

Berufsbegleitender Master-Studiengang „Soziale Arbeit und Schule“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld ist Professor für Politikwissenschaft und Sozialpädagogik an der Evangelischen Hochschule Dresden und Mitbegründer der „Landesarbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik Sachsen e.V.“.

Bei vielen im Bologna-Prozess neu entstandenen Studiengangskonzeptionen gibt es die Neigung zu einem Baukastensystem von Modulen, die oftmals unabhängig von einander existieren und jeweils ein Kompetenz-Häppchen vermitteln, die sich am Ende zur „Employability“ aufaddieren sollen. Dabei tritt die Vorstellung eines Studiums als Persönlichkeitsbildung in den Hintergrund. In den Bereichen von Sozialer Arbeit und Schule ist pädagogische Interaktion aber immer an die Person gebunden. Es ging also darum, einen berufsbegleitenden Master-Studiengang zu entwickeln, der die Persönlichkeit der Studierenden von Anfang an ernst nimmt und sie in die Auswahl der Inhalte und die methodische Gestaltung einbezieht. Damit kommen Themen wie Praxisbezug und forschendes Lernen, Peer-Teaching und Persönlichkeitsentwicklung besondere Bedeutung zu.

Der berufsbegleitende Master-Studiengang „Soziale Arbeit und Schule“ (SAuS) an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS) besteht aus fünf korrespondierenden Säulen, von denen die „mittleren“ drei in einem besonders engen Zusammenhang stehen. Die

zwei „flankierenden“ Makromodule, also das *Studium Generale* und die *Reflexion der Praxis* sind in einem eher losen, individuellen Bezug zum Kern des Studiengangs zu sehen. In der *Reflexion der Praxis* geht es um die Auseinandersetzung mit der aktuellen Praxis der berufsbegleitend Studierenden. Hier wird den Studierenden in den ersten vier Semestern keine studiengangsspezifische Praxisreflexion von Seiten der Hochschule angeboten, vielmehr sollen sie sich vor Ort und in den Kontexten ihrer Arbeitszusammenhänge selbst eine entsprechende Begleitung (z.B. Supervision, kollegiale Beratung) organisieren, die, wenn sie den in der Modulbeschreibung genannten Ansprüchen¹ genügt, vom Prüfungsausschuss anerkannt wird.

Ein geringer Teil (ca. 10 Std. je Semester) wird durch die Regiestunden der Studiengangsleitung beansprucht, in denen die allgemeinen Probleme des Studiengangs (und des Bezugs zur Berufstätigkeit) reflektiert werden. Den Abschluss des Makromoduls im fünften Semester bildet eine gemeinsame Internationale Praxisexkursion, die exemplarisch den Umgang mit dem Spannungsfeld

von SAuS in anderen Ländern veranschaulichen soll. Die Entscheidung über das Ziel der Exkursion soll frühzeitig fallen (spätestens zu Beginn des dritten Semesters), um ausreichend Vorbereitungen zu ermöglichen und auch in den „mittleren Säulen“ Bezüge herstellen zu können.²

Das Studium Generale (SG) dient der individuellen Schwerpunktsetzung, die sich sowohl vertiefend oder ergänzend, als auch kontrastierend zum Studiengangskern verhalten kann. Zudem führt die Teilnahme am SG zu Kontakten mit Studierenden anderer Studiengänge und somit zu einer Einbindung in das kulturelle Leben der EHS (z.B. Chor, Medienkunsnacht usw.). Es soll aber auch möglich sein, externe Veranstaltungen (z.B. Sprachkurse) für das SG anerkennen zu lassen.

¹ Diesbezüglich sucht der Modulverantwortliche den Kontakt mit den Leitungen der jeweiligen Gruppen und vermittelt die Ansprüche und Vorstellungen des Studiengangskonzepts.

² Auch eine zweite Aufgabe der Praxisexkursion soll noch erwähnt werden. Da nach dem vierten Semester keine Lehrveranstaltungen für die ganze Semestergruppe mehr vorgesehen sind, stellt die Exkursion schon so etwas wie eine gemeinsame Abschlussfahrt der Gruppe dar. Die intensive Erfahrung einer gemeinsamen Auslandsreise soll damit der Vereinzelung in den letzten beiden Semestern entgegenwirken.

Wie bereits erwähnt, findet sich der „Kern“ des Studiengangskonzepts in den drei Makromodulen *Theoriediskurse, Bildungs- und Sozialforschung* und *Lehrpraxis* (ab dem 3. Semester). Hier sollen die wesentlichen, kollektiven Lernszenarien entstehen und Lernprozesse angestoßen, begleitet und überprüft werden. Dabei kommen zwei Grundgedanken zum Tragen: Zum einen orientiert sich die Anlage an der Vorstellung von „Bildung durch Wissenschaft“, was wesentlich heißt: „Bildung durch Forschung“³, zum zweiten folgt sie der Idee, dass man nur das wirklich gelernt hat, was man andere lehren kann.⁴ Dabei stehen die drei Module SAuS 02, 04 (Critical Pedagogy und Konzepte Sozialer Arbeit I + II) und SAuS 03 (Forschungswerkstatt⁵) im ersten Studienjahr in einer engen Wechselbeziehung. Da Forschung stets ein theoriegeleiteter Prozess ist (sein sollte), werden in SAuS 02 theoretische Rahmenkonzepte präsentiert und auf dem Hintergrund der akademischen wie praktischen Erfahrungen der Studierenden diskutiert. Besondere Bedeutung kommt a) den Ansätzen der Critical Pedagogy zu, da diese nicht nur zentral für das Verständnis des schulischen Anteils, sondern auch konstituierend für den Studiengang

sind, und b) den Konzepten Kritischer Sozialarbeit, die den sozialarbeiterischen und sozialpolitischen Anteil reflektieren. Gerade unter dem Gesichtspunkt der multiprofessionellen Zusammensetzung der Studierenden hat es Sinn, eine theoretische Verständigung anzustreben, die sowohl das eigene Berufsfeld kritisch sieht (und damit Anknüpfungspunkte für die jeweils andere Profession bietet),

³ Dazu siehe grundsätzlich Huber 2004. Insbesondere macht sich die Studiengangskonstruktion folgende Argumentation zu eigen: „Die Trennung und Sequenzierung bzw. Hierarchisierung beider Bezüge [d.h. ‚Grundlagenwissen‘ vs. ‚forschendem Lernen‘] beruht auf einem Denkfehler, der schon mit der in diesen Argumentationen viel benutzten Metaphorik der ‚Grundlagen‘ oder ‚Fundamente‘ beginnt: Wenn man sich Bildung erst einmal in der Statik eines Gebäudes denkt, dann müssen natürlich verlässliche Fundamente etc. in ausreichender Breite und Tiefe ‚zugrunde‘ gelegt werden; zugleich erscheinen diese dabei als ‚fest‘, ‚unveränderlich‘, ‚klar abgrenzbar‘; auf ihnen erst kann das Offene, Luftige, Vielfältige oder Verschiedene der weiteren Auf- und Ausbauten aufrufen. Womöglich ist aber Bildung, zumal heutzutage, nicht so statisch zu denken. Sie ist eher in einer Metaphorik zu fassen, die es erlaubt, die von Anfang an sich schon ‚nach oben‘ streckende Haltung des Fragens, der Neugier, der Offenheit eines Lernenden und wechselnde Prozesse der Adaption und Assimilation zu denken. Bildung, besser Selbstbildung, ist eher dem Wachstum eines Baumes zu vergleichen, der zugleich aufschießt, Zweige nach verschiedenen Seiten ausstreckt usw. und andererseits gleichzeitig seine Wurzeln tiefer hinabtreibt und sich so allmählich festigt.“ (Huber 2004, 40f; Einf. UH)

⁴ Auch wenn „Lernen durch Lehren“ (Jean-Pol Martin) gerade Konjunktur hat, geht es hier nicht so sehr um die ausgearbeitete Didaktik (schon gar nicht des Fremdsprachenunterrichts!), sondern mehr um das (viel ältere) Prinzip der Erfahrung, dass es außerhalb der Praxis mit ihrem Ernstcharakter keine bessere Möglichkeit der Eigenüberprüfung gibt.

⁵ Die beiden Schwerpunkte „Bildungssoziologie/-politik“ und „Pädagogische Interaktion“ ergeben sich aus den Fachgebieten der in dem Modul Lehrenden. Das gilt dann auch für SAuS 07, wo das „Forschungsprojekt“ im Schwerpunkt „Schule im Gemeinwesen“ oder „Schule als Lebenswelt“ anzusiedeln ist.

als auch Gemeinsamkeiten in der Theorie deutlich werden lässt. Critical Pedagogy und Kritische Sozialarbeit⁶ stehen zudem nicht einfach den subjektiven Theorien normativ gegenüber, sondern sind Angebote der (selbst-)kritischen Reflexion.

Während also in SAuS 02 die alltags- und berufstheoretischen Vorstellungen mit Critical Pedagogy und Kritischer Sozialarbeit konfrontiert und diskutiert werden, sollen in der Forschungswerkstatt (SAuS 03) Kleingruppen (3 bis 5 Studierende) Werkstattprojekte entwerfen, die sowohl Elemente des Theoretischen in Anschlag bringen, als auch Fragen der Praxis formulieren. Es wird angenommen, dass es – in den gelingenden Fällen – dazu kommt, dass sich sowohl die Praxis einem theoretischen Begreifen im Bewusstsein der Studierenden öffnet als auch die theoretischen Zugriffe ob ihrer Tauglichkeit (zumindest punktuell) überprüfbar werden. Zentrales Merkmal ist die Irritation des Gewohnten – sowohl der angelernten Theoriebruchstücke, als auch des Alltagsverstandes und der beruflichen Routine mit ihren Legitimationsmustern.⁷ Um diese Wechselwirkungen zu erreichen, werden Themen

aus den Projekten immer wieder in SAuS 02 aufgegriffen und in die einschlägigen Theoriekontexte gestellt bzw. kritisch aus der Perspektive von Critical Pedagogy und Kritischer Sozialarbeit analysiert.

Beispiel:

Eine Kleingruppe beschäftigt sich in der Forschungswerkstatt mit kurzzeitpädagogischen Maßnahmen bei versetzungsgefährdenden Leistungsrückständen (z. B. „Camp+“). Sie könnten dabei u. a. untersuchen, welche Dimensionen diese Maßnahmen haben und in wie vielen Fällen sie zum Erfolg (der Versetzung) führen.

6. Auch wenn der Schwerpunkt der Auseinandersetzung auf der hegemonietheoretischen Begründung Sozialer Arbeit (siehe Hirschfeld 1999; 2010) liegen wird, sollen andere Konzepte, wie etwa die sich auf Foucault beziehenden Ansätze (siehe Kessl 2005) nicht ausgeschlossen werden.

7 Die Bezeichnung „Forschungswerkstatt“ deutet den eher experimentellen, punktuellen Forschungsbezug an. Das Modul soll einen Raum schaffen, der es den Studierenden ermöglicht, sich den anderen Modus „forschenden Lernens“ anzueignen. Im Sinne der „Irritation“ sind die Schwerpunkte auch als Herausforderungen zu verstehen: Es soll verhindert werden, dass die Studierenden mit ihren Interessen – die schon maßgeblich sein sollen – auch ihre Umgehensweisen damit perpetuieren. Wer also bspw. eine eher personenzentrierte Thematik einbringt, sollte diese auch unter gesellschaftlichen Perspektiven bedenken – und umgekehrt. Auch wenn die Studierenden schon einen ersten akademischen Abschluss haben und damit zumindest formal über Forschungskompetenz verfügen, sind doch auch Widerstände zu vermuten (siehe Jakubowski/Burman 2004, 162), die in der Forschungswerkstatt zu thematisieren sind. Bezogen auf die Entwicklungsstufen forschenden Lernens bei Schneider (2009) kann man hier vor allem die Stufen I und II ansiedeln.

In SAuS 02 könnte das Thema aufgegriffen werden, indem man die Problematik homogener Lerngruppen als struktureller Voraussetzung für dann individuell erscheinende „Lernrückstände“ erörtert (siehe Holzkamp 1995, 339ff).

Im zweiten Studienjahr setzt sich Wechselbeziehung zwischen den Makromodulen *Theoriediskurse* und *Bildungs- und Sozialforschung* fort. Im Theorieteil wird dabei verstärkt auf Handlungskonzepte eingegangen und die methodologische Diskussion entwickelt. Die Forschungsprojekte sollen insgesamt anspruchsvoller sein und nicht nur der Überprüfung bzw. Konkretisierung von Hypothesen, sondern auch der Generierung neuer Fragestellungen dienen.⁸

Bleibt als dritte „Säule“ das Makromodul *Lehrpraxis* (SAuS 08 und 11) vorzustellen. Ab dem dritten Semester begleiten die Studierenden den nachfolgenden Jahrgang, also die Studierenden des neuen ersten Semesters, in den Modulen SAuS 02 und 03. Mit dieser Konstruktion verbinden sich mehrere Intentionen:

Zum ersten soll den „Alt-Studierenden“ die Möglichkeit eröffnet werden, selbst zu überprüfen, inwieweit sie sich die Kompetenzen der ersten beiden Semester angeeignet haben. Wegen der Komplexität der Problematiken, die sich nicht nur in der Ansammlung von Wissen erschöpfen, sondern auch Ebenen der Selbstthematizierung sowie Emotionen und Haltungen betreffen, erscheint es sinnvoll, die genannten Module nicht nur mit der jeweiligen Modulprüfung „abzuhaken“, sondern sie auf einer erweiterten Ebene, nämlich der der Vermittlung, wieder zu aktualisieren.

Ein zweiter Punkt ist im Erwerb zusätzlicher Kompetenzen auszumachen. Das Arbeitsfeld „Schule und Soziale Arbeit“ ist so wesentlich von Vermittlungsaufgaben bestimmt, dass alle, die in dem Feld arbeiten (also auch So-

8 Wahrscheinlich kommt in den Forschungsprojekten des zweiten Studienjahres der von Wildt skizzierte Forschungszyklus unter Einschluss des „Learning Cycle“ in einer entwickelten und reflektierten Form zum Tragen (siehe Wildt 2009) und damit zur Entwicklung der von Schneider der Entwicklungsstufe 4 zugeschriebenen Kompetenzen (siehe Schneider 2009, 34ff).

zialarbeiterInnen und andere),⁹ sich der Herausforderung stellen müssen und zumindest grundlegende didaktische Fähigkeiten entwickeln sollten. Dass dies mit Studierenden des nachfolgenden Jahrgangs geschieht, sollte ausreichen, um eine Reproduktion des bekannten Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu verhindern. Entsprechend ist auch die Begleitung der lehrenden Studierenden durch die DozentInnen der Hochschule nicht nur eine sachliche, sondern auch eine, die sich auf das Beobachten und Hinterfragen von Rollenverständnissen und Verhaltensmustern bezieht.¹⁰

Für die jüngeren Studierenden sollen sich mit der Lehrpraxis der „Alt-Studenten“ zudem Effekte des „peer-teaching“ einstellen. Wenn Gleichaltrige (und hier noch wichtiger: Menschen in einer vergleichbaren Lebenssituation als berufsbegleitend Studierende!) ihre Erfahrungen mit der Bewältigung der Anforderungen vermitteln, hat das eine orientierende Funktion.¹¹

Die Master-Thesis wird im dritten Studienjahr verfasst. Die Zuordnung zu den Makromodulen *Theoriediskurse* und *Bildungs- und Sozialforschung* soll deutlich machen, dass sowohl empirische Forschungsarbeiten als auch Theoriarbeiten möglich sind. Die Erarbeitung wird durch ein Forschungskolloquium begleitet und durch individuelle Beratung ergänzt. Die mündliche Prüfung findet als Disputation hochschulöffentlich statt.

Dieser Abschluss, nicht im kleinen Rahmen eines Prüfungsgesprächs, sondern in der Öffentlichkeit der Hochschule, entspricht dem Charakter des Studienganges. Lernen und Forschen sind als kollektive Praxen angelegt, die

9 In gewisser Weise ist dies auch ein Stück „ausgleichender Gerechtigkeit“ für die LehrerInnen, die hier ihre Erstqualifikation besser einbringen können als in anderen Modulen, wo z.B. die SozialarbeiterInnen im Vorteil sind.

10 Die Begleitung der „Alt-StudentInnen“ findet zum einen in den Modulen SAuS 08 und 11 statt (hier liegt der didaktische und persönlichkeitsbezogene Schwerpunkt), zum anderen in den Modulen, in denen sie lehren sollen – da sind die fachlichen Fragen angesiedelt. Da beide Aspekte eng zusammenhängen, wird hier von den Modulverantwortlichen eine enge Zusammenarbeit verlangt.

11 Es wird zu prüfen sein, ob es im Rahmen von SAuS 08 und 11 auch möglich ist, eine (online-) Zeitschrift des Studienganges zu entwickeln und zu betreuen. Dies wäre zwar eine sehr spezielle Form der „Vermittlung“ von Erkenntnissen, nichts desto trotz ein sowohl für den Studiengang, als auch für die Fachöffentlichkeit sinnvolles Vorhaben.

Veränderungen begleiten und anstoßen sollen – dazu bedarf es öffentlichen Handelns. Gerade ein Studiengang, der sich in wesentlichen Elementen der Beförderung kritischen Denkens und demokratischer Praxis verschrieben hat, darf sich nicht am Ende in den „Elfenbeinturm“ zurückziehen, sondern muss seine Studienergebnisse der öffentlichen Kritik aussetzen.

Literatur

- Freire, Paulo (1996) Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gramsci, Antonio (1994) Gefängnishefte, Bd. 6; Hg. von W. F. Haug; Hamburg/Berlin: Argument Verlag.
- Jakubowski, Lisa Marie; Burman, Patrick (2004) Teaching Community Development: A Case Study in Community-Based Learning. In: Teaching Sociology, Vol. 32, 2: 160-176.
- Hirschfeld, Uwe (1999) Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. In: Forum Kritische Psychologie 40: 66-91.
- Hirschfeld, Uwe (2005) Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Intellektuellen-Theorie Gramscis als Begründung und Orientierung. In: Störch, Klaus (Hg.) Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit. Hamburg: VSA Verlag, 142-157.
- Hirschfeld, Uwe (2010) Towards a Political Theory of Social Work and Education. In: Mayo, Peter (Ed.): Gramsci and Educational Thought. Oxford, 114-126.

- Holzcamp, Klaus (1995) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Huber, Ludwig (2004) Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: die hochschule 2: 29-49.
- Kessl, Fabian (2005) Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schneider, Ralf (2009) Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In: journal hochschuldidaktik 20. Jg., 2: 33-37.
- Shor, Ira (1996) When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Wildt, Johannes (2009) Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: journal hochschuldidaktik, 20. Jg., 2: 4-7.

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld