

Hochschule
für Soziale Arbeit,
Diakonie und
Religionspädagogik

Forschungsprojekt

Wissen, Handlungskompetenz oder Persönlichkeitsbildung?

**Notwendige Schlüsselqualifikationen für Diplom Sozial-
pädagogInnen/Diplom SozialarbeiterInnen aus der Perspektive der
Bezugswissenschaft Psychologie**

Gefördert durch die Arbeitsgemeinschaft südwestdeutscher
Evangelischer Fachhochschulen

Projektleitung. Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Abschlussbericht

Teil I : Allgemeiner Überblick über die Projektdurchführung

Teil II : Theoretische Einbettung der Studie, Ergebnisse und
Konsequenzen

Teil I : Allgemeiner Überblick über die Projektdurchführung

Projektplanung

Im Februar 2003 wurde der Antrag zur Förderung der Studie an die Arbeitsgemeinschaft südwestdeutscher Evangelischer Fachhochschulen gestellt; im Mai 2003 wurden Fördermittel in Höhe von 2.600 € bewilligt.

Ziel der Studie war es, Schlüsselqualifikationen für Diplom SozialpädagogInnen/arbeiterInnen – aus der Perspektive der Bezugswissenschaft Psychologie - auf empirischer Ebene zu identifizieren; die Ergebnisse soll(t)en Eingang in die Weiterentwicklung der Lehre an den Fachhochschulen im Bereich sozialer Arbeit finden. Da etwa zeitgleich die Diskussion um die Umstellung der bisherigen Diplomstudiengänge in das Bachelor-System begann, soll(t)en die Ergebnisse auch die Diskussion um die Neuordnung der Studiengänge ‚befruchten‘.

Projektdurchführung

Die Studie konnte entsprechend den Planungen des Projektantrags und dem dort dargelegten Design durchgeführt werden.

Auf der Basis einer qualitativen Vorstudie (Interviews mit PraktikerInnen) und ausgiebiger Literatur-Recherche wurde ein Fragebogen entwickelt, der an Psychologie DozentInnen und Studierende der Fachbereiche Soziale Arbeit aller deutschen Fachhochschulen sowie an PraktikerInnen aus den Feldern ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘ sowie ‚Gesundheit und Prävention‘ verschickt wurde.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machten deutlich, dass alle befragten Gruppen eine klare, übereinstimmende Hierarchisierung notwendiger Schlüsselqualifikationen vornehmen. In einem weiteren Untersuchungsschritt wurden die Vorlesungsverzeichnisse der Fachbereiche Sozialer Arbeit analysiert. Dabei stellte sich heraus, dass die Vermittlung der in der Befragung als besonders bedeutsam beschriebenen Qualifikationen – besonders: ‚Fähigkeiten zur professionellen Beziehungsgestaltung‘ und ‚Team/Netzwerkfähigkeit‘ – in der Lehre gegenüber der

Wissensvermittlung einen geringeren Stellenwert haben. Durchführung und Ergebnisse der Studie sind in Teil II dieses Berichts ausführlich dargelegt.

‚Verwertung‘

Die Ergebnisse der Untersuchung fanden und finden (bisher) Eingang in folgenden Zusammenhängen:

- Vortrag auf der Internationalen Tagung „Psychologie an Fachhochschulen“, Okt. 2003, KFH Freiburg. Veröffentlichung im Tagungsband ist vorgesehen
- Neuentwicklung der Studiengänge Bachelor ‚Soziale Arbeit‘ und Bachelor ‚Pädagogik der Frühen Kindheit‘ an der EFH Freiburg
- Präsentation der Ergebnisse im Rahmen der Vortragsreihe ‚Forum Soziale Arbeit‘ an der EFH Freiburg
- Vortrag auf der Tagung „Psychologiedidaktik und Evaluation“, Mai 2004, Universität Trier. Veröffentlichung im Tagungsband ist vorgesehen

Teil II : Theoretische Einbettung der Studie, Ergebnisse und Konsequenzen

1 Einleitung

Die Frage nach notwendigen Schlüsselqualifikationen oder Kernkompetenzen – auf die Diskussion um die Begrifflichkeiten wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen – , also die Frage danach, was SozialarbeiterInnen oder SozialpädagogInnen wissen und können müssen, um ihre Aufgabe(n) hinreichend erfüllen zu können – und wie sie dazu ausgebildet werden müssen – hat in den letzten Jahren aus zwei Gründen eine besondere Bedeutung erhalten:

- a) Zum Einen wird die Diskussion um die Entwicklung einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft seit Mitte der neunziger Jahre auf breiter Ebene geführt (vgl. Wendt (Hrsg.) 1994, Tillmann 1995, Mühlum 1994, 1995, Puhl (Hrsg.) 1996, Müller und Gehrman 1996, Dewe et al. 1996, Hellmann o.J., Engelke 2003). Diese Diskussion kreist thematisch um vier Schwerpunkte: um den Gegenstand der Sozialen Arbeit, um die Rolle der Bezugswissenschaften und ihr Verhältnis zur Kernwissenschaft der Sozialen Arbeit, um (eigenständige) Forschungsmethoden und –strategien, sowie um Fragen der Ausbildung. Eine aktuelle Zusammenfassung dieser Diskussion findet sich z.B. bei Engelke (2003), der insgesamt versucht, den deutschen Diskurs einzubetten in internationale Entwicklungen. Engelke schlägt dabei die Gegenstandsbestimmung der International Federation of Social Workers (IFSW) aus dem Jahr 2000 vor: „Soziale Arbeit bezieht sich in ihren verschiedenen Formen auf die vielfältigen und komplexen Beziehungen zwischen Menschen und ihrer Umwelt. Ihr Ziel ist es, Menschen zu befähigen, ihr gesamtes Potenzial zu entwickeln, ihr Leben zu bereichern und sozialen Dysfunktionen vorzubeugen. Soziale Arbeit ist auf Problemlösung und Veränderung ausgerichtet. In diesem Sinne sind die SozialarbeiterInnen AnwältInnen für sozialen Wandel sowohl in der Gesellschaft, als auch im Leben von Individuen, Familien und Gemeinwesen. Soziale Arbeit ist ein Netzwerk von Werten, Theorien und Praxis.“ (zit. nach Engelke 2003, S. 297f.) Diese Gegenstandsbestimmung lässt sich konkretisieren und steht in enger Verbindung mit den ethischen Standards, die von der IFSW festgelegt sind (vgl. IFSW o.J.). In dem Maße, wie sich Soziale Arbeit als eigenständige Wissenschaft

begreift, muss auch die Rolle der Bezugswissenschaften, also der Soziologie, Psychologie, der Rechtswissenschaften, der Pädagogik usw. neu bestimmt werden, und es müssen neue Formen von Interdisziplinarität entwickelt werden.

Die Ausbildung von SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen war immer eng verknüpft mit der Praxis und der entstehenden Wissenschaft, allerdings oft geprägt durch spezifische Interessen der jeweiligen Lehrenden. So „gab es an verschiedenen Orten beliebige, kunterbunte Lehrangebote. Wissen aller Art und aus unterschiedlichen Disziplinen wurde ohne Verknüpfung untereinander und ohne Bezugnahme auf die berufliche Tätigkeit einer SozialarbeiterIn oder einer SozialpädagogIn vorgetragen. Beinahe jedes Thema wurde Gegenstand einer Lehrveranstaltung, wenn es denn ein Professor nur wollte...“ (Engelke 2003, S.461f). Dies hatte zur Folge, dass die Inhalte nebeneinander und unverbunden gelehrt wurden und den AbsolventInnen „dann für ihre Praxis selbstverständlich das erforderliche wissenschaftliche Wissen und die anwendungsbezogenen Theorien der Sozialen Arbeit“ fehlten (ebd., S.463, vgl. auch Grohall 1997). Diese Situation wurde tendenziell verbessert durch die „Rahmenordnung für die Diplomprüfungsordnungen im Studiengang Sozialer Arbeit an Fachhochschulen“, beschlossen durch die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz im Jahre 2000.

- b) Zum anderen macht die mit der sogenannten Bologna- Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 eingeleitete Europäisierung des Ausbildungssystems erneut eine Umstrukturierung der bisherigen Studiengänge nötig: Es soll ein System leicht verständlicher und leicht vergleichbarer Abschlüsse geschaffen werden: Einem berufsqualifizierendem Abschluss nach sechs oder sieben Semestern mit der Verleihung des Bachelor- Grades („Bachelor of Arts in Social Work“) kann dann aufbauend ein drei- bis viersemestriges Studium zum „Master of Social Work“ angeschlossen werden. Die Bachelor - Studiengänge sollen sich in ihrer Struktur explizit anwendungsbezogen an arbeitsmarktrelevanten Kernkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen orientieren. (vgl. z.B. Universität Mannheim o.J.) In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz im November 2000 einen entsprechenden Beschluss zur „Realisierung der Ziele der Bologna – Erklärung in Deutschland“ (siehe www.kmk.org) gefasst und der Wissenschaftsrat hat ebenfalls „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in

Deutschland“ (Wissenschaftsrat 2000) veröffentlicht. In einer Erklärung der Kultusministerkonferenz vom November 2003 wurden die Programme präzisiert und die Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem für das Jahr 2006/2007 vorgegeben. Die notwendige Diskussion um die Neugestaltung der Studiengänge erzwingt so auch eine neue Diskussion darüber, was SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen können müssen (und damit in der Ausbildung erlernen müssen), wenn sie in den Beruf eintreten.

Diese Fragestellungen berühren natürlich elementar auch die Psychologie-DozentInnen in den Fachbereichen Sozialpädagogik/ Sozialarbeit: Sie müssen auf der Basis ihrer Fachdisziplin in kooperativer Interdisziplinarität mit den KollegInnen die Bezüge zum Gegenstandsbereich herstellen und entsprechend die Kompetenzen vermitteln.

2 Die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen innerhalb und außerhalb der Sozialen Arbeit

2.1 Entstehung des Konzepts der Schlüsselqualifikation

Das Konzept der Schlüsselqualifikation wurde vom früheren Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Mertens, eingeführt. Dieser verfolgte damit das Ziel einer möglichst präzisen Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Mertens definierte Schlüsselqualifikationen als „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu einer bestimmten Tätigkeit erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen... und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbarer) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ sicherstellen (Mertens 1974, S.566). Dieses Konzept wurde vom deutschen Wissenschaftsrat aufgegriffen, der 1978 in einem Gutachten die Vermittlung übergreifender methodischer Kompetenzen unter der Bezeichnung „multifunktionale Fähigkeiten“ forderte (Wissenschaftsrat 1978, S.17). „Als multifunktionale Fähigkeiten werden methodische Kompetenzen, wie zum Beispiel Sammlung und Auswertung von Informationen sowie selbständiges Planen und Organisieren bezeichnet“ (Knauf, 2003 S.13). Während sich die früheren Konzepte vor allem um allgemeine, übertragbare Wissensinhalte und Fachqualifikationen sowie Methoden- und Zugriffswissen beschränken, lassen sich nach Knauf für den Begriff

Schlüsselqualifikationen „vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte vier Dimensionen differenzieren“ (2003, S.14):

1. Sozialkompetenz: „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln“ (ebd.). Dies sind zum Beispiel Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, aber auch Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen.
2. Methodenkompetenz: „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen“ (ebd.), dies sind zum Beispiel Problemlösefähigkeit, abstraktes und vernetztes Denken, Analysefähigkeit.
3. Selbstkompetenz: „Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt“ (ebd.). Damit sind zunächst die klassischen „Arbeitstugenden“ gemeint, darüber hinaus aber auch allgemeine Persönlichkeitseigenschaften wie Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Motivation.
4. Fachkompetenz: „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die fachübergreifend einsetzbar und nicht an Anwendung in einer Disziplin gebunden sind, wie etwa EDV- Kenntnisse und Fremdsprachen“ (ebd.).

Um die Begrifflichkeit von Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen oder Kompetenzprofilen ist ein breiter Diskurs geführt worden: Nach Jäger (2001) ist der Begriff der Qualifikation relativ eng an Verwendbarkeit und Anwendbarkeit gebunden, wohingegen Kompetenz „individuell breit anwendbar, ausdauernd, vernetzt, synergetisch, sozial und flexibel ist“ (S.70). Auch Herriger und Kähler sprechen von einem Paradigmenwechsel vom eher „instrumentell, technisch geprägten Qualifikationsbegriff“ – „Qualifikationen bezeichnen... das personen- und kontextunabhängig definierte Profil der arbeitsplatzbezogenen Fähigkeiten eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin“ (2001, S.5) – hin zum Begriff der Kompetenz. Hiermit ist „eine entschiedene Abkehr von allein in ‚objektiven‘ Wissensparametern messbaren Qualifikationen und eine stärkere Beachtung von personengebundenen Fähigkeiten der im Sozialen Feld handelnden Personen“ gemeint (ebd.).

Jäger schlägt aufgrund seiner Analysen den übergreifenden Begriff der Handlungskompetenz vor. Handlungskompetenz untergliedert sich in vier Bereiche: Sozialkompetenz (Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Konfliktfähigkeit und

Teamfähigkeit), Persönlichkeitskompetenz (Selbständigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstverwirklichung, Selbstverantwortung), Methodenkompetenz (logisches, analytisches, strukturiertes, systemisches Denken und Handeln) sowie Fachkompetenz („grundlegende Fähigkeiten geistiger, handwerklicher und musischer Art, ...Fremdsprachenkenntnisse“) (2001, S.246, die Ähnlichkeit zum Konzept von Knauf, 2003, ist unmittelbar evident).

Da diese Diskussion über die Begrifflichkeit noch zu keinem Abschluss gekommen ist – Knauf und Knauf (2003) gehen für den Bereich der Hochschulen z.B. nach wie vor vom Begriff der Schlüsselqualifikationen aus – werden im Folgenden die Begriffe Schlüsselqualifikation und Kernkompetenzen nicht spezifischer differenziert.

Knauf (2003) stellt in ihrer Übersicht eine deutliche Diskrepanz zwischen der erkannten Relevanz und der tatsächlichen Förderung der Qualifikationen durch die Universitäten, sowohl nach Einschätzung der Lehrenden, als auch der Studierenden fest (ebd. S.19f.). Sie schlägt „Strategien zur Förderung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen“ vor. Dabei sei es vor allem bedeutsam, „von der Belehrungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik“ (Siebert 1999) zu kommen. Dies bedeutet, dass Schlüsselqualifikationen nicht abstrakt, sondern fachnah vermittelt und angeboten werden und zwar in der Weise, dass eine kognitive und emotionale Anschlussfähigkeit an den jeweiligen Stand der Lernenden hergestellt werden kann (zu entsprechenden didaktischen Fragen vgl. Kapitel 7 dieses Artikels).

2.2 Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen in der Sozialen Arbeit

Die Entwicklung der Profession und Wissenschaft der Sozialen Arbeit war und ist immer verknüpft mit der Diskussion darüber, was SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen können müssen (vgl. oben). So wurden und werden – je nach Bestimmung des Gegenstandes der Sozialarbeitswissenschaft – unterschiedliche Kataloge von Qualifikationen, Kernkompetenzen und Haltungen formuliert (vgl. z.B. Engelke 1996, 2003, Herriger und Kähler 1997, Helfferich & Müllensiefen 1997, Beerlage et al. 1999). Zusammenfassend kommen Herriger und Kähler (2001) zu dem Schluss: „In der wechselhaften Geschichte des Professionalisierungsdiskurses sind vielfältige Taxonomien pädagogischer Handlungskompetenzen vorgelegt worden, die aufgrund ihrer Herkunft aus unterschiedlichen paradigmatischen, disziplinären und handlungslogischen Lagern kaum auf einen einheitlichen Nenner zu bringen sind“ (S.6).

So orientiert sich Engelke (2003) an den Standards der IFSW (s.o.). Hellmann (o.J.) stellt ein Modell von Professionskompetenz vor, das sich aus theoretischer Praxiskompetenz, der Reflexion eigenen Praxishandelns, professioneller Praxiskompetenz – gemeint ist Kompetenz zur Bewältigung direkter beruflicher Anforderungen - und Sozialkompetenz zusammensetzt.

Andere Autoren stellen heraus, dass es in der Ausbildung von SozialarbeiterInnen „um die Vermittlung einer Grundhaltung“ geht, um die „Vermittlung einer wissenschaftlichen Haltung – im Sinne einer Haltung, die Welt fragend zu erforschen, Befunde der Wissenschaft in das eigene berufliche Denken und Handeln zu integrieren und sich bewusst zu sein, dass es immer auch andere Antworten geben kann, als die, die ich für mich gefunden habe“ (Engelke 2003, S. 469). Auch Hellmann (o.J.) stellt die Fähigkeit zum „sensiblen Umgang mit Ungewissheiten“ heraus, die mit einer forschenden Haltung zu bewältigen seien.

In einer qualitativen Untersuchung haben Herriger und Kähler mit BerufspraktikerInnen Interviews geführt und vier Dimensionen herausgefunden, in denen die Interviewpartner „die Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit vermessen“ haben (2001, S.7). Diese sind:

1. Persönlichkeitsmerkmale und Grundhaltungen, bzw. personale Ethik, dazu zählen zum Beispiel Akzeptanz, Respekt vor der Persönlichkeit des Anderen, Durchsetzungsvermögen, sicheres Auftreten, Wertschätzung, Frustrationstoleranz.
2. Instrumentelle Kompetenzen: hiermit sind die „kognitiven Anteile der subjektiven Kompetenzausstattung“ (ebd. S.9) gemeint. Also: allgemeines Orientierungswissen, Verfügbarkeit von Fachwissen, Beherrschung von berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies sind vor allem:
 - „Allerweltskenntnisse
 - rechtliches und sozialwissenschaftliches Fachwissen
 - Verwaltungs- und Organisationskompetenz
 - Gestaltung und Strukturierung des eigenen Arbeitsplatzes
 - Konzeptionelle Kompetenzen
 - Methodenkompetenzen“ (vgl. ebd. S.9- 16)
3. (Selbst-)reflexive Kompetenzen: Dies „bezeichnet die kognitive Fähigkeit des beruflichen Helfers, Verknüpfungslinien zwischen der eigenen biographischen Entwicklung und der beruflichen Beziehungsarbeit herzustellen, die eigene

Identitätsentwicklung in der Ausgestaltung der Rolle zu spiegeln ... und zugleich Grenzen zu setzen, die es möglich machen, Übertragungen, Verstrickungen und emotionale Kollusionen zu kontrollieren“ (S.16).

4. Soziale Kompetenz, also Fähigkeiten, berufliche Beziehungen aktiv herstellen zu können und zwar sowohl zu KlientInnen, als auch zu KooperationspartnerInnen.

Es ist ersichtlich, dass ein relativ hohes Maß an Überschneidungen zwischen diesen empirischen Befunden und den theoretisch abgeleiteten Kompetenzkatalogen bestehen. Es bleibt die Frage bestehen, welche Rolle die einzelnen Bezugswissenschaften bei der Vermittlung dieser Kernkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen im Studium der Sozialen Arbeit spielen.

3 Begründung der Untersuchung und Fragestellungen

Die Frage nach den relevanten Schlüsselqualifikationen der AbsolventInnen der Sozialarbeits-/Sozialpädagogik- Studiengänge stellt sich natürlich auch aus der Perspektive der Bezugswissenschaft Psychologie. Dafür existieren einige allgemeiner formulierte Konzepte bzw. Vorgaben (vgl. z.B. Figge 1997, Beerlage et al. 1999, Beerlage & Fröhlich-Gildhoff 2002) – es gibt dafür jedoch keine empirisch abgesicherten Grundlagen und eine allgemeiner diskutierte und reflektierte Didaktik.

So ist beispielsweise unstrittig, dass der Bereich der „Entwicklungspsychologie“ ein unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildung von SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen sein sollte. Unklar und auf wissenschaftlicher Ebene unreflektiert – und damit in das „Belieben“ der jeweiligen einzelnen DozentInnen gestellt – sind jedoch die Fragen a) welche Ausschnitte aus dem kaum noch zu übersehenden Fachgebiet zu vermitteln sind, b) wie die Vermittlung der dann ausgewählten Ausschnitte erfolgen soll und c) wie die Verbindungen zu den Inhalten der anderen Bezugswissenschaften hergestellt werden.

Dieses Dilemma hat – neben der nach wie vor offenen Diskussion um die Sozialarbeitswissenschaft und ihr Verhältnis zu den Bezugswissenschaften (s.o.) – seine Ursache darin, dass bisher nicht erfasst worden ist, welche (spezifisch psychologischen) Qualifikationen sich aus den Anforderungen der Praxis ergeben. Ebenso wenig existiert ein hochschulübergreifendes systematisiertes Wissen darüber, welche Qualifikationsanforderungen – und Anforderungen an deren Vermittlung – Studierende nach ihren Praxiserfahrungen erwarten und formulieren. Und nicht zuletzt ist bisher unreflektiert geblieben, wie die Qualifizierung durch die

Psychologie- DozentInnen sich systematisch vernetzt in den Gesamtprozess der Ausbildung einfügt/ einfügen soll.

Die durchgeführte empirische Untersuchung diene dem Ziel, sich von empirischer Seite her der Frage der notwendigen psychologischen Schlüsselqualifikationen und der didaktischen Vermittlung im Studium Sozialer Arbeit zu nähern. Aus forschungsökonomischen Gründen erfolgte dabei eine Begrenzung auf zwei Berufsfelder: Zum einen das traditionelle und große Feld der ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘, zum anderen das neue, noch nicht breit etablierte Feld ‚Gesundheit und Prävention‘.

Daraus ließen sich folgende Rahmenfragestellungen ableiten:

1. Welches sind die psychologischen Schlüsselqualifikationen, die SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen in ihrem Studium erwerben müssen, damit sie in den Berufsfeldern ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘ und ‚Gesundheit und Prävention‘ kompetent und professionell (zu den Kennzeichen sozialarbeiterischer Professionalität vgl. Herwig-Lempp 1997, Engelke 2003) handeln können?
2. Wie sollen diese Qualifikationen im Rahmen der Fachhochschulausbildung vermittelt werden? Welche Methoden/ Lernformen werden am geeignetsten angesehen, die Schlüsselqualifikationen zu erwerben (Didaktik)?

Diese generellen Fragestellungen wurden präzisiert und auf die oben dargelegten allgemeinen Dimensionen bezogen.

Es wurde danach gefragt,

- welche Kenntnisse über spezifische psychologische Theoriebereiche (z.B. welche Anteile von Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Organisationspsychologie, Psychopathologie,...),
- welche allgemeinen Sozialkompetenzen,
- welche spezifischen Handlungskompetenzen (z.B. professionelle Beziehungsgestaltung, Arbeit mit Bezugspersonen, Konfliktmanagement, Diagnostik ...) und
- welche Selbst- Bildungsanteile oder Selbstkompetenzen (vor allem: welches Ausmaß an Selbsterfahrung in welchen Zusammenhängen, welches Ausmaß an Reflexionsfähigkeit auf psychologischer Grundlage)

nötig sind zur Qualifizierung zu professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit?

4 Vorgehen, Methodik

Das empirische Vorgehen war in drei Schritte gegliedert:

4.1 Qualitative Vorstudie

Im Rahmen einer qualitativen Vorstudie wurden zehn PraktikerInnen mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung aus den Berufsfeldern ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘ (N=6) und ‚Gesundheit und Prävention‘ (N=4) mit dem Abschluss „Diplomsozialarbeit/-pädagogik“ mittels vorstrukturierter Leitfadeninterviews nach den aus ihrer Sicht nötigen psychologischen Schlüsselqualifikationen für ihr jeweiliges Berufsfeld im Rahmen der Sozialen Arbeit befragt.

Ziel dieser Vorstudie war es in erster Linie, einen Bezug herzustellen zu bisher vorliegenden Daten, insbesondere der Studie von Heringer und Kähler 2001, vor allem jedoch empirisches Material für die Erstellung des Fragebogens im Rahmen der quantitativen Untersuchung (s.u.) zu generieren. Diese Interviews wurden im April und Mai 2003 durchgeführt, auf Tonband mitgeschnitten und transkribiert. Die Auswertung erfolgte nach Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1999, 2000, Bortz und Döring 1995).

4.2 Quantitative Studie

Die quantitative Studie bestand aus einer Fragebogenuntersuchung, die mit PsychologiedozentInnen an deutschen Fachhochschulen mit Sozialarbeit/ Sozialpädagogik-Studiengängen, mit PraktikerInnen im Arbeitsfeld ‚Gesundheit und Prävention‘, PraktikerInnen im Feld ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘, sowie StudentInnen mit ersten Praxiserfahrungen (Praktika) im Bereich ‚Gesundheit und Prävention‘ bzw. im Bereich ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘, sowie StudentInnen mit langjähriger Praxiserfahrung vor dem Studium, im Sommersemester 2003 durchgeführt wurde. Die Stichprobe ist in folgender Tabelle 1 dargelegt.

Tabelle 1: Stichprobe der quantitativen Untersuchung

Gruppe	Größe	Rücklauf in Prozent	Sonstiges
Fachhochschulen insgesamt	30	51,72	
DozentInnen für Psychologie	47	33,82	
PraktikerInnen Gesundheit/Prävention	46	Insgesamt 235 Institutionen angeschrieben;	
PraktikerInnen Arbeit mit Kindern/Jgdl.	140	z.T. mehrere Antworten aus einer Institution	
StudentInnen Gesundheit/Prävention	113	Jedem/r DozentIn 5 Fragebögen beigefügt →	
StudentInnen Arbeit mit Kindern/Jgdl.	161	Rücklauf aus 30 FH's	Range 3 – 37
StudentInnen mit langjähriger Praxiserfahrung	34		Kategorie ergab sich erst im Verlauf der Untersuchung
Gesamt	561		

Der Fragebogen diente „zur Einschätzung des Beitrags der Bezugswissenschaft Psychologie zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Sozialen Arbeit“ (Titel). Er umfasste zunächst persönliche Daten. Dann sollten die ProbandInnen in einem ersten Schritt 17 Schlüsselqualifikationen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Praxis einschätzen (auf einer fünfstufigen Skala 0 = unwichtig, 4 = sehr wichtig). Weiterhin sollte der hierfür benötigte Anteil im Studium eingeschätzt werden (ebenfalls fünfstufige Skala). Die vorgegebenen 17 Schlüsselqualifikationen waren abgeleitet aus den bisherigen Erkenntnissen auf der Fachliteratur (s.o.), sowie den Ergebnissen der qualitativen Studie.

Die 17 abgefragten Schlüsselqualifikationen waren die Folgenden:

1. Grundlagenwissen aus dem Gebiet der **Allgemeinen Psychologie** (Wahrnehmung, Motivation, Emotion, Lernen, Denken, Problemlösen)
2. Kenntnisse der **zentralen psychologischen Theorien** (Psychoanalyse/Tiefenpsychologie, Lern/Verhaltenstheorie, Humanistische Theorie/Therapie, Systemische Theorie/Therapie)

3. Grundlagenwissen auf dem Gebiet der **Sozialpsychologie**
4. Grundlagenwissen über die **Entwicklungspsychologie** aller Lebensalter
5. Grundlagenwissen über die **Klinische Psychologie** (Kenntnisse über Verhaltensauffälligkeiten und seelische Erkrankungen sowie die entsprechenden Hilfs-/Unterstützungsangebote)
6. Grundlagenwissen aus dem Gebiet **Organisationspsychologie** (Führungsstile, Organisationsstrukturen, Personalentwicklung, Bewältigung beruflicher Belastungen, ...)
7. Fähigkeit zu einer **entwicklungsförderlichen Grundhaltung** (Empathie, Klarheit in der Begegnung, Wertschätzung...)
8. Fähigkeit zur (zielorientierten) **Planung und Evaluation** von Begegnungs-, Begleitungs- und Unterstützungsprozessen
9. Fähigkeit zur **professionellen** Beziehungsgestaltung (Auftragsklärung; adäquate Nähe-Distanz-Regulation, Trennung eigener - fremder Anteile...)
10. Fähigkeiten, **Ressourcen** zu erkennen sowie ressourcenorientiert und **Empowerment**-förderlich zu handeln
11. Fähigkeit zum **Arbeiten mit Gruppen** (Erkennen und Managen von Gruppenprozessen, Gestaltung von Interaktionen in der Gruppe...)
12. Fähigkeit und (reflektierte) Bereitschaft zur **Krisenintervention**
13. Fähigkeit zum **Konfliktmanagement**
14. Fähigkeit zur Gestaltung von **Bezugspersonenarbeit**
15. **Teamfähigkeit/Netzwerkfähigkeit** (Fähigkeit, in Kooperation mit anderen zu arbeiten und sich auszutauschen; Fähigkeit, Netzwerke zu knüpfen und sich darin bewegen zu können)
16. Fähigkeit zur **Selbstreflexivität** (Sich mit den jeweiligen Erfahrungen auf der Grundlage von reflektierter Selbsterfahrung auseinandersetzen können)
17. Entwicklung **eigenständiger** fachlicher und persönlicher **Positionen und Haltungen** - und die Fähigkeit, sich mit diesen kritisch auseinander zu setzen

Im zweiten Schritt sollten die ProbandInnen angeben, welche **drei** der angeführten **Schlüsselqualifikationen** für **besonders praxisrelevant** gehalten wurden.

In einem dritten Schritt sollte ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala (0 = unwichtig, 4 = sehr wichtig) beurteilt werden, wie wichtig die Veranstaltungsformen Vorlesungen,

Seminare, praxisbezogene Übungen, Themenübergreifende Projektarbeit, sowie Selbststudium im Studium für die Entwicklung der Schlüsselqualifikationen sind.

In einem vierten Schritt sollte auf einer fünfstufigen Skala („stimmt nicht“ bis „stimmt völlig“) die (provozierende) Frage beantwortet werden: „Man lernt in erster Linie nicht im Studium, sondern in der Praxis.“ Weiterhin blieb als fünftens die Möglichkeit, Bemerkungen zum Fragebogen oder zum Thema frei zu formulieren.

4.3 Analyse der Vorlesungsverzeichnisse

In einem dritten Untersuchungsschritt wurden die bis 30. September 2003 online verfügbaren Vorlesungsverzeichnisse der Fachbereiche Sozialpädagogik/ Sozialarbeit an den deutschen Fachhochschulen (N = 31 von 58) analysiert (kategoriale Inhaltsanalyse). Gegenstand dieser Analyse war in erster Linie die Frage, inwiefern sich die angebotenen Lehrinhalte den Schlüsselqualifikationen zuordnen lassen und in welchem Verhältnis sie zu den Einschätzungen aus der Fragebogenuntersuchung stehen.

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

a) **inhaltlich** lassen sich die Äußerungen der zehn InterviewpartnerInnen vier Gruppen zuordnen

- Theorie:

Die wenigsten der interviewten PraktikerInnen betonten die Bedeutung von Theorie, einige meinten allerdings, es sei wichtig „einen Überblick zu gewinnen“, „Dinge in ein Gedankengebäude einordnen zu können“ oder „aus der Theorie heraus ein Gespür für Problemstellungen entwickeln zu können“.

- Methodik/ Praxis:

Die meisten Äußerungen lassen sich wie folgt ordnen:

Es sei wichtig beobachten zu lernen und diese Beobachtung einordnen und interpretieren zu können. Ein zweiter wesentlicher Faktor ist die professionelle Beziehungsgestaltung, beschreibbar durch die Fähigkeit Abstand zu halten, das Einfühlungsvermögen („in die Rolle anderer schlüpfen zu können“) und auch Zugänge („einen Draht“) zu den KlientInnen zu finden.

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Fähigkeit, Netzwerke zu knüpfen und sich darin bewegen zu können, immer wieder Bezugsgruppen aufbauen zu können. Weiterhin wurde als wichtig erachtet, konkrete Fähigkeiten und eigene Interessen in die Arbeit einbringen zu können (z.B. Musik, Theater spielen, Kampfsport)

- Persönlichkeitsbildung:

Dieser Aspekt war für fast alle InterviewpartnerInnen besonders wichtig. Hierzu zählt, eine „Haltung entwickeln“, „eine Position einnehmen können“, „auch den Mut finden, zu sich zu stehen“. Genannt wurde ebenfalls Authentizität, „den eigenen Stil finden“. Besonders wichtig sei hier eine Rollenklarheit.

- Reflexivität:

Hierzu zählt zunächst die Selbstreflexivität, dann die Fähigkeit, das eigene Handeln/ die eigene Praxis reflektieren zu können. Auch da sei es wichtig, eine eigene Position einzunehmen.

b) **Unterschiede** fanden sich bei der qualitativen Analyse nicht in den Aussagen zwischen den Fachkräften, die im Bereich ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘ und denen, die im Bereich ‚Gesundheit und Prävention‘ tätig sind.

Besondere Akzente setzten allerdings befragte Führungskräfte: Zum einen wurde betont, dass es wichtig sei, Konzepte formulieren zu können, dabei auch adressatenorientiert und strukturiert schreiben zu können. Zum zweiten sei es wichtig, Projektarbeit gestalten zu können, also „eine Aufgabe gestellt bekommen, oder sie sich selber stellen, sie klar durchgliedern und sie nachher reflektieren zu können“.

Als dritter Aspekt wurde von Führungskräften die Fähigkeit zur Flexibilität und Kreativität genannt: „Ich glaube, die Erfordernisse in der Arbeit sind zunehmend so, dass ich mich nicht nur auf eine Linie festlegen kann, sondern ich muss immer wieder schauen, ich habe mir zwar einen Plan gemacht, aber der funktioniert nicht, dann muss ich immer einen Plan B haben, falls Variante A nicht durchführbar ist.“ Die vierte Fähigkeit hängt mit dem Durchschauen betriebswirtschaftlicher Strukturen und entsprechender Basisfähigkeiten zusammen. Dazu zählt auch die Fähigkeit, Organisationsstrukturen zu erkennen und sich in ihnen bewegen zu können (z.B. verhandeln zu können, Kompromisse auszuhandeln und Ziele langfristig zu verfolgen). Als fünfte Fähigkeit wurden Präsentationstechniken und die Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit benannt.

- c) Einzelne InterviewpartnerInnen formulierten **Anforderungen an die Ausbildung**: Als wesentlich wurde eine gute Verzahnung von Theorie und Praxis erachtet, teilweise wurde betont, dass es in erster Linie die Praxis sei, aus der man lernt: „Erfahrung hilft, Wissen kann ich nachschauen. So dann guck ich im Buch, aber das passt meistens nicht. Erfahrung ist viel besser.“ Weiter wird betont, dass es wichtig sei, ein hohes Maß an Methodikseminaren und praktischen Übungen anzubieten, sowie Reflexionsmöglichkeiten, auch auf der Ebene der Selbsterfahrung.

5.2 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

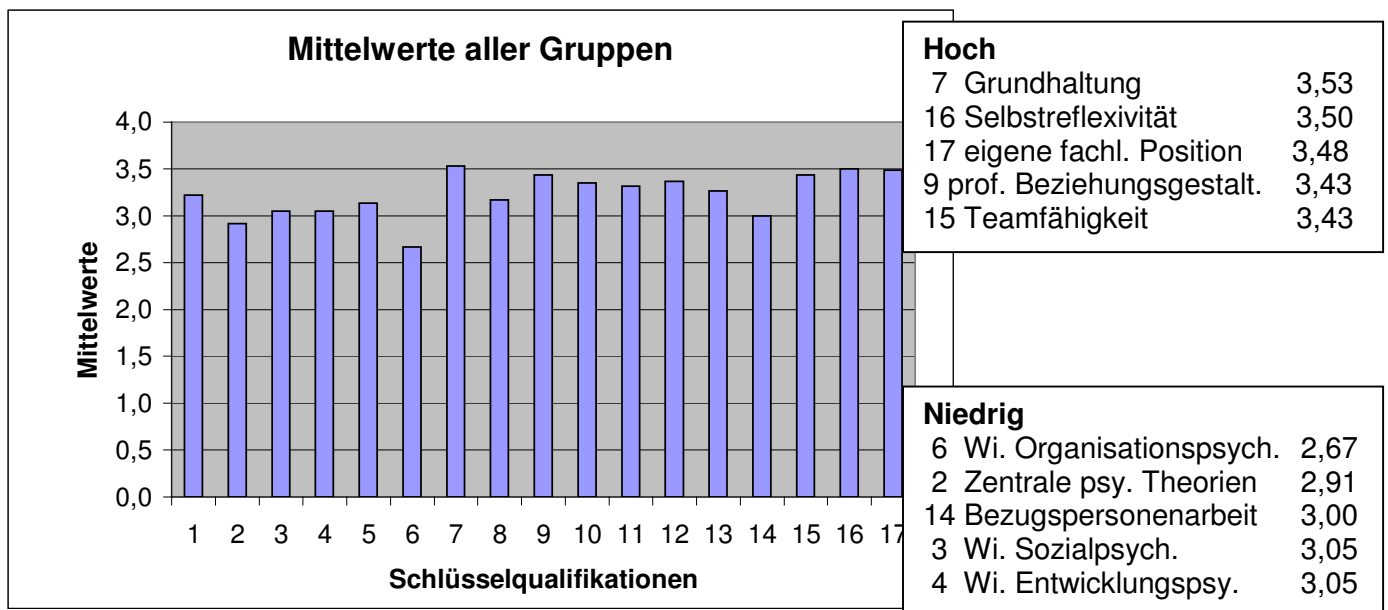
Aus einer Vielzahl von Auswertungsmöglichkeiten seien die wichtigsten Ergebnisse im Folgenden dargestellt:

(1) Bedeutung der unterschiedlichen Schlüsselqualifikationen:

Betrachtet man die Mittelwerte der Bedeutungen, die alle befragten Personen den einzelnen Schlüsselqualifikationen zugewiesen haben, so wird zunächst einmal deutlich, dass alle im Fragebogen aufgeführten 17 Qualifikationen mindestens zwischen ‚wichtig‘ und ‚ziemlich wichtig‘ eingestuft wurden, der niedrigste Mittelwert betrug 2,67 (bei einer Spanne 0 – 4).

Die höchste Bedeutung im Studium wurde dabei der Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung, der Fähigkeit zur Selbstreflexivität, sowie der Fähigkeit, eigenständige, fachliche und persönliche Positionen und Haltungen anzunehmen, zugewiesen. Die vergleichsweise niedrigste Bedeutung erhielt Grundlagenwissen aus dem Gebiet der Organisationspsychologie, Kenntnisse der zentralen psychologischen Theorien, sowie Fähigkeit zur Gestaltung von Bezugspersonenarbeit. Die Ergebnisse sind im folgenden Schaubild zusammengefasst.

Schaubild 1: Mittelwerte aller Gruppen: Bedeutung im Studium



0 = völlig unwichtig; 4 = sehr wichtig

(2) Differenzierung nach Untersuchungsgruppe:

Bei der Unterscheidung der befragten sechs Gruppen zeigte sich, dass sich in der Einschätzung der Bedeutung der vorgegebenen 17 Qualifikationen nur in wenigen Ausnahmefällen deutliche Unterschiede ergaben: Die größten Differenzen zeigten sich hier im Bereich des Grundlagenwissens auf dem Gebiet der allgemeinen Psychologie – das erstaunlicherweise von den DozentInnen am geringsten eingeschätzt wurde – sowie im Bereich des Grundlagenwissens auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie. Bei allen anderen Qualifikationen waren die Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Gruppen marginal und statistisch unbedeutsam.

Tabelle 3: Mittelwerte der zugeschriebenen Bedeutung der Schlüsselqualifikationen

Übersicht Mittelwerte	Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für das Studium						
	Gruppe						MW
Qualifikation	Dozent- Innen	Student. KiJu.	Student. G+P	Praktik. KiJu	Praktik. G+P	Stud. + Praktik.	gesamt
1 Wissen Allgemeine Psychologie	2,8	3,4	3,4	3,2	3	3,5	3,30
2 Wissen Zentrale Psych. Theorien	3	3	3,1	2,7	2,7	3	2,91
3 Wissen Sozialpsychologie	3,1	3,3	3,1	2,6	3	3,2	3,05
4 Wissen Entwicklungspsychologie	3,3	3,2	3,1	3,2	2,6	3,4	3,05
5 Wissen Klinische Psychologie	3,6	3,2	3,4	2,8	3,2	3,3	3,09
6 Wissen Organisationspsychologie	2,6	2,8	2,7	2,5	2,7	2,7	2,67
7 Förderliche Grundhaltung	3,6	3,4	3,5	3,5	3,6	3,6	3,53
8 Planung und Evaluation	3,1	3,1	3,1	3,2	3,3	3,2	3,18
9 Professionelle Beziehungsgestaltung	3,4	3,3	3,4	3,6	3,5	3,4	3,43
10 Ressourcenorientierung	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5	3,3	3,36
11 Arbeit mit Gruppen	3,4	3,4	3,3	3,2	3,2	3,4	3,30
12 Krisenintervention	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5	3,4	3,38
13 Konfliktmanagement	3,2	3,3	3,2	3,3	3,2	3,4	3,28
14 Bezugspersonenarbeit	3	3	2,9	3	2,9	3,2	3,00
15 Teamfähigkeit	3,4	3,4	3,3	3,4	3,5	3,6	3,43
16 Selbstreflexivität	3,6	3,5	3,4	3,4	3,5	3,6	3,50
17 Eigene Position/Haltung	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,6	3,48

0= völlig unwichtig; 4 = sehr wichtig

Hervorhebungen: Mittelwertsdifferenz zwischen Extremen $\geq 0,7$

(3) Rangplätze der Schlüsselqualifikationen:

Ein ähnlich homogenes Bild ergibt sich, wenn man die Rangplätze betrachtet, welche die unterschiedlichen befragten Gruppen den einzelnen Schlüsselqualifikationen zugewiesen haben:

Tabelle 3 Rangfolgen der Schlüsselqualifikationen

Rangfolge der Schlüsselqualifikationen	Rang 1	Rang 2	Rang 3
<i>Dozierende</i>	Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung	Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung	Team-/Netzwerkfähigkeit
<i>PraktikerInnen Gesundheit und Prävention</i>	Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung	Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung	Team-/Netzwerkfähigkeit (Eigene fachliche Positionen und Haltungen – kritische Auseinandersetzung damit)
<i>PraktikerInnen Kinder und Jugendliche</i>	Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung	Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung	Team-/Netzwerkfähigkeit
<i>Studierende Gesundheit und Prävention</i>	Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung	Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung	Eigene fachliche Positionen und Haltungen – kritische Auseinandersetzung damit (Ressourcen und Empowerment; Team-/Netzwerkfähigkeit)
<i>Studierende Kinder und Jugendliche</i>	Grundlagenwissen Allgemeine Psychologie	Teamfähigkeit/Netzwerkfähigkeit	Eigene fachliche Positionen und Haltungen
<i>Studierende mit langj. Praxiserfahrung</i>	Grundlagenwissen Allgemeine Psychologie	Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung	Fähigkeit zum Konfliktmanagement

Aus Tabelle 3 ist ersichtlich, dass die drei Qualifikationen

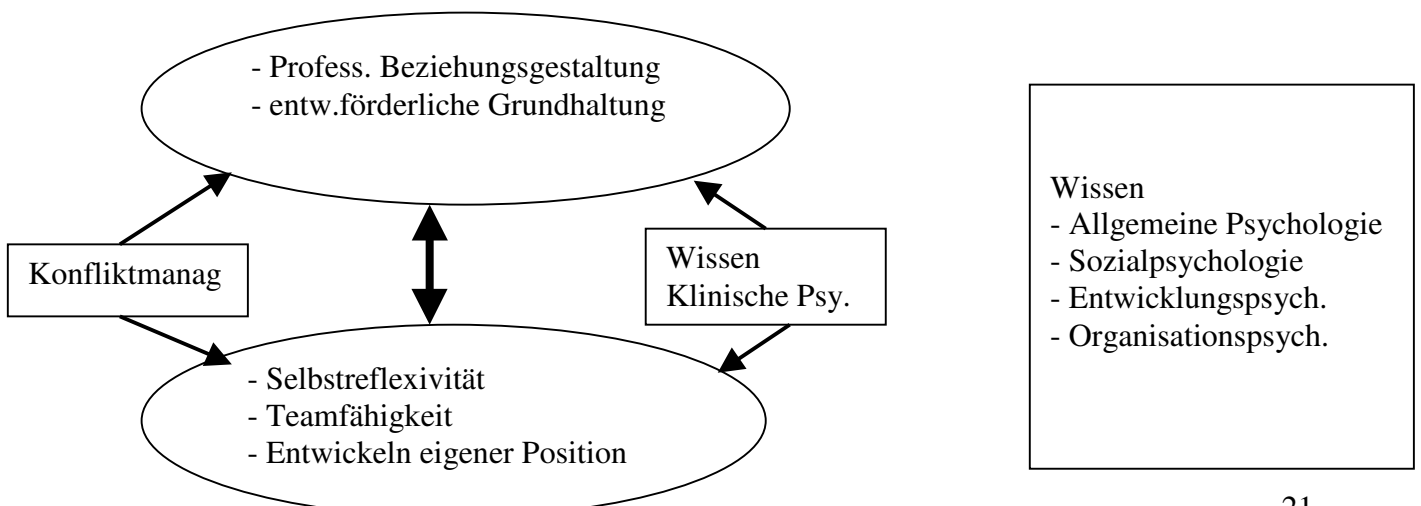
- Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung
- Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung
- Team-/ Netzwerkfähigkeit

bei vier von sechs befragten Gruppen die Ränge 1 – 3 belegen. Unterschiedliche Einschätzungen gibt es lediglich bei den Studierenden im Bereich Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie Studierenden mit langjähriger Praxiserfahrung, die dem Grundlagenwissen Allgemeiner Psychologie eine besonders hohe Bedeutung beimessen.

(4) Clusterbildung:

Zur Reduktion von Komplexität und um aus den 17 Qualifikationen Gruppen zu bilden, wurde eine reduzierte Clusteranalyse durchgeführt: Daraus ergaben sich zunächst zwei relativ unverbunden nebeneinander stehende Gruppen: Zum einen die Gruppe, die das Wissen repräsentiert (Ausnahmen: Kenntnisse zentraler Theorien und Grundlagenwissen klinische Psychologie), zum anderen die Gruppe von Qualifikationen, die eher auf Beziehungsgestaltung sowie Selbstreflexivität abzielt. Wesentliche Schwerpunkte sind dabei die Fähigkeit zu einer entwicklungsförderlichen Grundhaltung sowie die professionelle Beziehungsgestaltung einerseits und Selbstreflexivität, Teamfähigkeit und das Entwickeln einer eigenen Position andererseits. Diesen großen Gruppen ist – inhaltlich einleuchtend – das Wissen um klinische Psychologie und die Fähigkeit zum Konfliktmanagement zugeordnet.

Schaubild 2: Cluster der Schlüsselqualifikationen



5) Bedeutung der Art der Lehrveranstaltungen

Die Bedeutung der Lehrveranstaltungen bei der Vermittlung der Schlüsselqualifikationen wird heterogener eingeschätzt, als dies bei den Qualifikationen selber der Fall war. Über alle Gruppen hinweg wird praxisbezogenen Übungen die größte Bedeutung zugemessen, Vorlesungen die geringste. Hinsichtlich dieser generellen Einschätzung unterscheiden sich die untersuchten Gruppen wiederum nicht deutlich, diese Gesamtreihenfolge spiegelt sich bei allen Gruppen wieder. Interessanterweise schätzen DozentInnen die Bedeutung von Vorlesungen geringer ein als die StudentInnen.

Tabelle 4: Einschätzung der Bedeutung der Lehrveranstaltungen

Übersicht Mittelwerte							Bedeutung der Lehrveranstaltungen	
Gruppe							MW	
Veranstaltung sart	Dozent- Innen	Student. KiJu	Student. G+P	Praktik. KiJu.	Praktik. G+P	Stud.+ Praktik.	Gesamt	
Vorlesungen	2	2,5	2,4	2	2,3	2,5	2,20	
Seminare	3,1	3,2	3,3	3,1	3,3	3,3	3,20	
Praxisbez. Übungen	3,1	3,5	3,4	3,4	3,3	3,3	3,28	
Projektarbeit	3	2,9	3,1	3,1	2,9	3,2	3,05	
Selbststudium	2,2	2,6	2,8	2,5	2,7	2,6	2,50	

0 = völlig unwichtig, 4 = sehr wichtig

Hervorhebungen: Unterschiede $\geq 0,5$

(6) Allgemeine Einschätzung der Bedeutung Praxis vs. Studium

Deutliche, klar signifikante Unterschiede gab es bei der Frage „Man lernt in erster Linie nicht im Studium, sondern in der Praxis“:

Tabelle 5: Mittelwerte: Frage Verhältnis zwischen Praxis und Studium

Gruppe							MW
	Dozent- Innen	Student. KiJu	Student. G+P	Praktik. KiJu	Praktik. G+P	Stud.+ Praktik	gesamt
Praxis wichtiger Studium ?	1,6	2,6	2,9	3,7	2,7	2,6	2,65

0= stimmt nicht, 4 = stimmt völlig

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich ist, stimmen die DozentInnen dieser provokanten Frage am wenigsten, die PraktikerInnen insbesondere aus dem Bereich Arbeit mit Kindern und Jugendlichen am stärksten zu. Der Mittelwert über alle Gruppen betrachtet signalisiert eher Zustimmung zu dieser Frage.

(7) Unterschiede zwischen den Berufsfeldern:

Zwischen StudentInnen (mit Praxiserfahrung) und PraktikerInnen aus den unterschiedlichen Berufsfeldern ‚Arbeit mit Kindern und Jugendlichen‘ bzw. ‚Gesundheit und Prävention‘ ließen sich keine bedeutsamen Unterschiede in der Einschätzung der Relevanz der verschiedenen Schlüsselqualifikationen feststellen.

(8) Freie Antworten:

Die – erfreulich zahlreichen – Kommentare auf den Fragebögen ließen sich unterscheiden in inhaltliche Kommentare, Kommentare zum Studium, sowie Kommentare zum Fragebogen selber.

Diese Kommentare wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, dabei zeigten sich folgende Ergebnisse:

a) inhaltliche Kommentare:

- in unterschiedlichen Feldern sind unterschiedliche Qualifikationen wichtig: „Das Berufsfeld der Sozialen Arbeit ist so vielfältig und differenziert, dass selbst ‚Schlüsselqualifikationen‘ – abhängig von dem jeweiligen Tätigkeitsfeld – relativ wichtiger oder weniger wichtig sind. Ein Studium kann nicht auf alle Formen vorbereiten.“
- Die Qualifikationen sind nicht zu trennen: „Ich finde, dass man die einzelnen Wissensgebiete kaum ohne die anderen betrachten kann, weil sie zusammenhängen und sehr situativ einzusetzen sind.“
- Studium und Praxis sind verschieden: „Theorie, Hintergrund, Zusammenhänge, Reflexion, Diskussion lernt man besser im Studium; Anwendung, Vertiefungswissen, Konkretes, Rollen- und Interaktionswissen lernt man besser in der Praxis.“

b) Kommentare zum Studium

- Mehr Praxisbezug ins Studium
- An sinnvollen Veranstaltungsformen wurden genannt:
 - Praktische Übungen (Kleingruppen, Team, Moderation)
 - Projekte über mehrere Semester im Team, in Gruppen
 - kleine Projekte, z.B. gemeinsame Seminararbeiten

c) Kommentare zum Fragebogen

Zum Fragebogen selber gab es relativ kontroverse Rückmeldungen, die beispielhaft hier aufgeführt werden:

Man muss sich viele Gedanken machen, finde ich gut!

vs.

Formulierung zu lang – zu unübersichtlich – man verliert schnell die Lust, deshalb ungenau.

Auf das Ergebnis bin ich sehr gespannt! Sehr guter Entwicklungsansatz.

vs.

Prinzipiell bejahe ich die Erhebung! Unklar ist mir persönlich, welche konkrete Konsequenz sich daraus für mein Studium ergibt. Für rein statistische Zwecke finde ich die Fragebogenaktion wenig sinnvoll, da mir der Aufwand zu hoch erscheint!

Die Schlüsselqualifikationen sind in den Fragestellungen gut zusammengefasst.

vs.

Unscharfe Kategorien!

In dem Fragebogen wurde neben der wahrgenommenen Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Praxis danach gefragt, wie der für die jeweiligen Schlüsselqualifikationen benötigte Anteil im Studium sein sollte. Bei der Auswertung der Fragebögen stellte sich zum einen heraus, dass diese Differenzierung nicht genau genug war: Es gab überwiegend sehr hohe Korrelationen zwischen den beiden Fragen. Zum anderen war die Formulierung nach dem benötigten Anteil offensichtlich nicht präzise genug, sie wurde von – so die Kommentare – einem größeren Teil der Befragten missverstanden, vor allem dahingehend, wie hoch der reale Anteil im Studium erlebt wird. Aufgrund dieser Unklarheiten wurde auf eine dezidierte Auswertung dieses Teils verzichtet.

5.3 Auswertung der (Online-) Veranstaltungsverzeichnisse

Zum Zeitpunkt 30.9.2003 hatten 31 Fachbereiche Sozialpädagogik und/oder Sozialarbeit an deutschen Fachhochschulen das Veranstaltungsverzeichnis für das Wintersemester 2003/2004 online veröffentlicht. Diese Veranstaltungsverzeichnisse wurden hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sieben Kategorien von Mitarbeitern der Forschungsgruppe eingeschätzt.

Da die Veranstaltungsverzeichnisse unterschiedlich differenziert waren – teilweise handelt es sich um kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, teilweise nur um Veranstaltungsankündigungen mit Titel – wurden für jede Veranstaltung drei

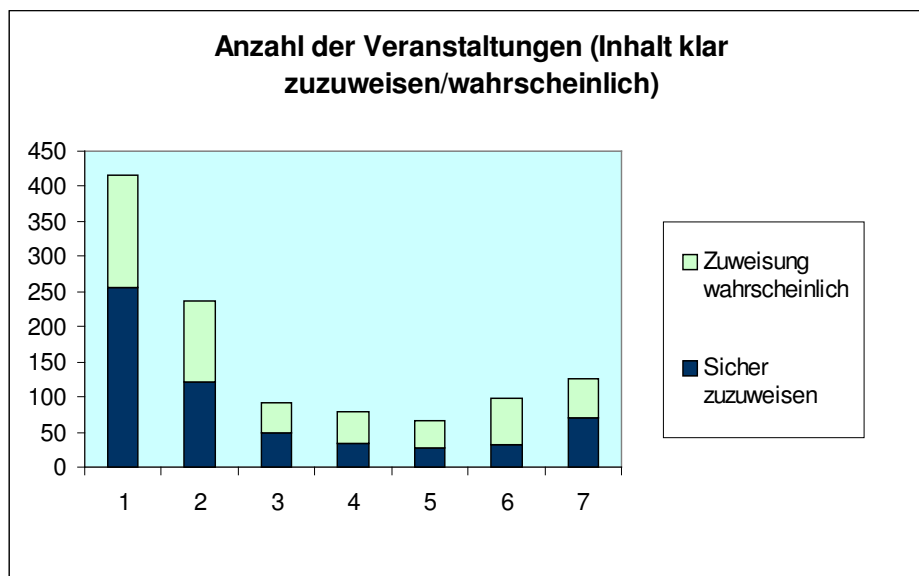
Einschätzstufen gewählt: 0 = eindeutig keine Zuordnung, 1 = wahrscheinliche Zuordnung, 2 = sichere Zuordnung. Daraus ergab sich, dass eine Lehrveranstaltung mit durchaus unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit mehreren Kategorien zuzuordnen war.

Das Ergebnis dieser Analyse ist in Tabelle 6 und Schaubild 3 dargelegt.

Tabelle 6: Zuweisung der Lehrveranstaltungen zu übergeordneten Kategorien

Kategorie Nr.	Kategorie	Anzahl der Veranstaltungen (sichere und wahrscheinliche Zuordnung)
1	Theorie	416
2	Beziehungsgestaltung	237
3	Arbeit mit Gruppen	92
4	Konfliktmanagement	79
5	Arbeit mit Bezugspersonen	67
6	Arbeiten im Team/Teamfähigkeit	99
7	(Selbst-) Reflexion	125

Schaubild 3: Zuweisung der Lehrveranstaltungen zu Kategorien



Diese Analyse zeigt, dass der

weitaus größte Teil der angebotenen Lehrveranstaltungen dazu dient, theoretische Inhalte – also in der Regel Wissen – zu vermitteln. In der Rangreihe folgen dann Veranstaltungen, die im weitesten Sinne das Thema Beziehungsgestaltung zum Gegenstand haben, gefolgt von Thematiken im Bereich der (Selbst-) Reflexion, respektive Teamarbeit und Arbeit mit Gruppen.

6 Schlussfolgerungen und Bezug zur Ausbildung im Studium

Der in den Fragebögen vorgegebene Katalog von 17 Schlüsselqualifikationen, der aus der vorliegenden Theorie und den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung abgeleitet wurde, wurde von den Befragten als bedeutsam eingeschätzt. Keine der Qualifikationen bzw. Kompetenzen wurde als unwichtig für die Ausbildung angesehen.

Allerdings wurden die einzelnen Qualifikationen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und Bedeutung unterschiedlich bewertet:

Ein hohes Gewicht haben die Beziehungsgestaltung und eine entsprechende entwicklungsförderliche Grundhaltung – beides sind zentrale Elemente Sozialer Arbeit und auch der Kern (klinisch-) psychologischen Handelns. Weiterhin großes Gewicht wird der Selbstreflexivität und Entwicklung von eigenen professionellen Haltungen beigemessen. Als sehr bedeutungsvoll wird noch die Team-/Netzwerkfähigkeit eingeschätzt.

Demgegenüber ist das ‚reine‘ (Grundlagen-) Wissen auch in verschiedenen Gebieten der Psychologie weniger wichtig nach der Einschätzung der befragten DozentInnen, StudentInnen und PraktikerInnen. Aus der qualitativen Untersuchung, aber auch einer Vielzahl von Kommentaren auf den Fragebögen wurde deutlich, dass die Verzahnung zwischen Praxis und Studium, besonders die Möglichkeit zu einer intensivierten Reflexion der Praxiserfahrungen, verbessert werden sollte; dies wird als das wichtigste Lernfeld angesehen. Die vermittelten Inhalte sollten sich noch stärker an den Praxisanforderungen orientieren, ohne jedoch die kritische Reflexion zu vernachlässigen.

Diese grundlegenden Einschätzungen werden von PraktikerInnen und Studierenden mit Praxiserfahrungen sowohl in dem (großen und traditionellen) Berufsfeld Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, als auch im demgegenüber neueren Berufsfeld Gesundheit und Prävention übereinstimmend festgestellt. Diese grundlegende Übereinstimmung lässt sich auch feststellen zwischen den befragten DozentInnen, PraktikerInnen und StudentInnen. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen, aber auch den Berufsfeldern, sind gegenüber diesen großen Übereinstimmungen minimal.

Diesen Einschätzungen und Schwerpunktsetzungen der Befragten gegenüber zeigte die Analyse der Vorlesungsverzeichnisse, dass der Schwerpunkt der angebotenen Lehrveranstaltungen eher im Bereich der theoretischen Vermittlung liegt. Der

überwiegende Teil der Inhalte der Lehrveranstaltungen – soweit dies aus den Vorlesungsverzeichnissen zu erschließen war – beinhaltet Wissens-Vermittlung. Die Bereiche Beziehungsgestaltung und (Selbst-) Reflexivität folgen allerdings quantitativ an zweiter und dritter Stelle.

Hier müssten sich Überlegungen anschließen, ob das psychologische Grundlagenwissen nicht noch praxisbezogener vermittelt werden müsste und ob der Bereich der Persönlichkeitsbildung der Studierenden nicht noch eine deutlich stärkere Beachtung finden müsste.

Als besonders geeignete Formen der Vermittlung wurden Seminare und praxisbezogene Übungen angesehen; hier finden sich Übereinstimmungen der Einschätzungen in den Gruppen der DozentInnen, PraktikerInnen und Studierenden. Im Vergleich zu den Erkenntnissen der Literatur und didaktischen Empfehlungen wird demgegenüber themen- und fächerübergreifende Projektarbeit als weniger wichtig eingeschätzt. Dies ist erstaunlich, weil gerade themenübergreifende Projektarbeit (selbst-) aktives Lernen fördern kann und die für Lernprozesse wichtige Viabilität (vgl. Knauf 2003) erreicht werden kann – möglicherweise hat eine solche Projektarbeit auch noch keine oder zu wenig Tradition in der Lehre, so dass noch zu wenig Erfahrungen damit bestehen.

Die positiven Möglichkeiten zur Vermittlung gerade von Schlüsselqualifikationen im Rahmen von Projekten sollen abschließend an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

- a) In der Lehrveranstaltung ‚Psychische Störungen und seelische Behinderungen‘ (an der EFH Freiburg im 4. Semester) suchte sich eine Gruppe von vier Studentinnen für ihre Projektarbeit das Thema „Kinder psychisch kranker Eltern“. Nach einer umfangreichen Literaturrecherche und zunächst theoretische^r Durchdringung des Themas sowie zwei Interviews mit betroffenen Jugendlichen wurde deutlich, dass es speziell für Kinder keine geeigneten Informationsmaterialien gibt. Gerade angesichts der Tabuisierung der Thematik (es ist ein Tabu, wenn ein Familienmitglied seelisch schwerer erkrankt ist) ist dies ein besonders Problem. Es fehlen geeignete stützende Informationsmaterialien. Aus dieser Erkenntnis heraus entwarfen die Studentinnen ein Bilderbuch (mit Text) für Grundschulkindern, in dem sie anhand der Geschichte eines Mädchens die wichtigen mit der seelischen Erkrankung der Mutter verbundenen Themen

anschnitten und gleichzeitig sehr einfühlsam Hilfemöglichkeiten aufzeigten. Diese Arbeit ist derart gut gelungen, dass sie weiter veröffentlicht werden kann.

b) Im Seminar „Entwicklungspsychologie“ – angeboten für das 2. Semester – wählten zwei Studentinnen aus einer vom Dozenten vorgegebenen Liste möglicher Themen sich die Fragestellung: „Stimmt die Theorie von Piaget für die kognitive Entwicklung noch heute?“. Nach einer gleichfalls intensiven Auseinandersetzung mit Piagets Entwicklungskonzept wählten sie vier der klassischen Piagetschen Experimente in der Phase des anschaulichen Denkens aus und führten diese dann mit Kindern im Kindergarten (5 Jahre) durch. Die Durchführung wurde sorgfältig schriftlich und mittels Video dokumentiert. Die Ergebnisse wurden dann im Seminar präsentiert.

Am Beispiel dieses Projektes lässt sich verdeutlichen, dass eine Vielzahl von grundlegenden Qualifikationen bei einer derartigen Projektarbeit gefördert und weiterentwickelt werden:

- eigenständige Entwicklung bzw. Präzisierung einer Fragestellung
- Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und empirischen Untersuchungen (die wirklich „durchdrungen“ werden müssen, damit eine Auswahl getroffen und sie später repliziert werden können)
- Üben einer didaktischen Umsetzung (in diesem Falle Experimente)
- Kontakte zu Institutionen, um das Vorhaben durchzusetzen
- Direkter Kontakt mit Kinder (Schulung der Kontaktfähigkeit, Kommunikation)
- Systematische Dokumentation
- Auswertung der Ergebnisse und kritische Reflexion des eigenen Handelns
- Bezug der eigenen empirischen Ergebnisse/ des eigenen Handelns zur Theorie
- Präsentation der Ergebnisse, unter Einsatz verschiedener Medien

Die Erfahrungen zeigen, dass die StudentInnen im Rahmen einer solchen Arbeit ein sehr hohes Maß an Interesse und Motivation mitbringen, weil sie zwar angeleitet, aber doch selbstaktiv für sich Lernprozesse organisieren können und unter Realisierung und Weiterentwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten (Anteile) praxisbezogene Aufgaben bewältigen können.

Die Beispiele bestätigen auch die didaktischen Erkenntnisse (vgl. Abschnitt 2.1), dass Schlüsselqualifikationen nicht abstrakt, sondern thematisch, fachlich und inhaltlich bezogen vermittelt werden müssen.

7. Literaturverzeichnis

Beerlage, I., Busse, S., Fabian, T., Giese, E., Haselmann, S. & Mulkau, A. (1999).
Von einer Psychologie für die Soziale Arbeit zu einer Sozialarbeitspsychologie ?
In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 31 (3), 361-387.

Beerlage, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2002).
Indikation und Diagnostik oder Aushandlung und Partizipation. Einige Eindrücke von
alten Kontroversen und neuen Impulsen.
In: Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.): Indikation in der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa,
137-146.

Bortz, J. und Döring, N. (1995).
Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler.
Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (1996).
Sozialpädagogik, Sozialarbeitswissenschaft, Soziale Arbeit ? Die Frage nach der
disziplinären und professionellen Identität.
In: Puhl, R. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim: Juventa, 111-125.

Engelke, E. (1996).
Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin.
In: Puhl, R. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim: Juventa, 63-82.

Engelke, E. (2003)
Die Wissenschaft Soziale Arbeit
Freiburg: Lambertus

Figge, H. (1997).
Vom Beitrag der Psychologie zur Sozialen Arbeit.
In: Walter, J. (Hrsg.): Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Studium und Wissenschaft.
Freiburg: Eigenverlag der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 62-64.

Grohall, K.-H. (1997).
Studienreform in den Fachbereichen für Sozialwesen.
Freiburg: Lambertus.

Helfferrich, C. & Müllensiefen, D. (1997).
Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den theoretischen und praktischen
Studiensemestern – Vorüberlegungen zur Studienreform.
In: Walter, J. (Hrsg.): Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Studium und Wissenschaft.
Freiburg: Eigenverlag der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 131-134.

Hellmann, W. (o.J.).
Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit.
Online im Internet: URL: <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit17.shtml> [Stand 24.2.2003]

Herriger, N. & Kähler, H.D. (2001).

Kompetenzprofile in der Sozialen Arbeit.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 32. JG.3, S.3-28.

Herwig-Lempp, J. (1997).

Soziale Arbeit – ein Beruf ?

In: Sozialmagazin, H. 2, 14-26

IFSW (o.J.).

Ethische Standards.

URL: <http://www.ifsw.org/Publications/4.4.pubd.html> [Zugriff 20.2.2004]

Jäger, P.(2001).

Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: Eine Herausforderung an Schule und Unterricht.

Passau: Universität – Dissertation Online- Ressource: <http://elie.ub.uni-passau.de/opus/volltexte/2001/17/pdf/jaeger.pdf>

Knauf, H. (2003).

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule.

In: Knauf, H. und Knauf, N. (Hrsg.) Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld: Bertelsmann (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik), S.11- 30.

Knauf, H. & Knauf, N. (Hrsg.) (2003).

Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen.

Bielefeld: Bertelsmann (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik).

Mayring, P. (1999; 4. Auflage).

Einführung in die qualitative Sozialforschung.

Weinheim: Psychologie-Verlag-Union

Mayring, P. (2000).

Qualitative Inhaltsanalyse.

In: Forum qualitative Sozialforschung (online-journal.1, 2).

Mertens, D. (1974).

Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.

In: mittAB1, veröffentlicht in: Buttler, F. (Hrsg.): Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge (68/ 1987). Nürnberg, 1991 S.559-572

Mühlum, A. (1994).

Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft.

In: Wendt, W.R. (Hrsg): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Freiburg: Lambertus, S. 41-74.

Mühlum, A. (1995).

Sozialarbeitswissenschaft – Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit.

In: Sozialmagazin, H. 11.

Müller, K.D. & Gehrman, G. (1996).
Wider die ‚Kolonialisierung‘ durch Fremddisziplinen.
In: Puhl, R. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim: Juventa, 101-110.

Puhl, R. (Hrsg.) (1996).
Sozialarbeitswissenschaft.
Weinheim: Juventa.

Siebert, H. (1999).
Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus- Diskussion für
die Bildungspraxis.
Neuwied: Luchterhand.

Tillmann, J. (1995).
Sozialarbeitswissenschaft als Basis der Curriculumentwicklung.
In: Soziale Arbeit, H. 9-19, 317-324

Universität Mannheim (o.J.).
Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses.
Mannheim: Skript des Kooperationsbüros Leistungspunkte an der Universität
Mannheim.

Wendt, W.R. (Hrsg.) (1994).
Sozial und wissenschaftlich arbeiten.
Freiburg: Lambertus.

Wissenschaftsrat (1978).
Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots.
Köln: Eigendruck.

Wissenschaftsrat (2000)
Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland.
URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4594-00.pdf>; Zugriff: 23.2.2004