örtlichen Arbeitsagentur arbeitssuchend gemeldet“. Weniger relevant scheinen die Angebote der Hochschule zum Berufseinstieg zu sein (ebd., S.20f.). Drei Viertel der Befragten bewarben sich initiativ. Diese Form der Stellensuche gilt als vielversprechend (ebd., S.21). Es wird herausgearbeitet, dass viele Absolventen „ihre Stellensuche sehr gezielt“ gestalten und „eine klare Vorstellung von ihrem zukünftigen Arbeitsplatz haben“. Eine „Verwirklichung eigener Präferenzen“ stehe „für die große Mehrheit der Studienabgänger (...) vor der Schnelligkeit des Berufseinstiegs, der durch eine offene Stellensuche begünstigt würde.“ (ebd.). Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass die Beschäftigungssuche überwiegend positiv verläuft (ebd., S.22f.).

Untersuchung der HS Niederrhein - Sozialarbeitgeber

Personalgewinnung steht im Mittelpunkt der Befragung von 74 Sozialarbeitgebern, welche sich aus Trägern jeglicher Größe sowie dem Jobcenter und einem Oberlandesgericht zusammensetzt (Bieker, Lamprecht, 2013, S.67). Die Befragung soll die Charakteristika der Berufseinmündung aus Sicht von Arbeitgebern darstellen. Es wird herausgestellt, dass Studierende bereits während ihrer studienintegrierten Praktika Einfluss auf ihren Berufseinstieg nehmen können:

„Bemerkenswert ist die Zahl der Arbeitgeber, die potentielle Bewerber/innen direkt ansprechen, um den Suchprozess zu entlasten und das Risiko eines Fehlgriffs im Auswahlverfahren zu reduzieren. Da dieses Vorgehen Kontakte voraussetzt, die üblicherweise während studienintegrierter Praxisphasen oder im Rahmen sonstiger studienbegleitender Praxistätigkeit entstehen, können Studierende einiges tun, um ihren Berufseinstieg längerfristig vorzubereiten.“ (ebd., S.67f.)

92% der Arbeitgeber bewahren passende Initiativbewerbungen langfristig auf, um bei Bedarf darauf zurückzukommen. Diese Bewerbungsmethode

erscheint dementsprechend sinnvoll (ebd., S.68). Berufserfahrung ist „etwas weniger als der Hälfte der Befragten (48,6%)“ wichtig. „Wäre dies anders, dürften Berufseinsteiger/innen kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. (...) Sozialarbeitgeber würden sich im Übrigen auch von Nachwuchskräften abschneiden“ (ebd., S.71). Weitaus wichtiger seien „die Erkennbarkeit des Bewerberprofils und die Plausibilität des beruflichen Lebenswegs“. Es falle Studierenden (in Bewerbungstrainings) schwer, ihre Fähigkeiten zu betiteln und sich ein individuelles Profil zu erstellen (ebd., S.68).

Eine besondere Bedeutung schreiben Sozialarbeitgeber den sog. „Soft Skills“ zu. Hierzu zählen „Sozialkompetenz; Teamfähigkeit; personale Merkmale wie Leistungsmotivation, Zuverlässigkeit, Selbstorganisation“. Bewerber können durch eine überzeugende Präsentation dieser Kompetenzen positiv auffallen. Bieker und Lamprecht unterstreichen, dass sich Ausbildungsstätten damit beschäftigen sollten, „ob ihre Ausbildungsschwerpunkte diesen Praxiserwartungen ausreichend Rechnung tragen“. Es sei allerdings, aufgrund der kurzen Studiendauer, nicht davon auszugehen, dass „Spielräume für Kompetenztrainings“ geschaffen werden könnten. (ebd., S.71).

„Mit den präzisierten Erwartungen an die Bewerber/innen steigt deren Risiko, im Auswahlprozess zu scheitern. Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Abstimmung zwischen Anstellungsträgern und Hochschulen über die erforderlichen und erwarteten fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen von Fachkräften der Sozialen Arbeit“ (ebd.)

Eine Kooperation zwischen Anstellungsträgern und Hochschulen wird von Sozialarbeitgebern als notwendig für einen gelingenden Berufseinstieg angesehen. Dies bekräftigt die Aussagen der AGJ bzgl. des Kooperationsgedankens aus Kapitel 4.2.

Stellt man beide Befragungen gegenüber, so wird deutlich, dass sowohl Studierende als auch Arbeitgeber einen großen Wert auf den Aufbau von Praxiskontakten legen. Studierende gehen eher mit dem allgemeinen Ziel der Anstellung nach dem Studium in den Kontakt; Arbeitgeber, um den

Suchprozess zu vereinfachen und einen „Fehlgriff“ zu vermeiden. Initiativbewerbungen werden von Absolventen gern genutzt und auch auf Seiten der Arbeitgeber werden diese gern entgegengenommen, um direkt oder im späteren Verlauf der Personalgewinnung darauf zugreifen zu können. Es werden viele Fähigkeiten von Absolventen gefordert. Eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen/geforderten Kompetenzen ist auf Seiten der Absolventen erst spät (meist erst im Bewerbungsprozess) erkennbar.

Schlussbemerkung

Für dieses Kapitel wurden mit dem Ziel, weitere nützliche Informationen zum Berufseinstieg von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen zu erhalten, informelle Gespräche mit dem Career Service der HSD, der Berufsberatung der Agentur für Arbeit an der HSD sowie mit einem Mitarbeiter des Teams ‚Akademische Berufe‘ der Agentur für Arbeit in Solingen geführt. Keines dieser Gespräche ergab neue bzw. für diese Arbeit relevante Informationen bis auf den Hinweis aller Gesprächspartner, dass Studierende die Angebote wenig wahrnehmen. Zudem konnte weder die Mitarbeiterin des Career Services noch die Beraterin der Agentur für Arbeit (an der HSD) fachspezifische Informationen bzw. Hinweise zum Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit geben. Die Informationen blieben oberflächlich und wurden daher lediglich in einer Passage der Diskussion (Kapitel 7) verwendet.

5. Forschungsdesign (ES/MS)

5.1. Methode: Onlinebefragung (ES/MS)

Den Hauptteil der Studie bildete eine schriftliche Befragung - den quantitativen Forschungsmethoden zuzuordnen - mittels Fragebogen (als Anhang beigefügt). Diese wurde strukturiert durchgeführt, d.h. die Reihenfolge der Fragen wurde vorgegeben (Hussy et al., 2013, S.74). Es wurde ein Online-Verfahren gewählt, da es die Befragung durch das Medium Internet ermöglicht, innerhalb von kurzer Zeit einen großen Stichprobenumfang zu erreichen (ebd., S.105). Zudem „steigert das Internet die Effizienz bzw. das Verhältnis von Aufwand zu Kosten und erleichtert die Datenerhebung; damit ist ein vorrangig quantitativer Aspekt angesprochen.“ (ebd.). Es wurde die Online-Software „Umfrage Online“ genutzt, da die Handhabung auch für ungeübte Nutzer leicht verständlich ist und die Betreiber eine kostenlose Version für Studenten anbieten.

Üblicherweise zeichnen sich quantitative Befragungsverfahren durch einen hohen Grad der Standardisierung aus, d.h. die Antwortmöglichkeiten werden durch geschlossene Fragen vorgegeben (ebd., S.74). Raab-Steiner und Benesch weisen darauf hin, dass in einer Befragung „prinzipiell zwischen **geschlossenen** und **offenen Antwortformaten** unterschieden werden [kann], wobei es allerdings in der Praxis auch dazwischenliegende **Mischformen** gibt [Herv. i. O.]“ (Raab-Steiner, Benesch, 2012, S.50). Mischformen werden hierbei als Fragen verstanden, die zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortkategorien eine offene Kategorie enthalten, um Antwortalternativen zu ermöglichen (ebd., S.51).

Für diese Bachelor-Thesis wurde die Forschungsmethode dem Erkenntnisinteresse angepasst, indem eine nicht ausschließlich standardisierte Form der Befragung verwendet wurde. Neben geschlossenen Fragen mit Einfach- oder Mehrfachauswahl (zum Teil mit optionalem Textfeld) wurde ein dichotomes Antwortformat (Bewertungstabelle) eingefügt, welches zwei Möglichkeiten der Beantwortung vorgab (Raab-Steiner, Benesch, S.55). Darüber hinaus wurden einige offene Fragen mit Eingabefeldern

(einzeilig oder mehrzeilig) gestellt, um z.B. Beweggründe für eine gegebene Antwort zu erfassen bzw. zu vertiefen. Eine weitere Begründung für diese Modifikation der Forschungsmethode ist es, dass die Studie herausstellen soll, wie der Berufseinstieg von Absolventen der HSD konkret verlief und welche Hinweise sich in Bezug auf das Studium und die Berufsvorbereitung bzw. die Berufseinstiegsphase ergeben. Hierzu erschien es den Verfassern notwendig, auch subjektive Einschätzungen von Absolventen einzuholen, welche durch geschlossene Fragen schwer erfasst werden könnten.

5.2 Stichprobe und Durchführung (ES/MS)

Unter einer Stichprobe versteht man im Allgemeinen „eine Teilmenge aus einer Grundgesamtheit, die unter bestimmten Gesichtspunkten (gemäß der Fragestellung) ausgewählt wurde“ (Hussy et.al., 2013, S.118). Für diese Studie wurden die Teilnehmer nicht zufällig, sondern gezielt anhand der Merkmale „Absolvent des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ und „Abschluss Bachelor an der HSD“ ausgewählt. Somit entspricht die Stichprobe der sog. Quotenstichprobe (vgl. ebd, S.119). Vor Beginn der Studie wurden potentielle Teilnehmer kontaktiert (z.B. per E-Mail) und deren Teilnahmeinteresse erfragt. Die geeigneten Personen wurden über Kontakte an der Hochschule, das Online-Berufsnetzwerk XING und private Kontakte akquiriert. Insgesamt wurde so eine Stichprobe von 85 möglichen Teilnehmern gewonnen. Der Link zur Befragung wurde den Teilnehmern zugeschickt. Von 85 potentiellen Teilnehmern beantworteten 45 Personen den Online-Fragebogen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 52,94%. Allerdings konnten für diese Studie nur 24 eingegangene Fragebögen genutzt werden (Rücklauf von 28,24%), da nicht alle Teilnehmer die Befragung vollständig beendeten.

<input type="checkbox"/>	28916590	12.10.2016 20:29	teilgenommen und beendet	bearbeiten
<input type="checkbox"/>	28873694	11.10.2016 15:31	teilgenommen, aber noch nicht beendet	bearbeiten
<input type="checkbox"/>	28863394	11.10.2016 10:57	teilgenommen und beendet	bearbeiten
<input type="checkbox"/>	28825337	10.10.2016 05:25	teilgenommen, aber noch nicht beendet	bearbeiten

Abbildung 9

6. Auswertung des Datenmaterials (ES/MS)

Für die Auswertung wurde, entsprechend des Fragebogendesigns (geschlossene und offene Fragen), sowohl ein quantitativer als auch ein qualitativer Zugang gewählt.

Die Aufbereitung der aus den geschlossenen Fragen gewonnenen Daten wurde durch die Verwendung der Online-Software vereinfacht. Durch die computergestützte Datenerhebung lagen nach Abschluss der Befragung bereits die Rohdaten vor, die - im Sinne einer quantitativen Auswertung - in ein analysierbares Datenformat übertragen wurden (vgl. Hussy et al., 2016, S.167). Um das Material anschaulich zu präsentieren, wurden die Rohdaten in eine Datenmatrix des Programms Word überführt und Kreisdiagramme erstellt (Rohdaten als Anhang beigefügt).

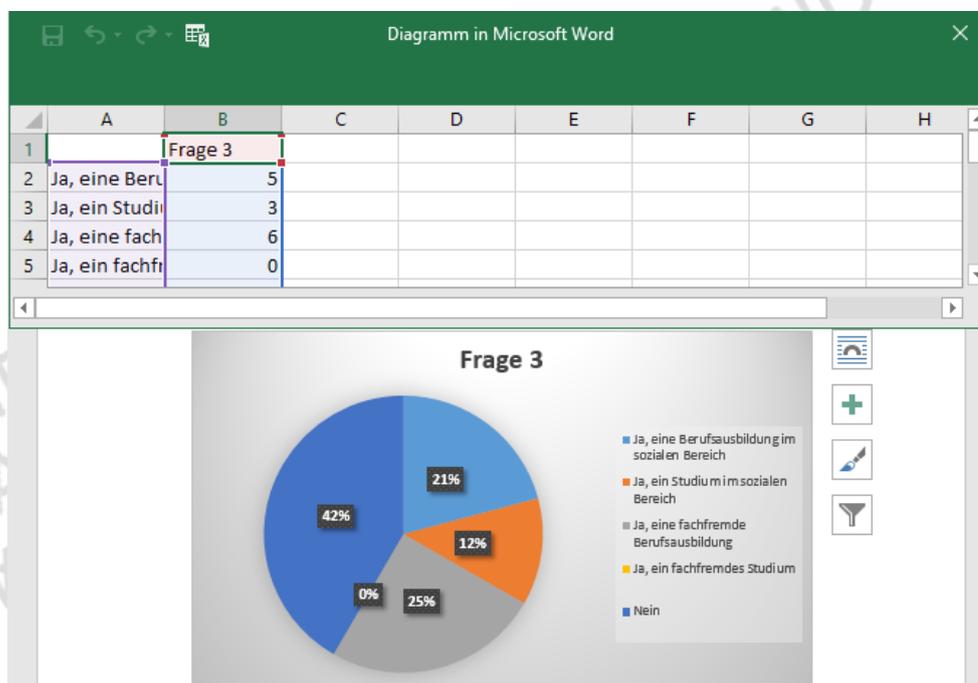


Abbildung 10

Zur Analyse der aus den offenen Fragen gewonnenen Daten wurde die qualitative Auswertungsmethode des (datenreduzierenden) Codierens gewählt. Die Antworten wurden codiert (Codierungstabellen als Anhang beigefügt; Grammatik und Orthographie der Antworten zur besseren Lesbarkeit korrigiert) und zusammengefasst. Zur Verdeutlichung einiger Kategorien dienen Zitate aus der Befragung.

„Das Codieren stellt ein ausgesprochen flexibles und weit verbreitetes Verfahren zur Erfassung der Bedeutung verbalen Materials dar. (...) Als datenreduzierendes Verfahren dient Codieren der Zusammenfassung des Materials. Dieses wird auf Bedeutungsaspekte reduziert, die im Rahmen der Fragestellung von besonderer Relevanz sind (...).“ (ebd., S.253f.)

Im Verlauf der Analyse des Datenmaterials stellte sich heraus, dass die Reihenfolge der Fragen eine gut gegliederte Auswertung und Diskussion erschweren würde. Fragen, die eher im hinteren Teil der Umfrage gestellt wurden, wurden anders angeordnet, um einen sinnvollen Aufbau und Argumentationsstrang entstehen zu lassen.

Die ersten beiden Fragen dienten als Einstieg in die Befragung und sollten Aufschluss über die Stichprobe bzgl. Alter und Geschlecht geben. Von den insgesamt 24 Befragten sind 79,2% (19 Personen) weiblich und 20,8% (5 Personen) männlich. 17 Personen sind zwischen 20 und 30 Jahre (70,83%) und 7 Personen über 30 Jahre (29,17%) alt. Die Fragen 3 bis 5 bezogen sich auf Berufs- bzw. Praxiserfahrungen, die Studierende vor und während ihres Studiums erworben haben. Frage 3 fokussierte hierbei, ob Studierende vor dem Studium der SA/SP bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben. Frage 4 sollte herausstellen, ob die Teilnehmer vor ihrem Studium im sozialen Bereich gearbeitet haben und Frage 5, ob sie dies während ihrer Studienzeit taten.

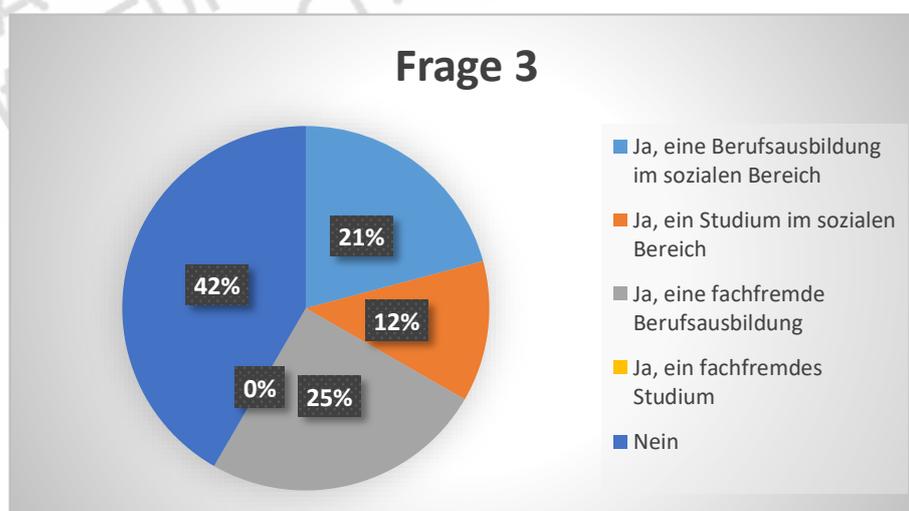


Abbildung 11

42% der Teilnehmer haben weder Ausbildung noch Studium vor Aufnahme des Studiums der SA/SP absolviert. 21% schlossen eine Berufsausbildung im sozialen Bereich ab, 25% eine fachfremde Berufsausbildung und 12% ein Studium im sozialen Bereich. Ein fachfremdes Studium absolvierte keiner der Befragten.

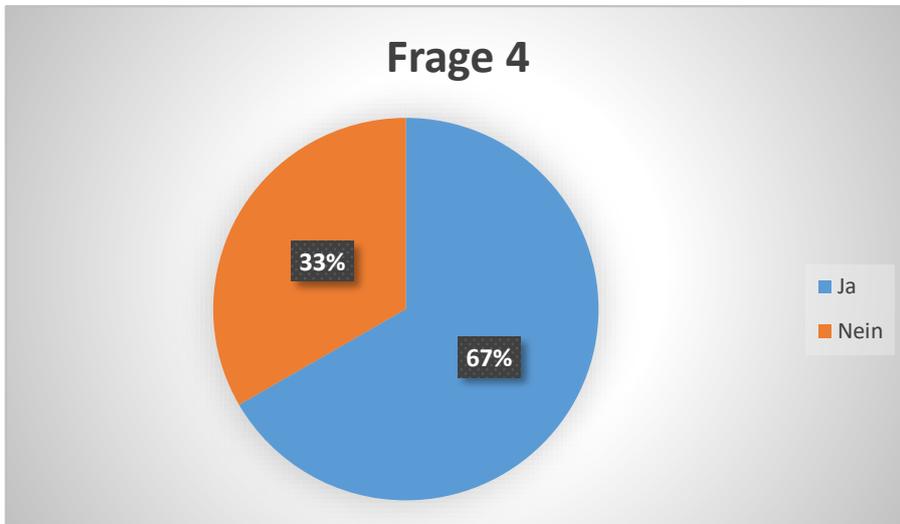


Abbildung 12

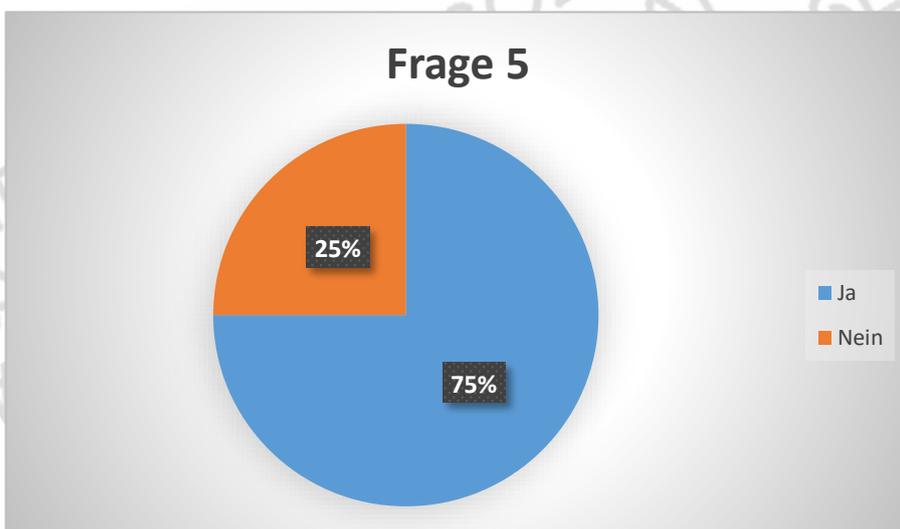


Abbildung 13

Vor dem Studium (Frage 4) waren etwa 2/3 (67%) der Befragten im sozialen Bereich tätig; während des Studiums (Frage 5) stieg die Zahl auf 3/4 (75%) an.

In Frage 14 wurde abgefragt, welcher Weg zur ersten Anstellung als soziale Fachkraft nach Abschluss führte. Aus der zugehörigen Grafik lässt sich

schließen, dass die „Bewerbung auf Stellenanzeigen“ und „Praxisphasen während des Studiums“ sowie „Kontakte“ am häufigsten zu einer Anstellung führten.

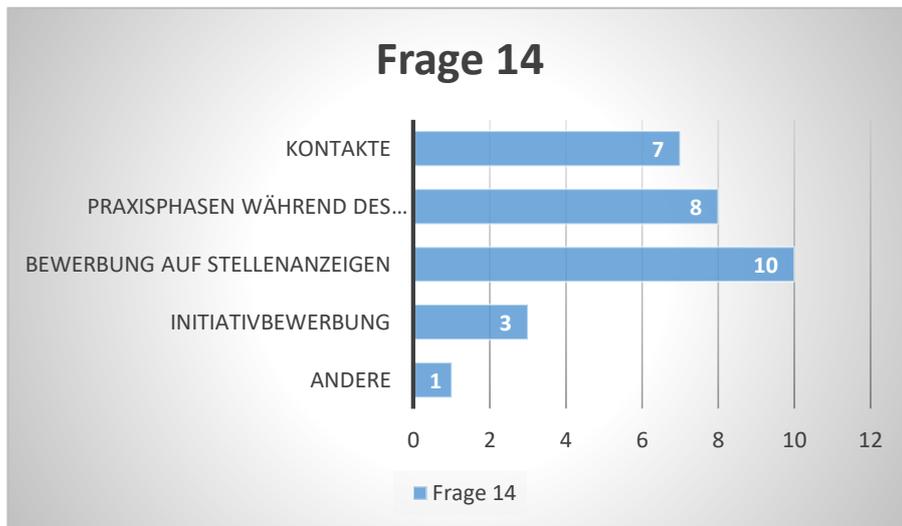


Abbildung 14

Frage 15 bezog sich darauf, ob Absolventen vor Antritt Ihrer ersten Stelle nach dem Studium den Eindruck hatten, ausreichend qualifiziert zu sein. 2/3 (16 Personen, 67%) gaben an, sich nicht ausreichend qualifiziert gefühlt zu haben.

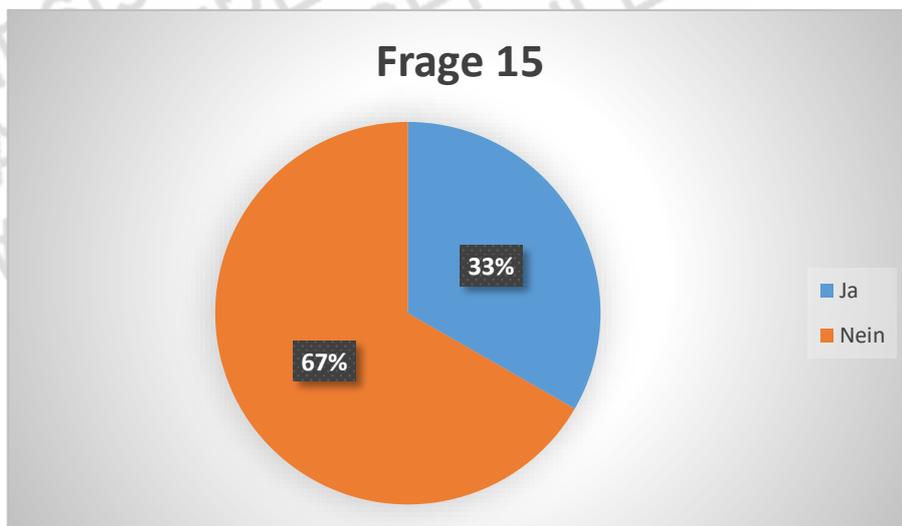


Abbildung 15

Frage 16 (offene Frage) bot den Teilnehmern die Möglichkeit, ihre Antwort zu begründen. Acht Absolventen beantworteten die Frage 15 mit „Ja“.

Fünf dieser Antworten konnten der Kategorie „Qualifizierung durch Praxiserfahrung“ zugeordnet werden, z.B.:

„Durch mein Anerkennungspraktikum im selben Bereich fühlte ich mich ausreichend auf die Anforderungen vorbereitet“

Aus den restlichen Antworten ergaben sich vier Kategorien, die jeweils nur einmal auftraten: „Qualifizierung durch Vorbilder aus der Praxis“, „Qualifizierung durch Verknüpfung von Ausbildung und Studium“, „Qualifizierung durch Fachkenntnisse“ und „Qualifizierung durch theoretische Grundlagen“ (vgl. Codierungstabelle 16 - Begründung der Antwort (Ja)).

Aus den 16 Begründungen der Absolventen, die die Frage mit „Nein“ beantworteten, ergaben sich zehn Kategorien. Mit drei bis vier Nennungen konnten folgende Kategorien am häufigsten vergeben werden, welche durch Zitate veranschaulicht werden (vgl. Codierungstabelle 16 - Begründung der Antwort (Nein)):

Kategorie „Fehlende Praxiserfahrung“

„Nach dem Studium hat man eine hohe Verantwortung für seine Klienten und seiner Einrichtung gegenüber. Als Berufsanfänger ist es schwierig dem gerecht zu werden, da man vieles nur theoretisch kannte und nicht die Praxiserfahrung hat, die vielleicht dafür nötig ist.“

Kategorie „Wenig Vermittlung von praxisrelevanten Inhalten/Kenntnissen“

„Die Auseinandersetzung mit Theorien Sozialer Arbeit und ein daran ausgerichtetes 'roter Faden' im Studium fehlte weitgehend. Anforderungen der Praxis (Konzepterstellung, Umgang mit massiven Fremddefinitionen der Aufträge, Dokumentation) kamen im Studium zu kurz.“

„Im Gegensatz zu Absolventen anderer Hochschulen fehlten mir grundlegende Kenntnisse in Bereichen wie Abrechnungen, Maßnahme Finanzierungen, Qualitätsmanagement.“

Kategorie „Teilnehmerbeschränkung“

„Denn oftmals ist es aufgrund der Teilnehmerbeschränkung nicht möglich, genau den Kurs zu erhalten, den man möchte.“

„[N]icht die Seminare bekommen, die interessant für die Arbeit waren, deswegen andere Seminare gewählt, um in der Regelstudienzeit zu bleiben“

Jeweils zweimal konnten die Kategorien „Studieninhalte auf Grundlagen beschränkt“, „wenig Seminarangebote zum Arbeitsfeld“ und „fehlende Praxisnähe“ zugeordnet werden.

Die Fragen 6 bis 9 sollten herausstellen, ob Studierende ihren Berufseinstieg als gelungen wahrgenommen haben und welche Studieninhalte bzw. welche weiteren Faktoren dazu beitrugen und darüber hinaus noch hilfreich gewesen wären. Bei den Fragen 7 bis 9 handelte es sich ebenfalls um offen gestellte Fragen.

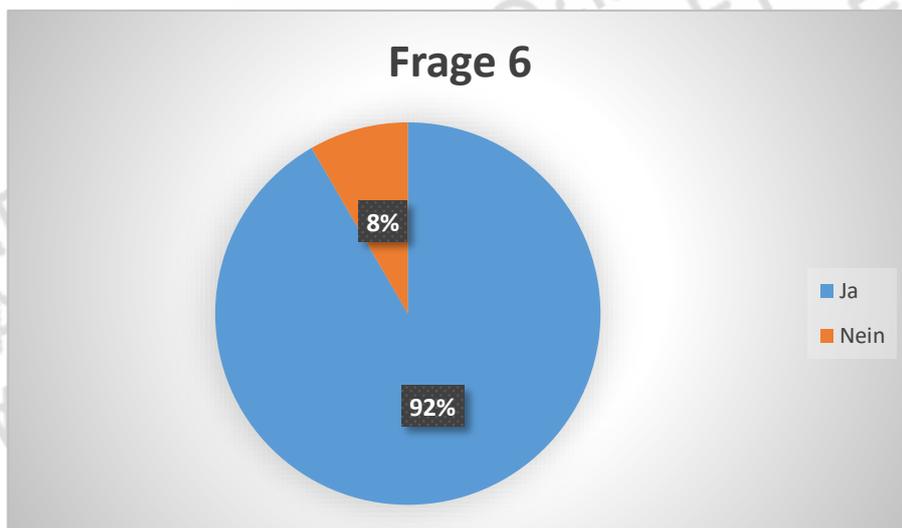


Abbildung 16

92% der Befragten gaben an, ihren Berufseinstieg als gelungen wahrgenommen zu haben. An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass die Mehrzahl der Absolventen ihren Berufseinstieg zwar als positiv wahrnahm, sich 2/3 (16 Personen) jedoch nicht ausreichend qualifiziert fühlten (siehe Frage 15).

Aus Frage 7 („Wenn ja, welche Studieninhalte haben Ihnen beim Eintritt in den Beruf geholfen?“) resultierten im Codierprozess zwei Hauptkategorien: 16 Antworten bezogen sich auf Praxisanteile im Studium, welche als hilfreich wahrgenommen wurden (z.B. „Praxissemester“, „Praktikumsstelle“, „Anerkennungspraktikum“). 14 Befragte nannten theoretische Anteile, die beim Eintritt in den Beruf nützlich waren. Es wurden vor allem spezifische Seminare genannt, wobei hier an erster Stelle Seminare aus der Bezugswissenschaft Psychologie erwähnt wurden, gefolgt vom Modul ‚Professionelle Identität‘, Rechtsseminaren, Beratung, Verwaltung und Organisation sowie Propädeutik. Praktische Seminare (wie z.B. Erlebnispädagogik) nannten drei befragte Personen. Weiterhin wurden Theorien der Sozialen Arbeit (Lebensweltorientierung nach Thiersch und Triple-Mandat nach Staub-Bernasconi), Kontakte zu Einrichtungen durch Praxisanteile sowie der Studienaufbau (freie Wahl der Seminare) als hilfreich beschrieben (vgl. Codierungstabelle 7).

Aus Frage 8 („Wenn ja, was hat Ihnen - neben der Vorbereitung durch das Studium - noch geholfen?“) ergab sich mit 13 Nennungen herausstechend die Kategorie „Berufserfahrung“, gefolgt von der Kategorie „Praxiserfahrung durch Praktika“ mit vier Nennungen. Darüber hinaus erwähnten einige Befragte personale, soziale und sonstige Ressourcen. Als hilfreich beschrieb ein Teilnehmer z.B. folgende Aspekte:

„Meine Berufsausbildung zum Erzieher, mein soziales Netzwerk und meine eigenen Interessen (Sport, Musik).“ (vgl. Codierungstabelle 8)

Frage 9 sollte herausstellen, was über das bisher Genannte hinaus noch hilfreich bzw. nützlich gewesen wäre. Jeweils drei bis vier Nennungen konnten den Kategorien „Praxisnähere Seminare“, „Erweiterung des Seminarangebots“, „Vorbereitung auf den Berufseinstieg“ und „Höherer Praxisanteil“ zugeordnet werden. Eine Person wünschte sich „Dozenten, die derzeit noch in der Praxis tätig sind und sich nicht nur von Theorien beeinflussen lassen.“, eine weitere „[e]in gut ausgebautes Bewerbungsportal der Sozialen Arbeit.“ (vgl. Codierungstabelle 9).

Aus den Antworten zu Frage 17 („Wie gestaltete sich die Phase des Berufseinstiegs? Gab es z.B. Unterstützung, Anleitung oder Besonderheiten?“) ergab sich, dass fünf Personen weder Einarbeitung, Anleitung noch Unterstützung in der Berufseinstiegsphase erhielten.

„Obwohl ich mehrfach um Einweisungen/Anleitungen/Beobachtungen von internen Arbeitsabläufen gebeten hatte, gab es für mich eine zweitägige "Einweisung". Meine Vorgesetzten und Kollegen waren selber immer vollbeschäftigt und hatten keinerlei Zeitfenster. (...)"

Neun Personen wurden durch Kollegen oder Leitungskräfte eingearbeitet bzw. unterstützt.

„Es wurde besonders viel Wert auf eine sanfte Einarbeitung gelegt. Es gab in den ersten 6 Monaten 4 Reflexionsgespräche, um meine eigene Wahrnehmung und die meiner Anleitung zu erörtern“ (vgl. Codierungstabelle 17)

In den Fragen 10 bis 13 sollten die Absolventen bewerten, ob sie Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen eher im Studium oder eher in der beruflichen Praxis erworben haben. Für die Auswertung wurden Tabellen mit der genauen Verteilung der Antworten zu den einzelnen Kompetenzen angelegt (Mehrheiten wurden rot hervorgehoben). Hier wurden auch die Einschätzungen von Fachkräften der Sozialen Arbeit mit aufgenommen (Ergebnis der für Kapitel 3 durchgeführten Umfrage [Fragen 3/5/7/9]: „In welchem Maße haben Bachelor Absolventen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik diese Kompetenzen ihrer Erfahrung nach bereits entwickelt, wenn sie in den Beruf einsteigen?“). Teams und Leitungen sollten den Kompetenzerwerb in Schulnoten (von 1=sehr gut bis 5=mangelhaft) einschätzen. Aus allen Antworten wurde das arithmetische Mittel errechnet. Da als 6. Option „nicht beurteilbar“ angegeben wurde, wurden diese Werte bei der Berechnung nicht berücksichtigt. Um übersichtlich darzustellen, ob die jeweilige Kompetenzkategorie, aus Sicht der Absolventen, *insgesamt* eher im Studium oder in der beruflichen Praxis erworben wurde, wurden zusätzlich Grafiken (Kreisdiagramme) erstellt.

Kompetenzerwerb: Fachkompetenzen

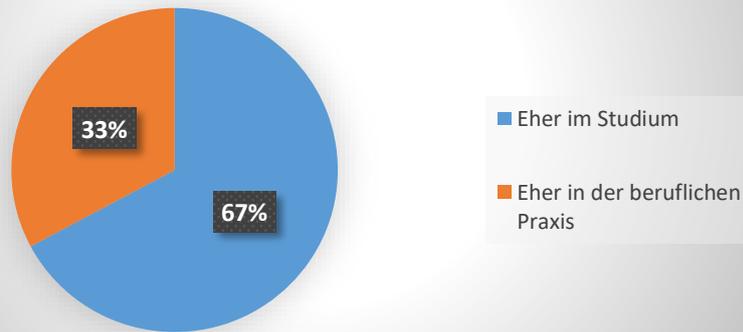


Abbildung 17

Fachkompetenzen	Eher im Studium erworben	Eher in der beruflichen Praxis erworben	Einschätzung des Kompetenzerwerbs durch Fachkräfte
1. Kenntnisse zur Konzepterstellung	7 (29,17%)	17 (70,83%)	3,1
2. Kenntnisse in Techniken und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und empirischer Sozialforschung	23 (95,83%)	1 (4,17%)	2,89
3. Fachkenntnisse zu multifaktoriellen Erklärungsmodellen menschlicher Entwicklung im sozialen Umfeld	20 (83,33%)	4 (16,67%)	2,86
4. Kompetenzen im Hinblick auf die Verwendung grundlegender Fachbegriffe	14 (58,33%)	10 (41,67%)	2,13
5. Kenntnisse und Fähigkeiten zur Planung, Realisierung und Reflexion professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit	7 (29,17%)	17 (70,83%)	2,73

6. Kritische Selektion und Bewertung von Informationen und Studien	21 (87,50%)	3 (12,50%)	2,57
7. Kenntnisse rechtswissenschaftlicher, rechtspolitischer, organisationssoziologischer und sozialpolitischer Grundlagen	18 (75,00%)	6 (25,00%)	2,82
8. Vertiefte und intensiviertete Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Kunst, Literatur, Musik, Bewegung, Video und neue Medien	19 (79,17%)	5 (20,83%)	2,5

Wie Tabelle und Kreisdiagramm zeigen, werden Fachkompetenzen aus Sicht der Absolventen insgesamt eher im Studium erworben (67%). Lediglich der Erwerb der ersten Kompetenz „Kenntnisse zur Konzepterstellung“ und der fünften Kompetenz „Kenntnisse und Fähigkeiten zur Planung, Realisierung und Reflexion professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit“ findet anscheinend eher in der beruflichen Praxis statt. Die Einschätzung der Fachkräfte liegt in einem Bereich zwischen 2,13 und 3,1, wobei „Kompetenzen im Hinblick auf die Verwendung grundlegender Fachbegriffe“ am besten und „Kenntnisse zur Konzepterstellung“ am schlechtesten bewertet wurden.



Abbildung 18

Methodenkompetenzen	Eher im Studium erworben	Eher in der beruflichen Praxis erworben	Einschätzung des Kompetenzerwerbs durch Fachkräfte
1. Organisationsfähigkeit	5 (20,83%)	19 (79,17%)	2,58
2. Rechtserfassungs- und Rechtsanwendungskompetenz	14 (58,33%)	10 (41,67%)	2,74
3. Fähigkeit zur Fallbearbeitung und gutachterlichen Stellungnahme	4 (16,67%)	20 (83,33%)	3,0
4. Methodenkenntnisse und Fähigkeiten zur Netzwerkarbeit	6 (25,00%)	18 (75,00%)	2,75
5. Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung gruppenpädagogischer Methoden	12 (50,00%)	12 (50,00%)	2,76
6. Fähigkeit zur zielgerichteten Gestaltung und Steuerung von sozialen Situationen	5 (20,83%)	19 (79,17%)	2,65

7. Fähigkeit zur Planung und Durchführung einer empirischen Erhebung einschließlich Datenanalyse und -präsentation	22 (91,67%)	2 (8,33%)	2,46
8. Kenntnisse und Fähigkeiten der Gesprächsführung	8 (33,33%)	16 (66,67%)	2,63

Methodenkompetenzen scheinen eher in der beruflichen Praxis erworben zu werden. Ausnahme bilden die „Rechtserfassungs- und Rechtsanwendungskompetenz“ mit 58,33% und die „Fähigkeit zur Planung und Durchführung einer empirischen Erhebung einschließlich Datenanalyse und -präsentation“ mit 91,67%. Hier wird der Erwerb eher im Studium gesehen. Fachkräfte bewerten den Kompetenzerwerb von Absolventen im Bereich der Methodenkompetenzen zwischen 2,46 („Fähigkeit zur Planung und Durchführung einer empirischen Erhebung einschließlich Datenanalyse und -präsentation“) und 3,0 („Fähigkeit zur Fallbearbeitung und gutachterlichen Stellungnahme“).



Abbildung 19

Sozialkompetenzen	Eher im Studium erworben	Eher in der beruflichen Praxis erworben	Einschätzung des Kompetenzerwerbs durch Fachkräfte
1. Fähigkeit zur Teamarbeit	6 (25,00%)	18 (75,00%)	2,21
2. Fähigkeit zur Kommunikation, Diskussion und Interaktion	12 (50,00%)	12 (50,00%)	2,42
3. Fähigkeit zum reflexiven Beziehungsaufbau mit Adressaten/Klienten	10 (41,67%)	14 (58,33%)	2,75
4. Fähigkeit zur Empathie	5 (20,83%)	19 (79,17%)	2,5
5. Kooperationsfähigkeit	7 (29,17%)	17 (70,83%)	2,23
6. Argumentations-, Entscheidungs-, und Überzeugungskompetenz	8 (33,33%)	16 (66,67%)	2,77
7. Befähigung zur Wahrnehmung und Durchsetzung von Interessen	5 (20,83%)	19 (79,17%)	2,62
8. Fähigkeiten zur Konfliktvermittlung und Konfliktlösung	5 (20,83%)	19 (79,17%)	2,88
9. Kritikfähigkeit	8 (33,33%)	16 (66,67%)	2,73

Sozialkompetenzen scheinen mehrheitlich in der beruflichen Praxis entwickelt zu werden. Einzig der Erwerb der „Fähigkeit zur Kommunikation, Diskussion und Interaktion“ wird zu gleichen Teilen im Studium und in der beruflichen Praxis verortet. Die Bewertungen der Fachkräfte liegen zwischen 2,21 („Fähigkeit zur Teamarbeit“) und 2,88 („Fähigkeiten zur Konfliktvermittlung und Konfliktlösung“).



Abbildung 20

Selbstkompetenzen	Eher im Studium erworben	Eher in der beruflichen Praxis erworben	Einschätzung des Kompetenzerwerbs durch Fachkräfte
1. Fähigkeit zur Selbstorganisation und eigenverantwortlichem Handeln	10 (41,67%)	14 (58,33%)	2,55
2. Motivationsfähigkeit	7 (29,17%)	17 (70,83%)	2,45
3. Stressbewältigungsfähigkeit	9 (37,50%)	15 (62,50%)	3,52
4. Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit	12 (50,00%)	12 (50,00%)	2,95
5. Selbstkritikfähigkeit	10 (41,67%)	14 (58,33%)	3,0
6. Selbstreflexionsfähigkeit	12 (50,00%)	12 (50,00%)	2,77
7. Fähigkeit zum Umgang mit Rollen- und Funktionskonflikten	15 (62,50%)	9 (37,50%)	3,24

8. Fähigkeiten um Umgang mit Ambivalenzen/Widersprüchen	11 (45,83%)	13 (54,17%)	3,0
9. Selbstwirksamkeitsüberzeugung	10 (41,67%)	14 (58,33%)	2,68
10. Authentizität/Fähigkeit zum authentischen Ausdruck	9 (37,50%)	15 (62,50%)	2,95
11. Reflexive Entwicklung einer eigenen professionellen Ausrichtung im Rahmen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik	9 (37,50%)	15 (62,50%)	3,0

Auch der Erwerb von acht der 11 Selbstkompetenzen wird eher der beruflichen Praxis zugeordnet, wobei „Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit“ sowie „Selbstreflexionsfähigkeit“, laut Einschätzung der Absolventen, zu gleichen Teilen im Studium und in der beruflichen Praxis entwickelt werden. Einzig die „Fähigkeit zum Umgang mit Rollen- und Funktionskonflikten“ haben sich 15 von 24 (62,50%) Absolventen im Studium angeeignet. Fachkräfte bewerteten diese Kompetenzen mit 2,45 („Motivationsfähigkeit“) bis 3,52 („Stressbewältigungsfähigkeit“).

Handlungsorientierte Hinweise an die Hochschule Düsseldorf („Wie kann die HSD Studierende besser auf einen gelingenden Berufseinstieg vorbereiten?“) standen im Fokus von Frage 18 (vgl. Codierungstabelle 18). Sechs Befragte gaben an, dass ein höherer Praxisanteil im Studium besser auf den Einstieg in den Beruf vorbereiten würde („Zusätzlich mehr Praxismodule“). Absolventen empfehlen der Hochschule weiterhin mehr Praxisnähe und Angebote zum Berufseinstieg sowie Berufsberatung.

„Mir hätten am Ende des Studiums Bewerbungsschreiben weitergeholfen. Also Vorbereitungen auf den Job wären schon genial.“

„Vielleicht ein extra Seminar zum Thema. Oder eine Beratung nach der Bachelor Arbeit.“

„Ich hätte mir einen Berufseinstiegs-Paten von der HS Düsseldorf gewünscht.“

Darüber hinaus empfehlen je zwei Absolventen praxisorientiertere Seminare und Kooperationen (mit Einrichtungen/Arbeitgebern) sowie einen intensiveren Theorie-Praxis-Transfer und praktische Prüfungen während des Studiums:

„Die Seminarinhalte sollten nicht nur theoretisch gestaltet werden. Praxisnahe Erfahrungen sind in diesem Studiengang sehr hilfreich. Vielleicht sollte man Projekte in Einrichtungen gestalten oder mit ihnen kooperieren.“

„Den Studierenden zeigen, wie die Theorie in der Praxis angewendet werden kann. Mehr Prüfungen fordern, die in der Arbeitswelt stattfinden.“

Angeregt wird zudem, das Wissen von Fachkräften stärker in das Studium zu integrieren, um einen besseren Transfer gewährleisten zu können.

„Für verbesserten Transfer von beruflichem Praxiswissen in die Seminare beitragen.“

„Fachkräfte aus jedem Berufsfeld in die Hochschule einladen, um diesen die Gelegenheit zu geben, ihren Job den Studierenden zu erklären.“

Auch zu den Praxisphasen ergaben sich Hinweise durch Absolventen:

„Das Anerkennungspraktikum ist zu kurz und trotz der Begleitseminare zu unkontrolliert.“

„Mehr Unterstützung bei der Praktikumssuche durch aktuelle und kontrollierte Datenbanken. Eine Bewertung der Praxisstellen durch Professoren und Studenten. Die Möglichkeit der Beratung und Reflexion der Praxisstellen.“

Außerdem legt ein Absolvent der Hochschule nahe, „mehr teilnehmerunbeschränkte Kurse“ anzubieten; ein weiterer nimmt Bezug auf den Anspruch des Studiums:

„Das Studium muss allgemein anspruchsvoller werden. Keine Noten geschenkt bekommen. Ich glaube, dass viele Leute, die praktisch nichts auf dem Kasten haben, diesen Abschluss locker erreichen.“

Die Antworten zu Frage 19 richten sich an Studierende der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HSD („Welche Tipps würden Sie Studierenden zum Berufseinstieg mit auf den Weg geben?“). Absolventen empfehlen Studierenden vor allem, während der Studienzeit Praxiserfahrung zu sammeln (Hospitation, Praktika, Berufstätigkeit):

„Auch außerhalb der Praxisseminare in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit hospitieren.“

„Ein Nebenjob während des Studiums hilft, Kontakte zu knüpfen und erleichtert den Berufseinstieg.“

„Die Zeit im Studium nutzen und Erfahrungen im sozialen Bereich machen (z.B. Nebenjob oder verschiedene Praktika während der Semesterferien absolvieren).“

„So viel Praxiserfahrung wie möglich sammeln und wenn man schon weiß, in welche Richtung man möchte: Die dazu passenden Seminare wählen.“

„So früh wie möglich berufsnahe Erfahrungen sammeln und sich mit Inhalten des neuen Arbeitsbereiches auseinandersetzen.“

Auf die Berufseinstiegsphase beziehen sich die Hinweise einiger Absolventen, Initiativbewerbungen zu schreiben, sich über das gewünschte Berufsfeld zu informieren, eine überlegte Stellenauswahl zu treffen und „eine gute Einarbeitung ein[zu]fordern“ (vgl. Codierungstabelle 19).

7. Diskussion (ES/MS)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Studie mit den Ergebnissen des theoriegestützten Teils dieser Bachelorarbeit verglichen und diskutiert. Sämtliche Bezüge zu Autoren sind dem Theorieteil entnommen und werden mit entsprechenden Literatur- und Kapitelangaben gekennzeichnet.

Zuerst wird die Stichprobe der Studie betrachtet, die sich durch ein hohes Maß an Heterogenität auszeichnet. In Kapitel 2.2 wurden Charakteristika beschrieben, die sich auf Studierende der Sozialen Arbeit beziehen. So konstatieren Roth und Gabler, dass „Studierende (...) ihr Studium mit unterschiedlichen Motivationslagen, Erfahrungshintergründen, (...), Kompetenzen und Zielen [beginnen]“ (Roth, Gabler, 2012, S.27). Die Stichprobe der Studie setzte sich aus Personen verschiedenen Alters (20-30 Jahre = 70,83%; 30 Jahre und älter = 29,17%) mit unterschiedlichen Vorbildungen (insgesamt 58% der Befragten absolvierten bereits eine Ausbildung oder ein Studium) zusammen. Kolbinger beschrieb, dass eine nicht unerhebliche Zahl an Studierenden schon vor dem Beginn des Studiums „Berufserfahrung gesammelt und dabei unterschiedliche soziale Berufe kennengelernt“ hat (Kolbinger, 2011, S.16).

Betrachtet man die Antworten zu Frage 4, so lässt sich dies in Bezug auf die Stichprobe verifizieren. 67% der Befragten gaben an, vor dem Studium im sozialen Bereich tätig gewesen zu sein. Bezogen auf die genannten Charakteristika kann somit herausgestellt werden, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um eine für die Soziale Arbeit typische Personengruppe handelt. Es bleibt anzumerken, dass 42% der Befragten weder eine Ausbildung noch ein Studium vor dem Antritt des Studiums der Sozialen Arbeit absolvierten und die Zahl der Teilnehmer, die vor und während des Studiums, abgesehen von den studienintegrierten Praktika, keinerlei Erfahrungen sammelten mit 33% und 25% (Fragen 4 und 5) nicht unerheblich ist. Setzt man diese Ergebnisse in Bezug zur Aussage von Roth und Gabler, welche darlegen, dass die Praxiserfahrungen im Studium für

einige Studierende „die ersten strukturierten Berührungspunkte mit der Berufspraxis der Sozialen Arbeit dar[stellen]“ und somit „die Bedeutung von Beratung und Betreuung der Studierenden auf der Grundlage ihrer individuellen Ausgangslage erkennbar“ wird, so lässt sich daraus auch ein Beratungs- und Betreuungsbedarf für Studierende an der HSD ableiten (Roth, Gabler, 2012, S.27; vgl. Kapitel 2.2).

Die Informationen aus Frage 14, welche den Weg zur ersten Anstellung nach dem Studium behandelte, wird mit den Untersuchungen der HS Niederrhein zum Bewerbungsverhalten von Absolventen und der Personalgewinnung durch Sozialarbeitgeber sowie mit Informationen aus Frage 19 (Hinweise an Studierende) verknüpft. Am häufigsten führten, so die Auswertung von Frage 14, Bewerbungen auf Stellenanzeigen, die Praxisphasen während des Studiums und Kontakte zur ersten Anstellung nach dem Studium. Initiativbewerbungen wurden eher nachrangig genutzt. Die Untersuchung der HS Niederrhein zum Bewerbungsverhalten und -erfolg von Absolventen ergab, dass Studierende im Studienverlauf Wert auf den Aufbau von Praxiskontakten legen. Auch Absolventen der HSD geben Studierenden den Hinweis, „Kontakte zu knüpfen“, da dies den Berufseinstieg erleichtere. Sozialarbeitgeber merkten (im Rahmen der Untersuchung der HS Niederrhein) an, dass „die Zahl der Arbeitgeber, die potentielle Bewerber/innen direkt ansprechen [bemerkenswert]“ sei. Der Aufbau von Kontakten, „die üblicherweise während studienintegrierter Praxisphasen oder im Rahmen sonstiger studienbegleitender Praxistätigkeit entstehen“ sei hierfür essentiell (Bieker, Lamprecht, 2013, S.67f.).

Die von den Verfasserinnen befragten Absolventen nutzten kaum die Option der Initiativbewerbung. In den Hinweisen an Studierende (Frage 19) geben einige jedoch an, dass sie diese Art der Bewerbung empfehlen würden. Absolventen der HS Niederrhein bewarben sich zu drei Vierteln initiativ, da diese Form der Bewerbung erfolgsversprechend sei. 92% der Sozialarbeitgeber gaben (in der Untersuchung der HS Niederrhein) an, passende Initiativbewerbungen aufzubewahren und bei Bedarf gern darauf zuzugreifen.

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der Anstellungssuche festhalten, dass sowohl Absolventen der HSD und Absolventen der HS Niederrhein als auch Sozialarbeitgeber den Aufbau von Praxiskontakten während des Studiums als besonders wichtig erachten. Initiativbewerbungen, die als vielversprechend gelten, werden von Absolventen der HSD jedoch wenig genutzt (vgl. Kapitel 4.4).

Die Auswertung der Fragen 10 bis 13 hat gezeigt, dass Absolventen der HSD den Erwerb von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen insgesamt eher in der beruflichen Praxis verorten. Vor allem die Sozialkompetenzen sind, wie die Befragung ergab, im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit (weiter) entwickelt worden.

Gerade diese Kompetenzen werden jedoch von Anstellungsträgern und Fachkräften der Sozialen Arbeit erwartet, wie in Kapitel 3.4 beschrieben wurde. So zeigte die „Panelstudie Berufsbiografie“, dass Selbst- und Sozialkompetenzen im Hinblick auf den Berufseinstieg als besonders relevant gelten und „zumindest im Übergang vom Studium in den Beruf eher konkrete praxisrelevante Fähigkeiten gefordert werden“ (Moch, Meyer, Bense, 2011, S.75). Auch die „Trierer Kompetenzstudie“ stellte heraus, dass von Absolventen zwar ein breitgefächertes Fachwissen erwartet wird, auf das im professionellen Handeln zurückgegriffen werden kann, die Erwartungen bezüglich der Sozial- und Selbstkompetenzen jedoch deutlich mehr Raum einnehmen (vgl. Kap. 3.4). Die Auswertungen der Befragung von Leitungs- und Fachkräften und der Stellenanzeigen bestätigten ebenfalls, dass von Absolventen des Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik bzw. von potentiellen Mitarbeitern vorrangig Kompetenzen dieser Kategorien gefragt sind. Aus den herangezogenen Quellen geht weiterhin hervor, dass Fachkompetenzen, die laut Einschätzung der Absolventen den größten Anteil der im Studium erworbenen Kompetenzen ausmachen, dagegen wenig erwartet werden.

Für die Ausübung des Berufs der Sozialen Arbeit essentielle Kompetenzen werden also offensichtlich verhältnismäßig wenig im Studium erworben und es zeigt sich, dass die in Kapitel 3.3 vorgestellten Qualifikationsziele der HSD nicht von allen Absolventen erreicht wurden. Moch beschreibt als Zielsetzung der Bologna Reform die Berufsbefähigung von Absolventen. Diese sollen nach dem Studium der Sozialen Arbeit für die „unmittelbar anschließende Berufstätigkeit qualifiziert sein“ (Moch, 2013, S.15). Auch in §7 des Hochschulrahmengesetzes, welcher das allgemeine Ziel eines Studiums thematisiert, wird festgelegt, dass „Lehre und Studium (...) den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden (...) vermitteln [sollen]“. Die angestrebte Zielsetzung eines Studiums im Allgemeinen und die des Studiums der Sozialen Arbeit im Speziellen wird nur eingeschränkt erfüllt (vgl. Kapitel 2.2).

Im Folgenden wird die subjektive Einschätzung der Befragten bezogen auf ihre Qualifizierung für die berufliche Praxis in den Blick genommen. Geht man davon aus, dass, wie von Heiner beschrieben (vgl. Kapitel 3.2), die Voraussetzung für den Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen eine Verbindung von Theorie und Praxis ist, lässt sich an dieser Stelle ein Zusammenhang zu den Ergebnissen der Fragen 15 und 16 erkennen. Die Mehrheit der Absolventen (67%) fühlte sich nicht ausreichend qualifiziert und gab an, die Gründe dafür hauptsächlich in der fehlenden Praxiserfahrung und der mangelhaften Vermittlung von praxisrelevanten Inhalten bzw. Kenntnissen zu verorten. Auch wenig Seminarangebote zum Arbeitsfeld, fehlende Praxisnähe und die Teilnehmerbeschränkung in Seminaren, die für die berufliche Praxis wichtig erschienen, wurden bemängelt. Absolventen der HSD, die sich beim Berufseinstieg qualifiziert fühlten (33%), begründen ihre Angabe mehrheitlich mit einer „Qualifizierung durch Praxiserfahrung“. Darüber hinaus wurde die „Qualifizierung durch Vorbilder aus der Praxis“ und die „Qualifizierung durch Verknüpfung von Ausbildung und Studium“ genannt.

Betrachtet man diese Ergebnisse insgesamt, so lässt sich ein wichtiger Zusammenhang zwischen Praxiserfahrung bzw. Praxisnähe und dem Gefühl der Qualifizierung erkennen. Ein hoher Praxisanteil während des Studiums scheint aus Sicht der Absolventen also maßgeblich zum Erwerb von Kompetenzen - und damit zu ihrer beruflichen Qualifizierung - beizutragen.

Die Ergebnisse von Frage 15 werden zudem den Ausführungen von Konegen-Grenier und den Resultaten der HIS Studie (Grützmaker et al.) gegenübergestellt. Die Untersuchung von Konegen-Grenier ergab, dass weniger als die Hälfte der Studierenden sämtlicher fachhochschulischer Studienrichtungen ihre Vorbereitung auf den Beruf als gut bzw. sehr gut einschätzt. Die Einübung professionellen Handelns bewerteten nur etwas mehr als ein Drittel der Personen als gelungen. Grützmaker et al. stellten in der HIS Studie heraus, dass sich 31% der Befragten gut bzw. sehr gut und 21% schlecht bzw. sehr schlecht vorbereitet fühlen. Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung/-qualifizierung an der HSD gaben 67% der Absolventen an, sich nach dem Studium nicht ausreichend qualifiziert gefühlt zu haben. Setzt man die Ergebnisse in Bezug zueinander, so scheint sich die Vermutung zu bestätigen, dass Unsicherheiten bzgl. der Berufsvorbereitung ein strukturelles Problem der BA-Studiengänge sind (vgl. Kapitel 4.2).

Auffällig ist, dass trotz mangelnder Qualifizierung 92% der Befragten angaben, ihren Berufseinstieg als gelungen wahrgenommen zu haben (Frage 6). Nimmt man die Studieninhalte in den Blick, die den Absolventen beim Eintritt in den Beruf geholfen haben, erscheint diese hohe Zahl zunächst weniger überraschend: Eine Vielzahl an Teilnehmern bezog sich in ihren Antworten auf den positiven Effekt von Praxisanteilen während des Studiums und Berufserfahrung, die vor oder neben dem Studium gesammelt wurde. Auch Kontakte zu Einrichtungen wurden als hilfreich wahrgenommen. Das Ergebnis irritiert jedoch, vergleicht man es mit der Tatsache, dass sich 2/3 der Befragten vor Antritt ihrer ersten Stelle nicht ausreichend qualifiziert fühlten. Die Antworten zu Frage 17 ergaben zudem, dass nicht alle Absolventen eingearbeitet, angeleitet und/oder unterstützt wurden. Die Befragung gibt über diese Diskrepanz keinen Aufschluss und

erlaubt lediglich Vermutungen. Eine gute Aufnahme im Team, eine hohe Zufriedenheit mit dem Arbeitsfeld oder dem Träger der Einrichtung sowie eine hohe Lernfähigkeit könnten ausschlaggebend für die Einschätzungen der Absolventen gewesen sein.

Aus den Antworten zu den Fragen 9, 18 und 19 ergeben sich Hinweise, die nach Meinung der Absolventen zu einem gelingenden Berufseinstieg beitragen könnten. Einige Absolventen empfehlen der HSD, den studienintegrierten Praxisanteil zu erhöhen. Der Praxisanteil des Studiengangs Sozialer Arbeit ist jedoch im Vergleich zum vorherigen Diplomstudiengang „auf ca. 50% des früheren Umfangs“ gesunken (Moch, 2013, S.16). Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, bringt die Verkürzung des Praxisanteils einen Rückgang im Kompetenzerwerb mit sich, welcher ausgeglichen werden muss. Diese Notwendigkeit der Kompensation sehen offensichtlich auch mehrere Absolventen und raten gegenwärtigen Studierenden, über die studienintegrierten Praxisphasen hinaus eigeninitiativ Praxiserfahrung zu sammeln. Als Vorschläge führen sie Hospitationen, zusätzliche Praktika während der Semesterferien oder Nebenjobs im sozialen Bereich an (vgl. Codierungstabelle 19). Absolventen empfehlen Studierenden also offensichtlich, den Mangel an studienintegrierter Praxis durch Eigeninitiative auszugleichen.

Die Absolventen der HSD nehmen somit wahr, was Anstellungsträger befürchten. Dem Positionspapier der AGJ ist zu entnehmen, dass die Gefahr einer mangelnden Beschäftigungsfähigkeit und Dequalifizierung gesehen wird, welche sich durch ein Defizit an „erforderlichen Praxiserfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen“ auszeichnet (AGJ, 2010, S.1). Als Begründung führt die AGJ „Profilierungszwänge der Hochschulen“ und die „Ökonomisierung von Bildung, die die Hochschulen zueinander in eine Wettbewerbsbeziehung (...) setzt“ an. Die Relevanz von Praxiserfahrung und Berufsvorbereitung steht nicht im Mittelpunkt des Interesses der Hochschulen (ebd., S.4). Diese Kritik scheint auch für die HSD zuzutreffen. Zwar beschreibt die Hochschule den Studiengang der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als stark praxisorientiert. Mit insgesamt 108 Tagen

liegt sie allerdings nur knapp über dem Minimum des vom QR SArb vorgesehenen studienintegrierten Praxisumfangs von 100 Tagen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Anhand der Angaben der Absolventen in der Befragung lässt sich die Aussage der starken Praxisorientierung ebenso wenig bestätigen: Kompetenzen werden im Schnitt eher in der Praxis erworben und diese wiederum ist im Studium zu wenig integriert. An dieser Stelle sei auf Bieker und Lamprecht (Kapitel 4.4) verwiesen, welche zu bedenken geben, dass „[die] akademische Ausbildung (...) nicht zu einer Berufserfahrung, die über erste Outdoor-Aktivitäten im Rahmen von Praxisphasen hinausweist“ führe und „das Können der Absolventen“ nicht einschätzbar sei (Bieker, Lamprecht, 2012, S.18f.).

Zusätzlich zur Erhöhung des Praxisanteils wird der HSD von den Absolventen vorgeschlagen, eine engere Begleitung in der Praxis zu gewährleisten. Das Anerkennungspraktikum wird trotz der Begleitseminare als zu unkontrolliert bewertet. Weiterhin beschreiben einige Absolventen der HSD die Seminare als zu theoretisch gestaltet. Ein verbesserter Transfer von theoretischen Inhalten in die Praxis, welcher z.B. durch Prüfungsleistungen in der Berufspraxis oder durch Projekte, die in Kooperation mit Einrichtungen erfolgen könnten, wird angeregt. Prüfungsleistungen und Projekte, die in der Praxis stattfinden, könnten Aufschluss darüber geben, ob das theoretisch Gelernte in der Praxis umgesetzt werden kann. Dies würde auch der Aussage von Erpenbeck und Rosenstiel entsprechen, die davon ausgehen, dass Kompetenzen erst in der Performanz sichtbar werden und sich nicht in vom Handeln abgetrennten Prüfungssituationen erfassen lassen (vgl. Kapitel 3.1). Die Hochschule Düsseldorf geht jedoch offensichtlich davon aus, den Kompetenzerwerb ihrer Studierenden nahezu ausschließlich durch Prüfungsleistungen an der Hochschule messen zu können (vgl. Kapitel 2.3.3).

Hier sei auch auf Roth und Gabler verwiesen, welche es ebenfalls für erforderlich halten, den Zusammenhang von Theorie und Praxis in sämtlichen Vorlesungen und Seminaren zu integrieren (vgl. Kapitel 2.2).

Ein verbesserter Theorie-Praxis-Transfer könnte zusätzlich durch einen höheren Anteil an „Dozenten, die derzeit noch in der Praxis tätig sind und sich nicht nur von Theorien beeinflussen lassen“ (vgl. Codierungstabelle 9) erzielt werden. „Das Curriculum“, so der Hinweis eines Absolventen, „sollte konsequent auf die Disziplin/Profession Soziale Arbeit ausgerichtet werden und sich nicht zwischen den Bezugsdisziplinen ‚verzetteln‘.“ (vgl. Codierungstabelle 18). Die verstärkte Orientierung an theoretischen Inhalten verschiedenster Bezugsdisziplinen wird nicht nur von Absolventen angemerkt.

„[D]ie Berufsfremde und die bezugswissenschaftliche Orientierung der meisten Lehrenden an den Hochschulen“ wurde auch von Nodes kritisiert (Nodes, 2012, S.7). Dieser regt den verstärkten Einsatz von Sozialarbeitern in der Lehre an, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich ihrer Profession sicherer zu werden und eine dem Berufsfeld entsprechende Haltung bzw. Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Kapitel 2.2). Interessant ist an dieser Stelle, dass die Aspekte, die von Absolventen und Experten bzgl. der Lehre vermisst werden, in Höheren Fachschulen selbstverständlich zur Ausbildungsordnung zählten (vgl. Kapitel 2.1).

Eine Kooperation zwischen Hochschule und Einrichtungen bzw. Arbeitgebern, wie sie einige Absolventen vorschlagen, wurde auch im Positionspapier der AGJ als erforderlich beschrieben. Eine verstärkte Kooperation würde die Lernorte Theorie und Praxis verzahnen und wechselseitige Reflexion ermöglichen, wodurch z.B. die Anforderungen der Praxis für Hochschulen deutlicher erkennbar wären. Darüber hinaus könnte geklärt werden, „was den zu fordernden „generalistischen Kern“ (...) ausmacht, welche Bestandteile des Kompetenzerwerbs in gemeinsamer Verantwortung (...) vermittelt werden müssen und welche in das Selbststudium gehören“. (AGJ, 2010, S.5f; vgl. Kapitel 4.2). Im Rahmen einer zunehmenden Vernetzung bzw. Kooperation von Ausbildungsstätten und Praxisstellen wäre eine engmaschigere und individuellere Beratung und Betreuung von Studierenden, wie anfangs in der Diskussion erwähnt, möglich.

Zur Berufsvorbereitung ist anzumerken, dass die HSD - neben dem Career Service - eine Berufsberatung für alle Fachbereiche in Kooperation mit der Agentur für Arbeit Düsseldorf am Standort Derendorf anbietet. Wie die Mitarbeiterin im Gespräch mit den Verfasserinnen berichtete, wird dieses Angebot nur wenig genutzt. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Beschäftigungssuche überwiegend (eigen-)initiativ und positiv verlaufe, wie es auch die HS Niederrhein herausstellte (vgl. Kapitel 4.4). Die Recherche zu Kapitel 4.3 ergab zudem, dass der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit z.Zt. sehr aufnahmefähig ist.

Einige Befragte gaben der HSD jedoch den Hinweis, dass Berufsberatung bzw. -vorbereitung zu einem gelingenden Berufseinstieg beitragen würde. Dies lässt die Vermutung zu, dass sich ein Teil der Absolventen eine speziell an ihrem Studiengang (Sozialarbeit/Sozialpädagogik) orientierte und individuellere Vorbereitung auf den Beruf wünscht. Möglicherweise fühlen sich einige Absolventen im Hinblick auf den Berufseinstieg verunsichert, da sie vor dem Eintritt in ihre erste Anstellung „eine lange Zeit des Lernens in besonders dafür präparierten Umwelten“ verbracht haben und sich nun mit neuen Perspektiven und Anforderungen - einer kritischen Lebensphase - konfrontiert sehen (Moch, 2013, S.9). Ein Absolvent regte an, ein Seminar zum Thema anzubieten; ein weiterer wünschte sich einen Berufseinstiegspaten von der HSD (vgl. Codierungstabelle 18).

Auf die Diskussion folgt das Fazit, in dem die wichtigsten Erkenntnisse der Studie in Bezug auf die Zielsetzung vorgestellt werden. Die Relevanz des Themas für die (Praxis der) Sozialen Arbeit wird dargestellt und in einem Ausblick werden mögliche Perspektiven für das Berufsfeld aufgezeigt.

8. Fazit und Ausblick (ES/MS)

Die vorliegende Bachelor Thesis befasste sich mit der Berufseinmündung von Absolventen des Bachelorstudiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Hochschule Düsseldorf. Es sollte erarbeitet werden, ob und inwiefern die Qualifizierung für die berufliche Praxis in Feldern der Sozialen Arbeit und somit der Einstieg in den Beruf gelingt. In diesem Zusammenhang wurde erforscht, welche Studieninhalte in besonderem Maße beitragen, welche Inhalte darüber hinaus noch hilfreich gewesen wären und ob wichtige Kompetenzen vermittelt wurden. Darüber hinaus sollten Hinweise der Absolventen an Studierende und die Hochschule Düsseldorf bzgl. eines besser gelingenden Berufseinstiegs herausgestellt werden. Die Studie gibt Aufschluss über sämtliche Aspekte des Forschungsinteresses, welche an dieser Stelle zusammenfassend dargestellt werden.

Ausreichend qualifiziert?

Nein. Die Mehrheit der Absolventen (67%) fühlte sich nach Abschluss des Studiums nicht ausreichend qualifiziert. Dies wurde mit einem Mangel an Praxiserfahrung und einer lückenhaften Vermittlung praxisrelevanter Inhalte bzw. Kenntnisse begründet. Die Qualifizierungsziele der HSD wurden demnach nur eingeschränkt erreicht und eine ‚Berufsbefähigung‘, wie sie der Qualifikationsrahmen Sozialer Arbeit als Zielsetzung im Sinne der Bologna Reform beschreibt, ist in Zweifel zu ziehen.

Berufseinstieg gelungen?

Ja, 92% der Absolventen nahmen ihren Berufseinstieg als gelungen wahr, obwohl sich 67% von ihnen nicht ausreichend qualifiziert fühlten. Der positive Effekt von Praxisanteilen wurde von mehreren Absolventen als Grund aufgeführt. Die Verfasserinnen vermuten darüber hinaus, dass eine gute Aufnahme im Team, eine hohe Zufriedenheit mit dem Arbeitsfeld oder dem Träger der Einrichtung sowie eine hohe Lernfähigkeit ausschlaggebend für die Einschätzung der Absolventen gewesen sein könnte.

Kompetenzen erworben?

Teilweise. Vor allem Fachkompetenzen werden im Zuge des Studiums erworben. Die für die berufliche Praxis essentiellen Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen werden, so die Einschätzung der meisten Absolventen, eher in der beruflichen Praxis erworben. Die Qualifizierungsziele der HSD werden somit durch das Studium allein nicht von allen Absolventen erreicht.

Insgesamt haben die Absolventen wichtige Hinweise und Rückmeldungen zum Aufbau und zu Inhalten des Studiengangs gegeben. Es ergibt sich die herausstechende Erkenntnis, dass die studienintegrierten Praxisanteile zu gering ausfallen und dass der Theorie-Praxis-Transfer nicht optimal gelingt. Ein Großteil der Absolventen sieht einen Zusammenhang zwischen Praxiserfahrungen und dem Erwerb von Kompetenzen sowie der Qualifizierung für den Beruf der Sozialen Arbeit. Der Hinweis an Studierende, den Mangel an Praxisanteilen durch Eigeninitiative zu kompensieren, sollte keine Lösung darstellen. Er unterstreicht die Notwendigkeit einer Neuorientierung - möglicherweise angelehnt an alte Studienmodelle - welche die Praxis wieder stärker in Aufbau und Inhalte des Studiums integriert. Dies bedeutet auch, dass Studierende intensiv und in Kooperation mit der Praxiseinrichtung begleitet und angeleitet werden sollten. Ein wechselseitiger Austausch zwischen Studierenden, Einrichtungen und Hochschule kombiniert mit Prüfungsleistungen in der Berufspraxis könnte ermöglichen, individuell einzuschätzen, inwieweit Studierende bereits berufsbefähigt sind und wo Qualifizierungsbedarfe bestehen. Ein höherer Praxisanteil und enge Kooperationen zu Anstellungsträgern würden zudem den Aufbau von für den Berufseinstieg nützlichen Kontakten begünstigen. Es ist jedoch fraglich, inwieweit der Kooperationsgedanke umgesetzt werden kann. Hierfür müssten sowohl in den Hochschulen als auch in den Praxisstellen fachliche, zeitliche und finanzielle Kapazitäten geschaffen werden, die einer engen Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten Raum geben.

In ihrer Gesamtheit gibt diese Bachelor-Thesis nicht nur Aufschluss über den Einstieg in den Beruf, sondern auch über den Stand der Qualifizierung und damit der Berufsbefähigung der Absolventen. Sie kann somit als Beitrag zur Überprüfung der Qualität des Studiengangs (z.B. in Bezug auf die Kompetenzvermittlung) gesehen werden. Weiterhin werden konkrete Anregungen sichtbar, die nicht nur der Theorie entstammen, sondern durch Absolventen als Experten (bezogen auf das Studium und die Phase des Berufseinstiegs) verifiziert wurden.

Die Erwartungen von Fachkräften/Anstellungsträgern bzgl. der Qualifikation von Absolventen sind hoch. Diese Arbeit macht jedoch deutlich, dass Absolventen nicht immer „fertig“ in den Beruf einsteigen. In der Praxis müssen sie allerdings eigenverantwortlich handeln und sind entscheidungs- bzw. weisungsbefugt. Ein relevanter Hinweis für Anstellungsträger der Sozialen Arbeit ist es daher, dass die Ressourcen für eine intensive Einarbeitung (Zeit, Personal) bereitgestellt werden sollten. Es ist demnach sowohl Aufgabe der Hochschulen als auch der Anstellungsträger, den Berufseinstieg von Absolventen mitzugestalten.

Für Studierende ergibt sich schlussendlich, dass eine bewusste Planung des eigenen Studienverlaufs, unter Berücksichtigung der individuellen Studienziele und Präferenzen, zu einem gelingenden Berufseinstieg beitragen kann. Hierzu zählt nicht nur, so viel Praxiserfahrung wie möglich zu sammeln, sondern auch, sich selbst (Stärken, Schwächen, Zielsetzungen) und den eigenen Kompetenzerwerb kontinuierlich zu reflektieren, Bedarfe zu erkennen und sich inner- und außerhalb der Möglichkeiten des Studiums eigeninitiativ fortzubilden.

9. Eigenes Selbstverständnis

9.1 Verfasserin: Esther Schnitger

Das Verfassen dieser Bachelor Thesis zum Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit resultierte aus dem Interesse daran, wie sich andere Personen nach Abschluss ihres Studiums auf den bevorstehenden Eintritt in den Beruf vorbereitet fühlen. Aufgrund meines Alters, einer Ausbildung zur Erzieherin und entsprechender Berufserfahrung (vor und während des Studiums) habe ich, anders als viele junge Studierende, Erfahrungen im sozialen Bereich gesammelt. Diese umfasste die Arbeit in mehreren Teams, mit unterschiedlichen Personengruppen und damit verbundenen Aufgaben und Problemlagen sowie die andauernde Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Position bzw. Rolle. Auch die familiäre Vorbildung durch mein Elternhaus, mit meiner Mutter, die ebenfalls Sozialarbeiterin (Diplom) ist sowie einer umfassenden Auseinandersetzung und Diskussion gesellschaftlicher und politischer Sachverhalte, trägt einen großen Teil zu meiner Persönlichkeit bei.

Ich interessiere mich sehr dafür, was einen professionellen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ausmacht und wenn ich die Ergebnisse dieser Studie einbeziehe, so ist die Berufserfahrung offensichtlich sehr wichtig. Neben einer Ausgestaltung der eigenen Professionalität in der Praxis zählen meiner Meinung nach jedoch auch die gesellschaftliche und politische Bildung sowie die Kritik an Strukturen und die Bereitschaft, sich für Veränderungen einzusetzen, eine große Rolle. Dies wiederum setzt eine Persönlichkeit und einen starken Willen voraus (eine differenzierte Meinung, welche sich durch kritische Auseinandersetzung entwickelt, kostet Zeit und Kraft und es bedarf eines Zugangs).

Die Soziale Arbeit bewegt sich schon immer in einem politischen und gesellschaftlichen Kontext. Sie wird einerseits beeinflusst, kann andererseits auch selbst Einfluss nehmen. Ein Defizit an Studienzeit, immer jünger werdende Studierende, Unsicherheiten und ein Mangel an politischem Interesse erschweren dieses Bestreben allerdings. Es geht heutzutage eher

um Leistungspunkte und das Einhalten der Regelstudienzeit. Das Erarbeiten einer eigenen Position im Rahmen Sozialer Arbeit und das „Kennenlernen der eigenen Person“ stehen nicht im hauptsächlichen Interesse des Studiums. Diesen Zustand, bestehend aus dem Rückgang an Studienzeit, dem großen Gewicht theoretischer Inhalte vieler Bezugsdisziplinen, dem Mangel an Zeit und Raum für den Aufbau der Persönlichkeit und damit einhergehend auch die schwindende Fachlichkeit im Zuge der Ökonomisierung Sozialer Arbeit, bemängele ich. Der Effekt all dieser Zustände mündet, meiner Meinung nach, darin, dass junge Menschen seltener hinterfragen, vieles als gegeben hinnehmen und die Hochschule unsicher und „unfertig“ verlassen. 67% der befragten Absolventen fühlten sich nach Abschluss ihres Studiums nicht ausreichend qualifiziert und nicht alle Personen wurden angeleitet oder eingearbeitet. Unsicherheiten können in der Praxis wahrscheinlich nur sehr langsam abgebaut werden, da aufgrund des Zeitmangels in den Einrichtungen - ebenfalls ein Effekt der Ökonomisierung Sozialer Arbeit - kaum Kapazitäten für eine individuelle Betreuung der Berufseinsteiger gewährleistet werden kann. Viele junge und verunsicherte Sozialarbeiter/-pädagogen sind, meiner Meinung nach, das Produkt der heutigen Ausbildungssituation und sehen sich in einigen Fällen mit Sicherheit der Gefahr ausgesetzt, der hohen Belastung nicht Stand halten zu können.

Der Blick auf junge Berufseinsteiger ist mir aus der Praxis gut bekannt. Einige (ehemalige) Kollegen äußerten, dass diese (meist in kooperierenden Einrichtungen wie z.B. dem Jugendamt arbeitend) mangelhaft auf den Beruf vorbereitet seien und in den ersten Monaten, in denen sie eigentlich schon „perfekt funktionieren“ müssten (so ihre Stellenbeschreibung), viel Zeit damit verbringen, sich das Berufsfeld anzueignen. Die Schuld wird oft bei den jungen Absolventen gesucht; diese sind jedoch nicht (allein) dafür verantwortlich. Konstruiert man das Szenario, dass ein angehender Student mit 18 Jahren sein Fachabitur absolviert hat, macht er im Vorfeld des Studiums ein 10-wöchiges Praktikum. Werden dann darüber hinaus lediglich die zwei studienintegrierten Praxisphasen abgeleistet und das Studium in Regelstudienzeit geschafft, so ist der junge Mensch im Alter von

21 bzw. 22 Jahren ein anerkannter Sozialarbeiter/Sozialpädagoge. Er hat nur wenig Praxiserfahrung gesammelt, wenig in Teams gearbeitet, seine Stärken und Schwächen und seine Persönlichkeit (die berufliche Rolle einbezogen) vielleicht nur in Ansätzen kennengelernt. Der Anspruch an alle Absolventen, direkt nach dem Studium in vollem Maße einsatz- und beschäftigungsfähig zu sein, kann nicht erfüllt werden.

Zum Ende des Studiums stellte sich auch für mich die Frage, wie ich mich vorbereitet fühlen würde, wenn ich weder Ausbildung noch Berufserfahrung gesammelt hätte, jünger wäre und dementsprechend weniger Zeit mit der Definition meiner eigenen Person und zukünftigen Berufsrolle verbracht hätte. Ich kam zu der Annahme, dass ich wahrscheinlich weniger selbstsicher und meine eigene Persönlichkeit weniger ausdifferenziert wäre. Die berufliche Perspektive wäre eine andere, da ich in den Praxisphasen des Studiums nicht so eigenständig und eigeninitiativ gearbeitet hätte. Mein Auftreten wäre wahrscheinlich ein anderes und ich hätte nicht in dem Maße überzeugt, wie es heute der Fall ist. Mein Wissen und die Gesamtheit meiner Kompetenzen wären wahrscheinlich deutlich beschränkter. Auch wenn ich Seminare oftmals nach Interesse wählte, so fehlte mir - ähnlich wie den befragten Absolventen - manchmal der Bezug zu meiner angestrebten Tätigkeit und ich vermisste oft den Raum für Diskussion.

Betrachte ich diese Aspekte insgesamt, so sehe ich ein gelingendes Studium mit anschließend gelingendem Berufseinstieg eher orientiert an anderen, teilweise vergangenen Ausbildungsmodellen. Am System Höherer Fachschulen schätze ich die Dauer der Ausbildung und die Idee der Arbeitskreise sowie die Begleitung der studienintegrierten Praktika durch erfahrene Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Arbeitskreise dienen den Studierenden zur intensiven Auseinandersetzung mit einzelnen Themen. Die Begleitung in der Praxis ermöglichte Reflexion und Kooperation zwischen Ausbildungsstätte und Anstellungsträgern.

Ein umfangreiches Vorpraktikum (oder ggf. Berufserfahrung) ist, meiner Meinung nach, unumgänglich. Im Rahmen der Erzieherausbildung, welche

damals sowohl ein Jahr des Vorpraktikums und ein Anerkennungsjahr beinhaltete, konnte ich sehr genau einschätzen, ob dieser Beruf zu mir passt und in welche Richtung ich mich spezialisieren würde. Die Begleitung während der Praxisphasen in meiner Erzieherausbildung ermöglichte eine regelmäßige umfassende Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Person. Diese Reflexionsgespräche fanden in der Praxiseinrichtung zwischen mir, meiner Anleiterin aus der Einrichtung sowie der Berufsschullehrerin statt. Schriftliche und im Handeln sichtbar gewordene Leistungen wurden dort besprochen. Es war eine effektive Art des Lernens aus dem eigenen Handeln heraus. Studierende und Absolventen sollten ebenfalls begleitet werden und einen erfahrenen Ansprechpartner haben, um die erste Anstellung sicherer antreten zu können.

Ich möchte zukünftigen Studierenden eine kompetente Anleitung bieten und ihnen meine Erfahrungen und die Ergebnisse dieser Studie mit auf den Weg geben. Darüber hinaus finde ich es wichtig, die Soziale Arbeit immer wieder kritisch zu beleuchten, sich für Arbeitsbedingungen und die Verbesserung des Studiums zu interessieren und sich dafür einzusetzen. Hier wird erneut der politische Charakter der Sozialen Arbeit deutlich. Auch oder besonders aus der Praxis heraus, sollten Ideen und Motivationen entstehen, die Reformcharakter haben. Es sollte zukünftigen Kollegen ermöglicht werden, ihren Berufseinstieg als gelungen wahrzunehmen UND dazu qualifiziert und kompetent handeln zu können. *Zeit und Raum* werden notwendig sein, um dieses Ziel zu erreichen.

Das Thema der vorliegenden Arbeit hat meines Erachtens eine hohe Bedeutung für die Soziale Arbeit, ist jedoch bisher sowohl von der Hochschule als auch von Anstellungsträgern wenig in den Blick genommen worden. Die Hochschule geht allem Anschein nach selbstverständlich davon aus, dass sie ihre Absolventen bestmöglich auf den Beruf vorbereitet hat und zukünftige Arbeitgeber erwarten eine ganze Reihe an Kompetenzen. Dass Ersteres nicht optimal gelingt und die Erwartungen bzgl. des Kompetenzerwerbs somit nicht erfüllt werden, hat diese Bachelor Thesis aufgezeigt.

Ich halte es daher für sehr wichtig, dass sich alle Beteiligten – Hochschule, Studierende und Träger der Sozialen Arbeit – dafür einsetzen, zukünftige Fachkräfte bestmöglich auszubilden und den Einstieg in den Beruf gelingend zu gestalten. Hierzu sind in der Diskussion und im Fazit Anregungen gegeben und Möglichkeiten aufgezeigt worden, die ich absolut unterstütze.

Ergänzend möchte ich nun, zum Teil anhand eigener Ausbildungs- und Studierenerfahrung, meine Position darlegen:

Die Rückmeldung der befragten Absolventen, dass sich die Vermittlung der Studieninhalte oft sehr theoretisch gestaltete, kann ich bestätigen. Teilweise hatte ich auch nicht den Eindruck, das Wissen für die berufliche Praxis zu benötigen. Zudem fehlte es innerhalb der Module an Möglichkeiten, das theoretisch Gelernte in die Praxis zu transferieren. Zwar gab es Dozenten und Dozentinnen, die praktische Übungen als Lehrmethode nutzten, aber ein Erproben und die anschließende Reflexion von Lehrinhalten in der Berufspraxis fanden kaum statt. Weiterhin halte ich die Tatsache, dass in sämtlichen Seminaren und Vorlesungen keine Anwesenheitspflicht besteht, für bedenklich. In einer Vorlesung, die ich besucht habe, waren bspw. von ca. 100 angemeldeten Studierenden maximal 50 Personen regelmäßig anwesend. Wie gut vorbereitet auf den Beruf sind Studierende, die den Seminaren und Vorlesungen fernbleiben? Darf es

mit Blick auf einen Beruf, der ein so hohes Maß an Verantwortung mit sich bringt, wirklich jedem selbst überlassen bleiben, auf welchem Niveau er das Studium abschließt?

Auch kann ich nicht nachvollziehen, dass innerhalb beider Praxismodule keine einzige praktische Prüfung stattfindet. Woher weiß die Hochschule, dass ihre Absolventen auch praktisch in der Lage sind, ihren Beruf professionell ausüben zu können, wenn der einzige Nachweis der Praxiserfahrung eine Bescheinigung des Trägers ist, in der das Praktikum absolviert wurde? Für den Erhalt der staatlichen Anerkennung war nur die abgeleitete Prüfung im Praxisbegleitseminar und die Abschlussbestätigung der Einrichtung notwendig. Das genügt meines Erachtens nicht. „Ich glaube, dass viele Leute, die praktisch nichts auf dem Kasten haben, diesen Abschluss locker erreichen“, merkte einer der für diese Arbeit Befragten an, und ich befürchte, dass dies nicht ganz von der Hand zu weisen ist.

Zum Vergleich: In meiner Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bin ich, abgesehen vom Vorpraktikum, in jedem Praktikum praktisch geprüft worden, und zwar in Form von (schriftlich) vorgeplanten, durchgeführten und anschließend (mündlich und schriftlich) reflektierten Aktionen oder Projekten. Jedes Mal wurde die Aktion oder das Projekt von einem Praxislehrer und einer Fachkraft der Einrichtung beobachtet und bewertet; auf meinem Abschlusszeugnis stand auch die Praxisnote für vier Jahre Ausbildung.

Abgesehen davon, dass ich seitens der Hochschule enger begleitete und kontrollierte Praxisphasen für sinnvoll halte, sollten sich auch die Einrichtungen ihrer Verantwortung (wieder) stärker bewusst werden. In den Einrichtungen, in denen ich während der Praxisphasen tätig war, hätten bspw. keine Reflexionsgespräche stattgefunden, hätte ich diese nicht eingefordert. Mir scheint es, dass die Verkürzung und die Tatsache der Untergeltlichkeit dazu geführt haben, dass das Praktikum zur staatlichen Anerkennung von allen Beteiligten nicht mehr als das gesehen wird, was es sein sollte und was im Namen steckt: eine Anerkennung der Berufsfähigkeit.

Für eine Erhöhung des Praxisanteils spricht, dass ein großer Teil der Studierenden noch jung ist und vor dem Studium keinerlei Praxiserfahrung gesammelt hat. Auch wenn ich ebenfalls froh über ein praxisnäheres und enger begleitetes Studium gewesen wäre, denke ich, dass gerade diesen unerfahrenen Studierenden mehr Gelegenheit gegeben werden muss, Handlungskompetenz im Sinne von „können“ und nicht nur „wissen“ zu entwickeln. Wie diese Arbeit aufgezeigt hat, ist dies ohne den Transfer von theoretischem Wissen in die Praxis, also lernen und ausprobieren im Handlungsfeld, kaum möglich.

Insgesamt sehe ich also die Notwendigkeit, die Praxis (wieder) stärker in das Studium der Sozialen Arbeit zu integrieren und befürworte den Kooperationsgedanken, der in Diskussion und Fazit dieser Arbeit aufgezeigt wurde.

Natürlich können auch (zukünftige) Studierende aktiv zu ihrer Qualifizierung beitragen, indem sie bspw. einen Nebenjob im Feld der Sozialen Arbeit annehmen, sich ernsthaft mit den Inhalten und Themen des Studiums auseinandersetzen, Forschungsmethoden kennen- und praktizieren lernen, kritisch Inhalte reflektieren und die in der Prüfungsordnung angegebene Zeit zum Selbststudium einigermaßen ausschöpfen.

Nicht nur das Anhäufen von Fachwissen sowie die Praxiserfahrung, die vor oder während des Studiums gesammelt wurde, tragen allerdings meines Erachtens dazu bei, ein professionelles Selbstverständnis zu entwickeln. Voraussetzung für die Herausbildung einer „sozialarbeiterischen Identität“ ist vor allem die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Hierzu gehört, (Praxis-)Erfahrungen zu reflektieren, zu hinterfragen, hierzu gehört die aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen, aber auch mit vorgelebtem Selbstverständnis und nicht zuletzt ein Bewusstsein der eigenen Persönlichkeit (mit Vorlieben, Stärken und Schwächen) zu entwickeln. Dies kann vor allem sehr jungen Studierenden kaum gelingen, wenn sie während des Studiums „sich selbst überlassen“ bleiben und ohne Anleitung daran arbeiten sollen. Abhilfe könnte beispielsweise ein Mentorenprogramm schaffen, in welchem ein Austausch mit Studierenden

höherer Semester oder auch mit bereits im Beruf stehenden Fachkräften stattfinden sollte.

Schlussendlich kann ich sagen, dass ich denke, dass mir persönlich der Einstieg in den Beruf gelingen wird. Die vor dem Studium absolvierte Ausbildung und wahrscheinlich auch in gewissem Maß meine Lebenserfahrung haben mir das Studium und vor allem die Praxisphasen erleichtert und ich kann behaupten, dass ich viele für die berufliche Praxis notwendige Kompetenzen schon vor dem Studium erworben habe und durch das Studium weiter entwickeln konnte. Ich habe genaue Vorstellungen davon, wer ich bin und was ich kann, in welchen Bereichen ich mich noch weiterentwickeln muss und in welchem Berufsfeld der Sozialen Arbeit ich tätig sein möchte.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Universität Bielefeld (2011). *Informationen für Studieninteressierte. Was erwartet mich bei den Bachelor-/ Masterabschlüssen?* Verfügbar unter: http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.raum-zum-querdenken.de%2Fquerdenken%2Fimg%2Fcontent%2Fcontent%2Falle-fragen%2Ferwartet_bachelor_master_diagramm.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.raum-zum-querdenken.de%2Fquerdenken%2Fquerdenken%2Fhaeufige_fragen%2Fstudieren-in-bielefeld%2Ferwartet_bachelor_mas-ter.html&h=318&w=415&tbid=5XfyKZJeVkrSSM%3A&docid=dGBtlcERmW5AiM&ei=hrUAWMudGoOxaoa0g7gD&tbm=isch&iact=rc&uact=3&dur=298&page=0&start=0&ndsp=18&ved=0ahUKEwjL-OmOjdrPAhWDmBoKHQbaADcQMwghKAMwAw&bih=674&biw=1366 [Zugriff am: 15.10.2016].

Abbildung 2:

Maus, F., Nodes, W., Röh, D. (2013). *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl.), (S.12). Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Abbildung 3-6:

Eigene Darstellung anhand von Umfrageauswertung (Kompetenzerwartungen Leitungen und Teams)

Abbildung 7:

Konegen-Grenier, C. (2012). *Die Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland* (S.26). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Abbildung 8:

Grüzmacher, J., Ortenburger, A., Heine, C. (2011). *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10* (S.37). Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf [Zugriff am: 07.11.2016].

Abbildung 9-20: Eigene Darstellung anhand von Umfrageauswertung (Berufseinstieg von Absolventen des BA-Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der HSD; Einschätzung bzgl. des Kompetenzerwerbs durch Fachkräfte)

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Literaturverzeichnis

Amthor, R.-C. (2003). *Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit*. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim und München: Juventa.

Amthor, R.-C. (2012). *Einführung in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010). *Berufseinmündung in der Sozialen Arbeit: Gemeinsame Verantwortung von Hochschulen und Anstellungsträgern*. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Verfügbar unter: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2010/Berufseinmuendung.pdf> [Zugriff am: 07.11.2016].

Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer VS.

Bartosch, U., Maile, A., Speth, C. u.a. (2008). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) (Version 5.1)*. Verfügbar unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf [Zugriff am: 07.11.2016].

Bense, O., Meyer, T., Moch, M. (2011). Berufseintritt nach dem Studium der Sozialen Arbeit. Erste Ergebnisse des Langzeitpanels an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2011, Nr.1, 70-76.

Bieker, R., Lamprecht, A. (2012). Jobsuche und Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Befragung von Studienabsolventinnen und -absolventen. *Sozialmagazin*, 2012, Nr.10, S.18-24.

Bieker, R., Lamprecht, A. (2013). »Sozialarbeiter (m/w) gesucht«. Ergebnisse einer Befragung von Arbeitgebern zur Personalgewinnung im Sozialwesen. *Sozialmagazin*, 2013, Nr.1/2, S.66-71.

Bundesagentur für Arbeit (2015). *Berufssektoren und Berufssegmente nach den Berufshauptgruppen der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010)*. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_10414/Statistischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse.html [Zugriff am: 09.10.2016].

Bundesagentur für Arbeit (2016). *Gute Bildung – gute Chancen. Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker*. Verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Akademiker/generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker-2016> [Zugriff am: 09.10.2016].

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Juris (2007). *Hochschulrahmengesetz (HRG)*. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> [Zugriff am: 27.10.2016].

Burde, B. (2013). Master als (zweiter) akademischer Abschluss – und dann? Eine Analyse von zwei Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit. In: Moch, M., Meyer, T., Bense, O. (Hrsg.), *Berufseinstieg in die Soziale Arbeit* (S.63-81). Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. (2007). Einführung. In: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. überarb. und erweiterte Aufl.), (S.XVII-XLVI). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Fachhochschule Düsseldorf (2001). *Diplomprüfungsordnung*. Verfügbar unter: http://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/studium/ordnungen/diplom/diplompruefungsordnung_2001.html [Zugriff am: 28.10.2016].

Fachhochschule Düsseldorf (2001). *Studienordnung*. Verfügbar unter: <http://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/studium/ordnungen/diplom/studienordnung.html> [Zugriff am: 28.10.2016].

Fischer, S. (2011). Vorwort zum Fachjournal. *Journal der Fachhochschule Düsseldorf. 40 Jahre jung!* Verfügbar unter: <http://fhdd.opus.hbz->

nrw.de/volltexte/2011/689/pdf/Journal_2011_32_2.pdf [Zugriff am: 25.10.2016]

Fuchs-Rechlin (2012). Soziale Berufe. Von der Wachstums- zur Zukunftsbranche? *Sozial Extra*, 2012, Nr.3/4, 32-35.

Giesecke, H. (2012). Sozialarbeit – ein Berufsfeld mit Zukunft? Verbesserung der Arbeitsbedingungen ist der Schlüssel zur Vermeidung eines Fachkräftemangels. *Sozial Extra*, 2012, Nr.3/4, S.29-31.

Grohall, K.H. (2009). Soziale Arbeit ausbilden und anerkennen. Status und fachliche Autonomie in einer veränderten Ausbildung. *Soziale Arbeit*, 2009, Nr.3, S.88-94.

Grützmaker, J., Ortenburger, A., Heine, C. (2011). *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10*. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf [Zugriff am: 07.11.2016].

Hafeneger, B. (2013). „Bologna-Reform“. Anmerkungen zu einigen Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem. *Sozial Extra*, 2013, Nr.7/8, S.20-22.

Heiner, M. (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Heinz, W., Behrens, J. (1991). *Statuspassagen und soziale Risiken im Lebensverlauf. Arbeitspapier*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-44827> [Zugriff am: 07.11.2016].

Hering, S., Münchmeier, R. (2014). *Geschichte der Sozialen Arbeit*. Eine Einführung. (5. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hochschule Düsseldorf (2011). *Modulhandbuch Bachelor-Studiengang „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“*. Verfügbar unter: <http://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/studium/module/moduleba2011.html> [Zugriff am: 07.11.2016].

Hochschule Düsseldorf (2016). *BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Praxis*. Verfügbar unter: <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/praxis> [Zugriff am: 24.09.2016].

Hochschule Düsseldorf (2016). *BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Prüfungsordnung*. Verfügbar unter: <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/pruefungsordnung> [Zugriff am: 24.09.2016].

Hochschule Düsseldorf (2016). *BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Studieninhalt und Aufbau*. Verfügbar unter: <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/studieninhalt-aufbau> [Zugriff am: 24.09.2016].

Hochschule Düsseldorf (2016). *BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Voraussetzungen & Bewerbung*. Verfügbar unter: <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/voraussetzungen-bewerbung> [Zugriff am: 24.09.2016].

Hochschule Düsseldorf (2016). *Modulhandbuch Bachelorstudiengänge „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (Teilzeit)*. Verfügbar unter: <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/Documents/ModulhandbuchBASaSp2016.pdf> [Zugriff am: 21.10.2016].

Hochschule Düsseldorf (2016). *BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Übersicht*. Verfügbar unter: <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp> [Zugriff am: 24.09.2016].

HRK (1999). *Bologna Declaration*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf [Zugriff am: 07.11.2016].

Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. überarb. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer Verlag

Kessl, F. (2006). Soziale Arbeit trotz(t) Bologna. Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld Sozialer Arbeit. In: Schweppe, C., Sting, S. (Hrsg). *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (S.71-87). Weinheim und München: Juventa.

Knauf, A., Schulze-Krüdener, J. (2014). *Kompetenzen in der Sozialen Arbeit*. Berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulausbildung. Empirische Bilanzen für die Region Trier. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Kolbinger, M.L. (2011). Studieren nach Bologna. Erste Ergebnisse einer Studie zum Bachelor-Studiengang »Soziale Arbeit«. *Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern (DDS)*, 2011, Nr.5, S.16-17.

Konegen-Grenier, C. (2012). *Die Bologna-Reform*. Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Kotthaus, J. (2013). Quer gedacht. Anmerkungen zur Zukunft der sozialarbeiterischen Ausbildung. *Sozialmagazin*, 2013, Nr.1/2, S.43-51.

Krämer, J., Müller-Naevecke (2014). *Kompendium Kompetenzen – Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren*. Münster: Fachhochschule Münster.

Krause, H.-J. (2011). 40 Jahre Fachhochschule Düsseldorf - zur Gründungsphase der Fachhochschule Düsseldorf. Verfügbar unter: http://fhdd.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2011/689/pdf/Journal_2011_32_2.pdf [Zugriff am: 25.10.2016]

Lorenz, W. (2006). Soziale Arbeit und der Bologna Prozess. Eine Zwischenbilanz. In: Schweppe, C., Sting, S. (Hrsg). *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (S.57-70). Weinheim und München: Juventa.

Maus, F., Nodes, W., Röh, D. (2013). *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl.). Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Moch, M. (2013). Berufseinstieg in die Soziale Arbeit – Thematische Annäherungen. In: Moch, M., Meyer, T., Bense, O. (Hrsg.). *Berufseinstieg in die Soziale Arbeit* (S.9-21). Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag.

Mühlum, A., Buttner, P. (2010). Das Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungslinien und Perspektiven. In: Gahleitner, S. B., Effinger, H., Kraus, B., Miehte, I., Stövesand, S., Sagebiel, J. (Hrsg.). *Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven* (S.155-170). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Nieke, W. (2012). *Kompetenz und Kultur*. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden: Springer VS.

Nodes, W. (2011). Beschäftigungssituation Sozialarbeiter. Geringe Bezahlung, hohe Belastung und Stellenwachstum – Teil 2. *FORUM sozial*, 2011, Nr.4, S.45-50.

Nodes, W. (2012). Wer wird berufen? – Wer soll lehren? *FORUM sozial*, 2012, Nr.1, S.7-9.

Raab-Steiner, E., Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen*. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.

Rauschenbach, T. (2004). Der Sozialpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (6. Aufl.), (S.253-281). Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Rauschenbach, T., Züchner, I. (2015). Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit* (5. erweiterte Aufl.), (S.175-186). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Roth, A., Gabler, H. (2012). Praxisorientierung im Studium. Aspekte zur Komplementariät der Lernorte (Fach-) Hochschule und Berufspraxis im Bachelorstudium Soziale Arbeit. *Sozial Extra*. 2012, Nr.1/2, S.24-28.

Ruttert, T. (2014). Reichen sechs Semester wirklich aus? Warum das Studium der Sozialen Arbeit noch immer reformbedürftig ist. *Sozial Extra*. 2014, Nr.3/4, S.23-25.

Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

Schiller, H. (1999). Sozialpädagogik im Dialog der Generationen – 1945 bis 1970. In: Homfeldt, H. G., Merten, R., Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.). *Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen* (S.168-179). Hohengehren: Schneider Verlag.

Seithe, M., Wiesner-Rau, C. (2013). Prekäre Arbeitsverhältnisse gehören längst zum Alltag der Sozialen Arbeit. In: Seithe, M., Wiesner-Rau, C. (Hrsg.). *„Das kann ich nicht mehr verantworten!“*. Stimmen zur Lage der Sozialen Arbeit (S.51-82). Neumünster: Paranus Verlag.

Statistisches Bundesamt (2016). *Mikrozensus 2015. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BerufArbeitsbedingungErwerbstaetigen2010412157004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 09.10.2016].

Statistisches Bundesamt (2016). *Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/KinderJugendhilfe.html> [Zugriff am: 07.11.2016].

Tosana, S., Faulstich-Wieland, H. (2005). Bildungsgänge jenseits der Normalbiographie. In: Schenk, B. (Hrsg.). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S.145-160). Wiesbaden: VS Verlag.

v. Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: v. Felden, H., Schiener, J. (Hrsg.). *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S.21-41). Wiesbaden: VS.

v. Spiegel, H. (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis (5. vollst. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wagner, L. (2009). Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen – Einleitung. In: Wagner, L. (Hrsg.). *Soziale Arbeit und soziale Bewegungen* (S.9-19). Wiesbaden: VS Verlag.

Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (3.aktual. Aufl.), (S.17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

Zinser, T. (2014). (K)ein Sprung ins kalte Wasser? Berufseinmündung in die Soziale Arbeit – eine berufspolitische Einschätzung des DBSH. *Forum Sozialarbeit + Gesundheit*, 2014, Nr.3, S.20-21.

Eidesstattliche Erklärung Marie Schmidt

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Vom Studium in den Beruf – Eine empirische Studie zum Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Wuppertal, 01.12.2016

„Unterschrift Vorname Name“

Eidesstattliche Erklärung Esther Schnitger

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema:

„Vom Studium in den Beruf – Eine empirische Studie zum Berufseinstieg in der Sozialen Arbeit“

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Wuppertal, 01.12.2016

„Unterschrift Vorname Name“