

Elke Kruse

Kein Ort für Projekte?

Berufsorientierung und Projektstudium in Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit

Die Ziele, die mit dem Bologna-Prozess verbunden werden, sind vielfältig. Zu ihnen gehören neben anderen - wie der Studienzeiterkürzung und der Vermeidung überlanger Studienzeiten, der Verbesserung der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Reduzierung der hohen Studienabbruchquote - auch die Stärkung der Berufsorientierung des Studiums. Gleichzeitig werden nach über zehnjähriger Reformphase an den Hochschulen Stimmen laut, die die Möglichkeiten für geeignete Theorie-Praxis-Verknüpfungen, insbesondere für Projektstudium und andere Formen der Praxisintegration im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen durch die neuen Strukturen eher in Frage gestellt sehen. Was explizit für die neuen Studiengänge als Ziel formuliert worden war, scheint nun in den alten Studiengangsstrukturen - nimmt man die Kritik ernst - besser realisierbar gewesen zu sein als in den neuen.

Diesem Widerspruch soll im Folgenden unter der Fragestellung nachgegangen werden, welche Chancen und Risiken der Bologna-Prozess für die Neugestal-

tung von Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Bachelor-Studium und hier speziell für Projektstudium für die Soziale Arbeit bietet und wie diese Chancen genutzt werden bzw. bisher worden sind.

Zur Beantwortung dieser Frage soll zunächst ein Blick zurück geworfen werden auf übliche Praxiseinbindung in den herkömmlichen Diplom-Studiengängen. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang das Projektstudium als besondere Innovation Anfang der 1970er Jahre. Anschließend werden die für eine Berufsorientierung relevanten Vorgaben im Zuge der Studienstrukturreform herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt zu weiteren Aspekten, die im Prozess der Neukonzeption von Studiengängen eine Rolle spielen. Danach werden die für Projektstudium förderlichen Faktoren fokussiert, bevor anhand eines Beispiels die Möglichkeiten, zugleich aber auch die Schwierigkeiten von Praxisbezug und Projektstudium unter 'Bologna-Bedingungen' aufgezeigt werden. Im Fazit werden die Ergebnisse zusammengeführt.

Die Einbindung von Praxis im Vor-Bologna-Zeitalter

Die Stärkung des Praxisbezugs von Studiengängen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik war Anfang der 1970er Jahre ein zentrales Element studienreformerischer Bemühungen. Dies galt sowohl für die neuen Fachhochschulstudiengänge, die aus den Ausbildungen an Fachschulen bzw. später Höheren Fachschulen hervorgegangen waren, als auch für die neu geschaffenen Diplom-Studiengänge an Universitäten. Soll im Zuge der derzeitigen Studienreform die Berufsorientierung von Studiengängen verstärkt werden, bedeutet dies so allgemein zunächst keine besondere Neuerung für die Studiengänge im Bereich Sozialer Arbeit, da diese seit ihrem Bestehen immer schon einen hohen Praxisanteil aufwiesen und mit ihren Abschlüssen auf relativ klar abgrenzbare Tätigkeitsfelder zielten.

Der Praxisbezug des Studiums wurde vor allem durch verschiedene Formen von Praktika gewährleistet, die mehr oder minder mit theoriebezogenen Studien verbunden waren. So gab es sog. Vorpraktika, die vor Studienbeginn abzuleisten

waren (vor allem in Fachhochschulstudiengängen, mit einer Dauer von drei bzw. teilweise sechs Monaten) und studienbegleitende Praktika, zum einen als mehrwöchiger Block in den Semesterferien, zum anderen in Teilzeitform während des Semesters mit z.B. einem „Praxistag“ in der Woche. Diese studienbegleitenden Praktika waren mehr oder minder verknüpft mit Reflexions-, Supervisions- oder Theorieseminaren. Ein besonderes Modell stellte hier das Projektstudium dar, auf das unten näher eingegangen werden soll. In Fachhochschulstudiengängen musste ein Mindestmaß an Praxiszeiten zur Erlangung der staatlichen Anerkennung als eigentlicher Berufszulassung nachgewiesen werden.

Ein Großteil dieser Zeiten wurde beim sog. einphasigen Studienmodell als Praxissemester (und damit als zusätzliches Semester) in das Studium integriert und lag beim zweiphasigen Studienmodell als Berufspraktikum bzw. Anerkennungsjahr nach dem offiziellen Studienabschluss. In den alten Bundesländern existierten beide Modelle, wobei die einphasige Ausbildung, bei der die staatliche Anerkennung gleichzeitig mit dem Diplom verliehen wurde, im Laufe der Jahre von immer mehr Bundesländern übernommen wurde.

So gab es entsprechende Studiengänge in den 1980er Jahren in lediglich drei Bundesländern (ohne die neuen Bundesländer), 1997 in acht und 2003 in zwölf Ländern sowie in einem Land mit beiden Modellen (vgl. Maier 1995: 18, Kruse 2004: 188).

Sofern Projektstudium realisiert wurde, hatte es einen besonderen Stellenwert im Studium, nahm i.d.R. breiten Raum ein und sollte „integraler Teil der akademischen Ausbildung“ (Müller 2008: 2) sein. Mit ihm waren hohe Ziele verbunden, ging es doch hervor aus der Studentenbewegung in Westdeutschland. Protestiert

wurde gegen die nicht mehr zeitgemäßen Traditionen universitärer Lehre und gegen die Praxisferne des Studiums. Ein wirkliches Projektstudium lässt sich anhand einer Reihe zentraler Kriterien messen. Zu diesen gehören ein Gesellschafts-, ein Problem- und ein Praxisbezug sowie Interdisziplinarität und Methodenpluralismus (vgl. Preis 1998: 20ff.).

Der Gesellschaftsbezug bedeutete, dass mit Projektstudium eine „Veränderung der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse“ herbeigeführt und der Aufbau „gesellschaftlich relevante(r) Alternativen und Modelle“ (ebd.: 20) gefördert werden sollte. Studierende sollten so befähigt werden, berufliche Praxis im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu überblicken und Schwierigkeiten und Konflikte entsprechend einzuordnen. Der Problembezug ließ sich am Ausgangspunkte der Projekte festmachen, denn Projekte sollten „von den objektiven Problemen der Gesellschaft ausgehen und sich vor diesem Kriterium legitimieren“ (ebd.: 21). Ziel war, Studierenden den Blick über 'den Tellerrand' eines Handlungsfeldes zu ermöglichen und zu lernen, Zustände in sowie Situationen aus der beruflichen Praxis zu analysieren, um im Anschluss daran das weitere Vorgehen für Interventionen zu bestimmen. Es sollte damit ein Beitrag zu „einer konstruktiven Verbesserung der gesellschaftlichen Situation“ (ebd.) geleistet werden. Eine solche Problemorientierung wurde gesehen als „wesentliche Grundlage der Herstellung eines allgemeinen problembezogenen Arbeitsvermögens“ der zukünftigen Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen (Krauß/Mayer 1985: 37).

Dem Praxisbezug lag das Verständnis von Praxis als Teil „eines dialektischen Theorie-Praxis-Prozesses als Einheit von Handeln, Erfahrung und Erkennen“ (ebd.) zugrunde. Diese Einheit galt es im Projekt herzustellen.

Demzufolge wurde Interdisziplinarität gefordert, d.h. die Herangehensweise sollte interdisziplinär und nicht von der Systematik von Fachinhalten geprägt sein, um der Komplexität von Problemen der beruflichen Praxis gerecht zu werden. Den Ausgangspunkt stellten die Interessen, Fragen und Motive der Projektteilnehmer/innen dar, denen mit Wissensbeständen und Zugangsweisen verschiedener Fachdisziplinen begegnet wurde.

Realisiert werden sollte ein Methodenpluralismus, der sich daran festmachte, dass im Rahmen von Projekten keine Einschränkungen hinsichtlich zu verwendender Methoden vorgenommen werden sollten, sondern ausgehend von den sich entwickelnden zentralen Fragestellungen „alle diejenigen wissenschaftlichen Ansätze, Methoden und Ergebnisse herangezogen werden, die zur Beschreibung, begrifflichen Erfassung und praktischen Lösung des Problems tauglich erschienen“ (Preis 1998: 21)¹.

Angesiedelt im Hauptstudium, dem zweiten Teil des Studiums, erstreckte sich das Projektstudium i.d.R. über vier oder fünf Semester. In diesen Semestern nahm es bis zu 10 Stunden in der Woche, also ca. 25% der Studienzeit im Semester in Anspruch (so z.B. an der TU Berlin). Im Rahmen der Projekte stand forschendes Lernen im Zentrum. Je nach Hochschule wurden die Projekte inhaltlich frei definiert oder verschiedenen Schwerpunkten zugeordnet. Die Projektgruppen waren klein, so umfasste eine Gruppe an der TU idealerweise nicht mehr als zwölf Studierende. (Vgl. Müller: 2ff.)

Bereits relativ früh und lange vor dem Bologna-Prozess wurde das zunächst als Innovation gefeierte Projektstudium „totgesagt“. So habe es vielfach an klaren Konzepten gemangelt, um den hohen Anspruch auch bei der Umsetzung zu halten. Später sei der „historisch einmal erreichte Reflexionsstand und die

bildungspolitische und experimentelle Funktion der Projektmethode [...] häufig auf der Strecke“ geblieben durch Formen, die z.T. „eher Studienprojekte als eine rein hochschuldidaktische Methode zur Ergänzung traditioneller Lehrformen“ darstellten (Preis 1998: 22). Nach dem „Nachruf auf das Projektstudium?“ von Wildt (1975) bereits Mitte der 1970er Jahre resümieren Krau/Mayer Mitte der 1980er Jahre für das Projektstudium an der Gesamthochschule Kassel: „Reform ruiniert, Kernstück verschüttet“ (Krauß/Mayer 1985).

Müller/Gehrmann stellten fest, dass es keinen Raum mehr für „Praxiskritik und -veränderung“ gäbe und dass dort, wo noch Projektstudium stattfände, dieses „durch seine hochschuldidaktische Transformation weitgehend entpolitisiert worden“ (Müller/Gehrmann 1987) sei und „- in der Regel - seine gesellschaftskritische und praxisverändernde Zielsetzung und Wirkung verloren“ (ebd.: 34f.) habe. Professor/innen glänzten durch „Praxisbetreuungsabstinenz“ im Rahmen von Projekten (ebd.: 34) und das Projektstudium habe sich „von einer Konzeption mit gesellschaftskritischem und veränderndem Charakter zu einer curricular bestimmten Organisationsform des Theorie-Praxis-Bezuges im Studium entwickelt, in dem Theorie auf berufspraktische Probleme bezogen vermittelt werden und Probleme aus der Praxis Anregungen für Forschung, Theoriebildung und -vermittlung liefern sollen“ (ebd.: 36).

Neue Vorgaben durch Bologna

Im Zuge des Bologna-Prozesses wird in Deutschland die Berufsorientierung bzw. Berufsqualifizierung des Studiums hervorgehoben. Zu finden sind im Diskurs sowohl die Begriffe ‚Berufsqualifizierung‘ als auch ‚Berufsorientierung‘ und ‚Berufsbefähigung‘ sowie ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ oder auch ‚Employability‘. Vorrangig mit Bezug auf die gewandelten

Ansprüche und Erwartungen von Studierenden an ein Studium wird in der deutschen Debatte um gestufte Studiengänge eine Berufs- oder Arbeitsmarktausrichtung insbesondere des Bachelorabschlusses betont. Rückgegriffen wird in der Argumentation auch auf die Bologna-Erklärung, in der diese Betonung allerdings nicht nachzuweisen ist. Dort findet sich lediglich der Verweis auf die Qualifizierung der Studierenden für den europäischen Arbeitsmarkt, je nach Lesart eher mit Betonung auf die intereuropäische Mobilität der Absolventinnen/Absolventen². Auch erhält die Berufsqualifizierung in der Debatte der letzten Jahre eine Konnotation, als sei sie im deutschen Studiensystem neu. Dabei waren die Ziele berufsqualifizierender Abschlüsse und die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld bereits im Hochschulrahmengesetz von 1976 festgeschrieben (vgl. § 7, § 10 HRG 1976 in Reich 1977: 24, 30).

In detaillierter Form benennt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Empfehlung „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen“ von November 1997 zehn Grundsätze, die bei der Einrichtung entsprechender Studienangebote Beachtung finden sollten. Der fünfte Grundsatz verweist auf die Berufsqualifizierung sowohl des Bachelor- als auch des Masterstudiengangs:

„Beide Studienprogramme sollten so gestaltet werden, dass ihre Abschlüsse jeweils berufsqualifizierend sind.“ (HRK 1997: 47)

Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) hob die „berufsqualifizierende Funktion des Studiums“, mit welcher der Nachfrage nach Berufsvorbereitung begegnet werden solle, hervor (vgl. KMK 2000: 3).

Dieser Ausrichtung soll vor allem mit

- Konzentration auf ein Kernfach,
- der Vermittlung fachübergreifender

Qualifikationen,

- der Vermittlung von Kompetenzen, die lebenslanges Lernen ermöglichen,
- verstärkter Einbindung von Praxisphasen begegnet werden.

Im Zuge der Studienreform mit Bachelor und Master werden neben den o.g. Punkten weitere Aspekte aufgegriffen, die z.T. bereits in den 1970er Jahren diskutiert und eingesetzt wurden bzw. schon seit längerem gefordert³ (vgl. WR 1993) und umgesetzt werden, mit dem gestuften Studiensystem aber verstärkt in den Blick geraten. Hierzu gehören insbesondere Maßnahmen im Kontext von Verbesserung der Qualität der Lehre, besonderen Lehrmethoden und Studienformen. Die anzuwendenden Lehr- und Lernformen sollen „problem- und handlungsorientiertes Lernen“ sowie den „Anwendungs- und Kontextbezug des Lernenden“ und die „Entwicklung sozialer Kompetenzen“ fördern (WR 2000: 22). Der Wissenschaftsrat hebt hervor:

- Neue Medien/Multimedia
- Auslandsstudium/Studienphasen im Ausland
- Integrierte Praktika
- Projektorientiertes Lernen
- Fächerübergreifende Lernangebote (vgl. ebd.)

Im Hinblick auf eine verstärkte Verschränkung von Theorie und Praxis vor allem für Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen sei zu prüfen, „ob es neben den für ein Fachhochschulstudium profilbildenden Praxissemestern andere gleichwertige Formen gibt, Anwendungen und Erfahrungen der beruflichen Praxis in das Studium zu integrieren, beispielsweise im Rahmen komplexer Projektstudien und durch eine Akkumulation strukturierter und betreuter Praktika kürzerer Dauer“ (ebd.: 24). Mit der verstärkten Integration von Praxisphasen in das Studium sollen neue „neue inhaltliche und zeitliche Verbindungen zur berufli-

chen Anwendung und Praxis“ (ebd.: 19) geschaffen werden.

Andere relevante Faktoren und Widersprüche

Folgt man den o.g. Vorstellungen und Vorgaben für gestufte Studiengänge, bietet ein Bachelor-Studium im Prinzip sehr gute Möglichkeiten für die kreative Gestaltung von Theorie-Praxis-Einheiten und für Projektstudium. Allerdings wird durch den Bologna-Prozess auch eine Reihe von Aspekten transportiert, die für das Studium der Sozialen Arbeit relevant sind und Auswirkungen haben auf ebendiese. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die verstärkte Wettbewerbsorientierung, Modularisierung, Berufsorientierung, Internationalisierung, neue Orientierungen im Hinblick auf Lehren und Lernen, vermehrte Durchlässigkeit, Verkürzung von Studienzeiten sowie Kosteneinsparungen.

Im Zusammenspiel der verschiedenen Aspekte treten Widersprüche zu Tage, die gegenwärtig die Studiengänge beeinflussen. Begründet liegen diese Widersprüche sowie einige Mythen um den angeblichen Inhalt der „Bologna-Vorgaben“, vor allem an der Beteiligung verschiedener Akteure am Geschehen: Relevant ist zum einen die europäische Ebene, d.h. das, was durch die Bologna-Folgekonferenzen festgelegt wird. Zum anderen gibt es die Ebene deutscher Hochschulpolitik, deren Interessen und Vorgaben vor allem in Form von Erlassen und Empfehlungen von HRK, KMK und Wissenschaftsrat zum Ausdruck kommen. Auf der dritten Ebene, der der jeweiligen Hochschulen schließlich, wird die Bologna-Reform bei der Einführung neuer Studiengänge umgesetzt und dabei nicht selten mit eigenen Reformzielen vermischt.

So stehen vielfach wenig zu vereinbarende Aspekte einander gegenüber, wie

- Aufrufe zur verstärkten Mobilität (Auslandspraktika, Auslandssemester) auf der einen und eng geschnittene Curricula, die Auslandsaufenthalte erschweren, auf der anderen Seite
- Forderungen nach einem Wandel im Lehr- und Lernverständnis bei gleichzeitig steigenden Studierendenzahlen, die neue Formen des Lernens erheblich erschweren, und Verschulung der Curricula
- die Orientierung an Kompetenzen einerseits und Anwesenheitspflichten andererseits
- Forderungen nach Anerkennung gleichwertiger Leistungen (z.B. aus dem Ausland, aus anderen Studiengängen oder von anderen Bildungsträgern) bei häufig gleichzeitigem Bestehen auf inhaltlich gleichen bzw. gleichartigen Leistungen
- Forderungen nach Interdisziplinarität, nach zeitintensiver (Praxis-)Betreuung und Begleitung der Studierenden, nach studienbegleitenden Prüfungen und nach Teamteaching unter Kostendruck und steigender Arbeitsbelastung von Lehrenden ohne realisierte Modelle der Anrechnung von Abstimmungs-, Prüfungs- und (Praxis-)Betreuungszeiten auf das Lehrdeputat. (vgl. detailliert Kruse 2008a: 66f.).

Studienzeitverkürzung, Tendenzen zur Verschulung, Gefahren der inhaltlichen Verflachung und einer Verkürzung des (Selbst-)Reflexionsvermögens der Studierenden sind vorherrschende Themen in Diskursen um den Bachelor-Studiengang, der - so die Kritiker/innen - zu einer „Qualifizierung im Durchlauferhitzer“ (Kruse 2006) verkomme.

Wie kann Projektstudium in eine oftmals von derartigen Widersprüchen geprägte Modulstruktur eingepasst werden? Wie können die Ziele von Projektstudium in hochschulischen Strukturen realisiert werden, die inzwischen wesentlich hierarchischer angelegt sind als in den 1970er Jahren? Inwieweit lässt sich angesichts

von Wettbewerb und Konkurrenz ein kritisches Studium beibehalten? (vgl. Kruse 2008b: 42)

Nicht zu unterschätzen sind bei der Planung von Projekten Aspekte, die mit dem Bologna-Prozess zunächst nichts zu tun haben, wie der steigende Druck drohender Arbeitslosigkeit nach Abschluss des Studiums, durch den eine Anpassung an die bestehende Praxis eher begünstigt wird als eine Hinwendung zu kritisch betrachteter und auf Veränderung zielender Praxis.

In den Blick genommen werden müssen ferner Studiengebühren, steigende Lebenshaltungskosten und unzureichende Sipiendienmöglichkeiten und BAföG-Sätze, da durch sie die zeitlichen Kapazitäten und die zeitliche Flexibilität der Studierenden eingeschränkt werden. Schon Anfang der 1990er Jahre konstatierte Litges durch die Veränderung der Lebenslagen der Studierenden „Folgen für das Engagement im Studium; speziell das Projektstudium leidet unter der zeitlichen und materiellen Begrenztheit der Studierenden“ (Litges 1992: 5). Projektstudium - und gerade das mit Bezug auf Litges zu nennende Projektstudium am Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit (ISSAB) der Universität Duisburg-Essen - lebt von Teilnehmer/innen, die sich kontinuierlich und mit Zeit engagieren können.

Für ein Projektstudium förderliche Faktoren

Allen Unkenrufen zum Trotz bietet der Bologna-Prozess aber trotzdem verschiedene Möglichkeiten und Chancen für die Realisierung von Projektstudium. Deutlich wird dies z.B. an der Neugestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Studium. An Fachhochschulen ist das Berufspraktikum nach dem Diplom einer integrierten Praxis gewichen, die viel besser eingebunden werden kann und die den Hochschulen die Ausgestaltung

überlässt. Im Unterschied dazu war das Berufspraktikum in den 1970er Jahren noch geprägt durch das Ringen der Fachhochschulen mit der Praxis um Einflussnahme auf Ausbildung und Berufsfeld (vgl. Bundesvereinigung 1976: 38, Oelschlägel 1978: 39, Kruse 2004).

Im Rahmen der Akkreditierung werden alle neuen Studiengänge hinsichtlich ihrer Berufsorientierung bzw. -qualifizierung geprüft. So wird eine enge Verschränkung von Praxis und Theorie einschließlich der Rückkopplung von Praxiserfahrungen in die Hochschule unerlässlich. Die Modularisierung kann sich förderlich auswirken, wenn theoretische, praktische und praxisreflektierende Lernelemente in den einzelnen Modulen tatsächlich verzahnt werden. Hierdurch kann das Theorie-Praxis-Verhältnis im Sinne einer untrennbaren dialektischen Einheit gestützt werden und Projektstudium erhält Raum in einem Konzept, in dem jede theoretische Erarbeitung in direkter praktischer Anwendung umgesetzt wird und jede praktische Erfahrung auf das Lernen an der Hochschule zurückwirkt.

Verbunden mit dem Ziel der Berufsorientierung gewinnt im Bologna-Prozess die überfachliche Qualifizierung bzw. die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an Bedeutung. Durch sie kann eine Theorie-Praxis-Verzahnung befördert werden, wenn Kompetenzen erlernt werden sollen, die nur im Verbund angeeignet werden können (z.B. Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit). Die überfachliche Qualifizierung erfordert geradezu Studienanteile, die kritisches, selbstreflexives Lernen ermöglichen.

Besondere Formen von Projektstudium, die begleitende berufliche Tätigkeiten einbeziehen, sind im Rahmen berufsbegleitender oder -integrierender Studiengänge gefragt. Durch die reflexive Einbindung der beruflichen Tätigkeit in das Studium bieten sich zum einen sehr

gute Möglichkeiten des ständigen Rückbezugs von Lernerfahrungen auf die Praxis und das Studium, zum anderen gilt es allerdings auch, sich fern von einer bloßen 'Anpassungsqualifizierung' an die bestehende Praxis zu halten.

Auch das in der Studienstrukturreform zentrale neue Paradigma der Kompetenzorientierung trägt mit dem Umdenken vom Lehren zum Lernen, dem sog. 'shift from teaching to learning' (Welbers/Gaus 2005), zur Förderung der Projektidee bei.

Wird das Studium an den vorhandenen und zu erwerbenden Kompetenzen orientiert - „was braucht man wann und wo“ (Homfeldt/Schulze-Krüdenner 2000: 215) - ergibt sich eine klare Ausrichtung auf die Anforderungen und Ziele der Sozialen Arbeit und damit auf ein interdisziplinäres Lernen in vernetzten Strukturen, nicht mehr jedoch auf die innere Logik der am Studium beteiligten Disziplinen. Projektstudium kann dazu beitragen, die 'learning outcomes' in den Mittelpunkt zu stellen und das Curriculum „von der gewünschten Gesamtqualifikation her“ (WR 2002: 29) aufzubauen. Und so wie der ganze Studiengang neu ausgerichtet wird, ist auch jedes Modul orientiert an den Lernergebnissen mit jeweiliger Beschreibung der für jedes Modul relevanten Kompetenzen, die wiederum in ihrer Gesamtheit auf das Studiengangsziel bezogen sein müssen.

Dies bedeutet - sicher idealtypisch und nicht immer umgesetzt - dass der vormals in Studiengängen der Sozialen Arbeit vorzufindende 'Fächersalat', die inhaltliche Zersplitterung des Studiums in eine Vielzahl von Fächern, die die am Studiengang beteiligten Disziplinen spiegeln und deren Zusammenhang oftmals allein von den Studierenden erschlossen werden musste, abgelöst wird durch interdisziplinär zusammengesetzte Module mit einer Verschränkung von Lerninhalten, verschiedenen Lernformen (z.B. Theo-

rieseminare und begleitete Praxis) und kompetenzorientierten studienbegleitenden Prüfungen.

Beispiel: Praxisbezüge und Projektstudium an der Alice Salomon Hochschule Berlin

An der Alice Salomon Hochschule Berlin wurde bereits von Beginn an projektbezogenes Lernen praktiziert. Im Jahr 1982 wurde ein für alle Studierenden verbindliches Projektstudium eingeführt⁴. Dieses Projektstudium wurde durch alle Reformen der letzten Jahrzehnte „gerettet“. Mit der Überführung des bestehenden Diplom-Studiengangs in einen Bachelor-Studiengang im Jahr 2005, wurde zwar ein Semester des vorher fünfsemestri-gen Projektstudiums gekürzt, in seiner Gestalt blieb dieses, das von vielen als Kern des Studiums betrachtet wurde, erhalten.

Seit der Reform umfasst das Projektstudium somit zwei Jahre bzw. vier Semester. Es beginnt im 4. und endet im 7. Semester des siebensemestri-gen Bachelor-Studiums. Um den Vorgaben für Module zu entsprechen, nach denen ein Modul sich über nicht mehr als maximal zwei Semester erstrecken soll und zur besseren Verteilung von Credits, gliedert sich das Projektstudium offiziell in drei Teile: Die Projektmodule I und II umfassen jeweils ein Jahr bzw. zwei Semester. Hinzu kommt ein eigenständiges Modul „Praktikum“ mit einer Dauer von 22 Wochen. Diese drei Module bilden in der Praxis eine Einheit. Zumindest strukturell genügen die Projekte somit der Forderung an Projektstudium, dass „die Studierenden Gelegenheit erhalten, die Praxis kennenzulernen (Feldexploration), strukturelle Zusammenhänge zu erfassen (Theoretisierung) und Interventionsstrategien zur Veränderung des Sozialverhaltens und der Sozialverhältnisse zu entwickeln, zu reflektieren und eventuell zu erproben.“ (Preis 1998: 163).

Die Ideenfindung und thematische Festlegung der Projekte beginnt bereits ein Semester vor dem offiziellen Beginn. Im dritten Semester finden eine Informationsveranstaltung, ein Projektideenmarkt und eine Projektvorstellung im Rahmen von Großveranstaltungen für alle Studierenden des Semesters statt. Gedacht ist, dass die Studierenden Projektideen entwickeln, mit ihren Ideen an fachlich geeignete Lehrende herantreten, mit denen sie gemeinsam einen Vorschlag konkretisieren, der dann dem Plenum vorgestellt wird. z.T. erarbeiten aber auch Lehrende Projekte und werben dafür Studierende.

Alle Projektvorschläge werden von der Lehrbetriebskommission hinsichtlich grundlegender Kriterien geprüft, bevor sie zur Wahl durch die Studierenden zur Verfügung stehen. Festgelegt wurde, dass zumindest ein/e hauptamtliche/r Dozent/in das Projekt begleitet, dass eine eingehende Darstellung der Inhalte und der Zielsetzung des Projektes (auch im Hinblick auf Genderaspekte und interkulturelle Sensibilisierung) und ein Plan für die vier Projektsemester sowie eine Literaturliste vorgelegt wird, und dass konkrete Arbeitsfelder und mögliche Praktikumsplätze angegeben werden.

Stehen die wählbaren Projekte fest, erfolgt online die Wahl durch die Studierenden. Bei dieser kann eine erste und eine zweite Priorität angegeben werden. Die Projektseminare mit den meisten Stimmen werden eingerichtet⁵. Es ergibt sich bei ca. 180-200 Studierenden im Semester und sieben bis acht Projekten eine durchschnittliche Teilnehmerzahl von ca. 25 Studierenden. Solche kleinen Gruppen, wie die, von denen u.a. C.W. Müller berichtet, können unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht mehr gewährleistet werden. Trotzdem hat das Projektstudium für die Studierenden zentrale Bedeutung, da sie hier selbst Ideen einbringen und ihren Studienschwerpunkt maßgeblich mitgestalten können.

Das Projektstudium gliedert sich wie folgt über die vier Semester Laufzeit: Im ersten Projektsemester findet i.d.R. eine theoretische Grundlegung zum Projektthema statt. Im zweiten stellt die Praxiszeit von 22 Wochen den Hauptteil dar, der durch das Projektseminar (z.B. an einem Tag in der Woche oder teilgeblockt) sowie durch Supervision in Kleingruppen, für die externe Supervisor/innen bestellt werden, begleitet wird. I.d.R. wählen die Studierenden eine Praxisstelle im Kontext des gewählten Projektthemas, in der die 22 Wochen Praxis absolviert werden. Demgegenüber sind gemeinsame Tätigkeiten der Teilnehmer/innen in der Praxis und gemeinsame Gestaltung von Praxis eher selten. Das dritte und vierte Projektsemester dienen der inhaltlichen Vertiefung des Projektthemas, der Reflexion der Praxisphase und der Vorbereitung und Begleitung der Bachelor-Arbeit. Letztere kann, muss aber nicht im Projektkontext verfasst werden.

Insgesamt umfasst das Projektstudium 45 Credits, d.h. 1350 Zeitstunden, die sich auf die beiden Projektmodule I und II (je 10 Credits) und das Modul „Praktikum und Ausbildungssupervision“ (25 Credits) aufteilen. Für das Projektstudium „leistet“ sich die Hochschule die Besonderheit des Teamteaching: Jeweils mindestens zwei Lehrende begleiten ein Projekt. Dafür steht ihnen die doppelte Lehrkapazität, d.h. 8 SWS bei 4 SWS Projektzeit der Studierenden pro Semester (rechnerisch 5 Credits mit 54 Zeitstunden Präsenzzeit und 96 Zeitstunden Selbstlernzeit) zur Verfügung. Die Lehrkapazität kann auch auf mehr als zwei Lehrende aufgeteilt werden, um z.B. bei Bedarf ExpertInnen für einzelne Themen hinzuziehen zu können.

Gerahmt wird das Projektstudium von Theorie-Praxis-Vertiefungen im sechsten und siebten Semester. Aus acht Wahlpflichtbereichen wählen die Studierenden eine Vertiefung aus. In diesen Seminaren,

die die Projektseminare theoriebezogen flankieren oder Wissen und Fähigkeiten auf zusätzlichen Gebieten vermitteln, werden Kompetenzen in zentralen Handlungsfeldern vertieft. Mit dem zum Wintersemester 2008/2009 eingerichteten konsekutiven Master-Studiengang „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ wird durch den Ansatz der Praxisforschung u.a. an das in den Projektseminaren praktizierte forschende Lernen auf höherem Niveau und mit klarem Forschungsbezug angeknüpft.

Fazit

Im Vergleich der durch den Bologna-Prozess transportierten Aspekte mit den o.g. allgemeinen Kriterien für Projektstudium zeigen sich interessante Parallelen und Übereinstimmungen, aber auch Divergenzen.

So wird deutlich, dass im Hinblick auf den Gesellschaftsbezug heute ein anderer Ausgangspunkt gegeben ist. Projektstudium findet nicht mehr vor dem Hintergrund einer politisch durch eine Studierendenbewegung geprägte Zeit und nicht mehr aus einem Protest heraus statt. Die vormals kritisierte Praxisferne lässt sich seit Jahrzehnten in Studiengängen der Sozialen Arbeit weder an Universitäten noch an Fachhochschulen finden. Durch den Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen ergibt sich für die Lehrenden ein Rollenwechsel hin zu einem/einer Begleiter/in von Lernprozessen. Durch die zunehmende Berufung von Professor/innen mit eigenem Studienabschluss und Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit wird der vor über zwanzig Jahren geforderte ‚Integrierte Gesamthochschullehrer‘, der in seiner Person sozialarbeiterische Handlungskompetenz und wissenschaftliche Lehr- und Forschungskompetenz miteinander verbindet“ (Krauß/Mayer 1985: 37) realisiert. Und auch heute spiegeln sich - wie damals - in den Themen von Projekten

die Herausforderungen, denen sich Soziale Arbeit gegenüber sieht, nur dass diese Herausforderungen sich verändert haben. So „boomt“ zurzeit z.B. grenzüberschreitende, transnationale Arbeit als Projektthema. Gleichzeitig sieht sich eine Hochschule, die den Studierenden weitgehend die Wahl der Themen überlassen möchte, mit der Schwierigkeit konfrontiert, wie mit 'Modethemen' umzugehen ist, wenn demgegenüber gesellschaftlich zunehmend relevante Aspekte, wie z.B. das Thema Altenarbeit, das zumeist recht wenig Studierende anzieht, vernachlässigt werden.

Die „Problemorientierung“ wird im Bachelor-/Mastersystem idealtypisch bereits durch die verstärkte Ausrichtung auf den Kern des Studiums, d.h. auf das Kernfach Soziale Arbeit und nicht auf die Bezugswissenschaften gefördert. Hier wird bereits themen- und problembezogenes Denken und Handeln gelernt, an das in Projekten angeknüpft werden kann.

Der „Praxisbezug“ stellt einen integralen Bestandteil des Studiums dar. Im Hinblick auf eine Vorbereitung auf die komplexe Praxis Sozialer Arbeit werden exemplarisches und forschendes Lernen als die „entscheidenden Kennzeichen für das Projektstudium“ (Müller/Gehrmann 1987: 37) realisiert. Es gilt allerdings, die Einheit von Handeln, Erfahren und Erkennen immer wieder erneut in den Blick zu rücken und die berufsqualifizierende Ausrichtung nicht als unkritische Ausrichtung auf die bestehenden Verhältnisse zu verstehen.

„Interdisziplinarität“ ist grundlegend theoretisch im Gesamtkonzept von Bachelor- und Masterstudiengängen angelegt. Umgesetzt werden soll diese vor allem mit interdisziplinär aufgebauten Modulen - wie nicht zuletzt den Projektmodulen.

Der „Methodenpluralismus“ wird dann gefördert, wenn forschendes Lernen realisiert wird. Die Ausrichtung an den

Studierenden in Verbindung mit konsequenter Orientierung an der Problem- bzw. Themenbezogenheit erfordert, sämtliche zur Verfügung stehenden Methoden und Erkenntnisse, mit denen eine Er- und Bearbeitung möglich wird, einzubeziehen.

Im Hinblick auf die Etablierung des Projektstudiums unter „Bologna-Bedingungen“ verweist die o.g. Unterscheidung der Akteursebenen auf den bestehenden Handlungsspielraum. Die Vorgaben treffen keine Aussage zur Frage, ob ein Projektstudium realisiert werden kann. Strukturell bleiben Freiheiten, die kreativ ausgestaltet und für Modelle wie das Projektstudium genutzt werden können. Auch die Modulstruktur kann kreativ genutzt werden. Ebenso finden besondere Lehr- und Lernformate explizit Unterstützung im System. Es gilt, den jeweils vorhandenen Spielraum auszuloten und nicht vorschnell durch vermeintlich einengende Vorgaben einschränken zu lassen. Dazu ist es auch erforderlich, die vorhandenen Widersprüche zu thematisieren und die mit dem Studium verfolgten Ziele zu reflektieren.

Die gegenwärtige Vielzahl gesellschaftlicher Problemlagen bei gleichzeitigem Abbau des Sozialstaats erfordert meines Erachtens ein Studium der Sozialen Arbeit, das Menschen hervorbringt, die gelernt haben, bestehende Verhältnisse zu analysieren, Veränderungsbedarfe zu erkennen und zu formulieren und sich im Rahmen der Weiterentwicklung und Veränderung von Praxis mit kritischem Bewusstsein gegenüber individuellen wie strukturellen Problemen einzubringen. Und wo wäre ein besserer Raum, dies zu lernen, als in nach den u.g. Kriterien durchgeführten Projekten?

Anmerkungen:

1: Zu einzelnen Kriterien, die Projekte erfüllen sollten, siehe auch Müller 2008: 3.

2: Im Originaltext findet sich hierzu lediglich zwei Hinweise: „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse ... mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ... zu fördern“ bzw. im englischen Text „in order to promote European citizens employability“ sowie „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“ In der englischen Fassung findet sich zum ersten Abschluss „shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“. (Bologna-Erklärung 1999: 3, 4; Bologna Declaration: 8). Auch im Kommentar findet sich vorrangig die Ausrichtung auf europarelevante Qualifikationen. Im Bericht über nachfolgende Trends werden allerdings Entwicklungen zu starkerer Berufsorientierung in einer Reihe von Ländern beschrieben (vgl. Haug/Tauch 2001: 25-28).

3: So empfahl der Wissenschaftsrat 1993 u.a. veränderte Studienstrukturen, die Trennung von berufsbefähigendem Studium und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Teilzeitstudiengänge, den Ausbau von Graduiertenkollegs und Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen (vgl. WR 1993). Prognostiziert wurde aber auch, dass selbst bei umgehender Einleitung entsprechender Maßnahmen diese jedoch erst langfristig Wirkung zeigen können (ebd.: 4). Huber verweist auf die Beiträge und Überlegungen zu ‚Baukastensystemen‘ bzw. modularisierter Studienstruktur Anfang der 1970er Jahre (vgl. Huber 2001: 43-45).

4 : Zu den Diskussionen um dieses Projektstudium und zu den Projektthemen siehe auch Kruse 2008c: 156f.

5: Zum Verfahren im Detail siehe <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=2181> (30.12.2008).

Literatur

Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände (1976): Entschließung des Gesamtvorstandes der Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände (vom 14.09.1976). Ausbildung der Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen an Fachhochschulen. In: Forum Jugendhilfe, Heft 1/1977, S. 36-38.

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna, aus: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Bologna_deu.pdf (13.01.2003).

Bologna-Declaration (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education, aus: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Bologna_declaration.pdf (13.01.2003).

Haug, Guy/Tauch, Christian (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001, Hrsg. HRK, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1997): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 10. November 1997. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/ Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Studiengänge und Akkreditierung, Bonn 1999, S. 47-49.

Homfeldt, Hans-Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.)(2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft, Weinheim, München.

Huber, Ludwig (2001): Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-

Systemen, in: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, Neuwied, Kriftel, S. 43-59.

Krauß, Ernst Jürgen/Mayer, Wolfgang (1985): Projektstudium an der GhK: Reform ruiniert, Kernstück verschüttet. In: Sozial extra, Heft 3/85, S. 36-39.

Kruse, Elke (2004): Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden.

Kruse, Elke (2006): Qualifizierung im Durchlauferhitzer oder Baukasten gegen Systemzwänge? Neue Studienstrukturen und ihre Folgen für Kompetenzprofile und Fort- und Weiterbildungsbedarf der AbsolventInnen in der Sozialen Arbeit. In: Schweppe, Cornelia/ Sting, Stephan (Hg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung, Weinheim, München, S. 89-104.

Kruse, Elke (2008a): Bedeutung und Konsequenzen durchlässiger Strukturen. In: Balluseck, Hilde von/Kruse, Elke/Pannier, Aanke/Schnadt, Pia (Hrsg.): Von der ErzieherInnenausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium, Berlin, S. 55-71.

Kruse, Elke (2008b): Das Studium der Sozialen Arbeit. Zwischen Tradition und Innovation, in: Sozial Extra, Juli/August 2008, 32. Jahrgang, S. 39-43.

Kruse, Elke (2008c): Die Hochschulgeschichte der ASFH von 1971 bis 2008, in: 100 Jahre Soziales Lehren und Lernen. Von der Sozialen Frauenschule zur Alice Salomon Hochschule

Berlin, hrsg. von Adriane Feustel und Gerd Koch, Berlin, S. 147-191+282-291.

Kruse, Elke (2008d): Heute die Weichen für morgen stellen. Gegenwart und Zukunft des Fachhochschulstudiums für Soziale Arbeit, in: Amthor, Ralph Christian (Hrsg.): Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit, Hohengehren, S. 87-115.

Kultusministerkonferenz (KMK 2000): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master- Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG, - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000 - aus: www.kmk.org/aktuelles/home.htm (09.01.2003).

Litges, Gerhard (1992): Besser Projektstudium als gar keine Ahnung. Oder: Ist Studieren im Projekt noch zeitgemäß? In: Sozial extra, Heft 1/2 1992, S. 5-6.

Maier, Konrad (1995): Berufsziel Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Freiburg/Br.

Müller, C. Wolfgang (2008): Lehren und Lernen nach Bologna - Eine historische Rückbesinnung, unveröff. Manuskript.

Müller Klaus Dieter/Gehrmann, Gerd (1987): Plädoyer fürs Projektstudium. Die Notwendigkeit eines alten Reformansatzes. In: Sozial extra, Heft 12/87, S. 34-29.

Oelschlägel, Dieter (1978): Ausbildung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, in: Deutscher, Ruth/Fieseler, Gerhard/Maør, Harry (Hrsg.): Lexikon der sozialen Arbeit, Stuttgart u.a., S. 37-39.

Preis, Wolfgang (1998): Vom Projektstudium zum Projektmanagement, Freiburg/Br.

Reich, Andreas (1977): Hochschulrahmengesetz. Kommentar, Bad Honnef 1977.

Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (2005): The Shift from Teaching to Learning, Bielefeld.

Wildt, Johannes (1975): Nachruf auf das Projektstudium? In: IZHD Hamburg: Projektorientiertes Studium II, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 6, S. 76, Hamburg.

Wissenschaftsrat (WR 1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Drucksache 1001/93 vom 22.1.1993

Wissenschaftsrat (WR 2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland, Berlin

Wissenschaftsrat (WR 2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Köln.

Autorin

**Elke Kruse, Jg. 1967, Prof. Dr.,
Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.Päd.,
Professorin für Soziale Arbeit mit
dem Schwerpunkt Theorie und
Geschichte Sozialer Arbeit an der
Alice Salomon Hochschule Berlin.
Forschungs- und Arbeitsschwer-
punkte: Ausbildung für Soziale
Arbeit; Geschichte und aktuelle
Studienreform; Internationale
Dimension der Sozialen Arbeit;
Bildung und Erziehung im
Kindesalter; Hochschuldidaktik
und Hochschulpolitik.
elke.kruse@ash-berlin.eu**