

Staatliche Anerkennung auf Abwegen

Über die Bedeutung der Erziehungswissenschaft und deren Marginalisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Petra Bauer, Sascha Neumann & Christine Wiezorek

Die Staatliche Anerkennung für Soziale Arbeit/Sozialpädagogik reglementiert den Zugang zum beruflichen Feld der Sozialen Arbeit und gilt in der Fachöffentlichkeit als ein Instrument, mit dem gewisse Standards in der Hochschulausbildung (Rechtskenntnisse, längere Praxisphase) und die Fachlichkeit von Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge im Bereich der Sozialen Arbeit sichergestellt werden können und sollen (vgl. JFMK 2008). Bescheinigt wird die Staatliche Anerkennung nach einem entsprechenden Studium (einphasiges Modell) oder nach dem Absolvieren eines fachpraktischen Anerkennungsjahrs (zweiphasiges Modell). Bisher wird noch für wenig universitäre erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Studiengänge die Staatliche Anerkennung verliehen. Allerdings hat die Auseinandersetzung mit der Staatlichen Anerkennung in den letzten Jahren gerade aus Sicht der für erziehungswissenschaftliche Studiengänge Verantwortlichen eine enorme Bedeutung bekommen (Kommission Sozialpädagogik 2015, 2019; DGfE 2022, siehe in diesem Heft). Denn in Folge des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Modularisierung der Studiengänge lassen sich für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge unerwartete berufsbezogene Schließungsprozesse im Feld der Sozialen Arbeit verzeichnen. Sie werden zum Teil als Bewerbende mit dem Verweis auf Staatliche Anerkennung entweder nicht eingestellt oder tariflich niedriger eingestuft als Absolventinnen und Absolventen, die eine Staatliche Anerkennung vorweisen können. Dies fordert Lehrende und Verantwortliche erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu Positionierungen heraus. Ein zentrales Referenzkriterium hierfür ist die Frage des Berufszugangs und der durch die jeweiligen Qualifikationen erworbenen Berufsfähigkeit. So besteht eine Möglichkeit darin, Berufsfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Absolventinnen und Absolventen dadurch zu sichern, dass auch für erziehungswissenschaftliche (universitäre) Studiengänge die Vergabe der Staatlichen Anerkennung durchgesetzt wird. Eine Alternative könnte sein, dass das berufsbezogene (hier: sozialpädagogische) Profil erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und die damit erworbenen Kompetenzen fach- und berufspolitisch und damit auch gegenüber den Entscheidenden in der Fachpraxis deutlich geschärft wird. Damit könnte beispielsweise auch darauf hingearbeitet werden, die Passung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zum Anforderungsprofil Sozialer Arbeit und insbesondere

zum Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe prominenter zu machen (Oelerich/Kunhenn 2015; Wiesner et al. 2017).

Charakteristisch für die Debatte um die Staatliche Anerkennung ist, dass sich hier – gleichsam unbemerkt – ausbildungs- bzw. fachpolitische sowie hochschul- und disziplinpoltische Entwicklungen, Motive und Kontroversen verschränken. In ausbildungs- und fachpolitischer Hinsicht stellt sich die Frage, welche Studieninhalte und -abschlüsse in angemessener Weise und hinreichend verlässlich für eine Berufstätigkeit in den diversen Feldern der Sozialen Arbeit qualifizieren. In hochschulpolitischer Perspektive geht es nicht zuletzt um den Stellenwert der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen, das heißt um das Verhältnis von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten. In disziplinpoltischer Sicht steht die seit Langem schwelende Frage der disziplinären Eigenständigkeit einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit (z. B. im Sinne einer Sozialarbeitswissenschaft; vgl. etwa Erath 2006) und die Abgrenzung gegenüber den sogenannten ‚Bezugswissenschaften‘ auf dem Spiel, zu denen neben anderen auch die Erziehungswissenschaft gezählt wird.

Es geht bei der Debatte um die Staatliche Anerkennung also um mehr als lediglich um die ‚Staatliche Anerkennung‘. Eine Nebenfolge dieser Gemengelage ist, dass das Kind gleichsam dort mit dem Bade ausgeschüttet wird, wo bestimmte Studiengänge bzw. deren Absolventinnen und Absolventen von der Staatlichen Anerkennung und damit von bestimmten Bereichen des Arbeitsmarktes in der Sozialen Arbeit ausgeschlossen werden, obwohl das Studium eigentlich fachlich einschlägige Qualifikationen für den Bereich der Sozialen Arbeit vermittelt. Momentan betrifft dies vor allem Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen aus dem universitär erziehungswissenschaftlichen Kontext mit einem Schwerpunkt in Sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik.

Dies ist für die betroffenen Absolventinnen und Absolventen berufsbiographisch einschneidend. Angesichts des aktuell eklatanten Fachkräftemangels in der Sozialen Arbeit (KOFA 2021) ist dieser Umstand zudem arbeitsmarktpolitisch höchst fragwürdig. Nicht zuletzt ist der Ausschluss der besagten Studiengänge und ihrer Absolventinnen und Absolventen aber auch, so die Argumentation in diesem Beitrag, systematisch wie fachlich und ausbildungspolitisch unangemessen. Diese Position erörtern wir im Rahmen dieses Beitrags entlang dreier verschiedener Argumentationspfade: *erstens* anhand einer knappen historisch-systematischen Einordnung zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit; *zweitens* anhand der Darstellung der kurzen, aber erfolgreichen Geschichte des inzwischen ausgelaufenen Diplom-Pädagogik-Studiengangs als etablierten Ausbildungsstrang für Berufstätigkeiten im Feld der Sozialen Arbeit; *drittens* anhand der aktuellen Marginalisierungstendenzen erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Inhalte und Perspektiven in Folge des bezüglich der staatlichen Anerkennung von Studienabschlüssen im Bereich der Sozialen Arbeit einflussreichen Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (QRSozArb). Abschließend wird

die Relevanz der staatlichen Anerkennung vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen erneut einer Bewertung unterzogen.

Soziale Arbeit im erziehungswissenschaftlichen Kontext: Sozialpädagogik

Zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit gibt es – historisch betrachtet – vielfältige Verbindungen (vgl. Krüger 2012). In Abhängigkeit davon, welchen Bereich bzw. Kontext man in den Blick nimmt – sei es Forschung, Theoriebildung, Ausbildung oder die jeweils zugeordneten Arbeitsfelder – fällt diese Verbindung mal stärker oder mal schwächer aus. Historisch unbestreitbar ist jedoch, dass sich im Zuge dieser „Kooperation“, auch wenn sie sich vielfach auf „getrennten Wegen“ (ebd., S. 325) ereignete, mit der Sozialpädagogik im Kontext der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft seit den 1920er und 1930er Jahren eine eigenständige akademisierte Teildisziplin herausgebildet hat, die in der Folge einen wesentlichen Beitrag zur Verwissenschaftlichung der Sozialen Arbeit leistete.¹

Zwar hat sich inzwischen aus vorwiegend professionsgeschichtlichen und -politischen Gründen (vgl. Hering/Münchmeier 2012, S. 114) die Bezeichnung Soziale Arbeit als ein auch international anschlussfähiger Oberbegriff durchgesetzt, unter dem dann meist auch die Sozialpädagogik subsumiert wird. Jedoch ändert dies nichts daran, dass die Sozialpädagogik bis heute zu den wichtigsten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gehört, was z. B. an der regen Nachfrage sozialpädagogischer Studieninhalte bei Studierenden deutlich wird. Auch hat die Sozialpädagogik – insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren – die sozialwissenschaftliche Modernisierung der Erziehungswissenschaft entscheidend vorangetrieben (Neumann 2008, S. 191 ff.). Nicht zuletzt deshalb geht ihre Bedeutung im Kontext der Erziehungswissenschaft auch über die einer bloßen ‚Bereichspädagogik‘ (etwa für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe) hinaus. Zugleich wird daran deutlich, dass die Erziehungswissenschaft für die Sozialpädagogik und damit letztlich auch für die Soziale Arbeit mehr ist als lediglich eine ‚Bezugswissenschaft‘.

Die enge Verbindung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit, wie sie an der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Sozialpädagogik er-

1 Anschaulich belegen lässt sich dies nicht zuletzt am Beispiel der Genese und Geschichte der Theoriediskussion in der Sozialen Arbeit: Die ersten kanonischen, sich selbst als theoretisch ausweisenden Schriften zur Sozialen Arbeit entstanden Ende des 19. Jahrhunderts im Kontext von Paul Natorps Bemühungen, die Sozialpädagogik als Wissenschaft von „den sozialen Bedingungen der Bildung“ und den „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ zu begründen, auch wenn dies noch weit vor ihrer akademischen Etablierung als Teildisziplin der Pädagogik in den 1920er Jahren und 1930er Jahren geschah (vgl. Sandermann/Neumann 2018, S. 58).

kennbar wird, ist indes nicht einfach nur eine Folge einer disziplinpolitisch motivierten Vereinnahmungsstrategie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1920er Jahren, sondern hat auch inhaltliche Gründe. Diese verweisen letztlich auf den Entstehungszusammenhang von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik im Kontext der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts. Seit seinem Aufkommen in den 1840er Jahren bei Karl Mager und Wilhelm Diesterweg steht der Ausdruck Sozialpädagogik für die Einsicht, dass die Soziale Frage und die damit einhergehenden Folgen und Probleme gesellschaftlicher Desintegration auch eine pädagogische Herausforderung darstellen und entsprechend pädagogisch zu reflektieren und zu bearbeiten sind. In diesem Sinne spricht Bernd Dollinger von der Sozialpädagogik als der „Pädagogik der Sozialen Frage“ (Dollinger 2006). Sozialpädagogik etabliert sich dabei als ein wissenschaftlich begründeter Reflexions- und Problematisierungshorizont, innerhalb dessen es möglich wird, sozialen Wandel und daraus resultierende individuelle Problemlagen in Verbindung mit zeitgenössischen Herausforderungen für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang verweist Jürgen Reyer mit Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Sozialpädagogik auf das von ihm sogenannte „sozialpädagogische Problem der Moderne“ (Reyer 2002, S. 7). Dieses äußert sich für die pädagogische Reflexion darin, dass angesichts eines prinzipiell als konflikthaft angenommenen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft die individuelle Freiheit und die Sozialität des Menschen gleichermaßen in Rechnung zu stellen sind.

Mit Blick darauf, wie im gesellschaftlichen Diskurs gegenwärtig soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche ‚Spaltungstendenzen‘ thematisiert werden, erkennt man leicht, dass der sozialpädagogische Reflexions- und Problematisierungshorizont, wie er in Reyers Formulierung des „sozialpädagogischen Problems der Moderne“ zum Ausdruck kommt, nichts an Aktualität eingebüßt hat. Unabhängig davon stellt er in wissenschaftlicher und fachlicher Hinsicht aber auch eine wichtige Ressource dar, um gegenstandstheoretischen Engführungen in Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit zu entgehen. Vor diesem Hintergrund steht der Ausdruck Sozialpädagogik zum einen dafür, die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft an die Sozialität und gesellschaftliche Konditionierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erinnern, die sowohl die Möglichkeiten wie auch die Grenzen pädagogisch arrangierter und intendierter Personenveränderung tangieren. Zum anderen ist der sozialpädagogische Reflexions- und Problematisierungshorizont dazu geeignet, die Soziale Arbeit daran zu erinnern, dass die von der Sozialen Arbeit beobachteten und in ihr stattfindenden sozialen Unterstützungsprozesse nicht jenseits ihrer pädagogischen Vermitteltheit und Relevanz angemessen verstanden werden können (vgl. Dörr/Thole 2020), und zwar ganz gleich, ob die Agierenden sich selbst eher als Helfende, Verwaltende, Beratende oder wie auch immer klassifizieren würden.

Der Diplomstudiengang als Erfolgsmodell (sozial-)pädagogischer Qualifizierung

Die Ausdehnung der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin der pädagogischen Professionalisierung ist – mitsamt der Ausdifferenzierung ihrer Teildisziplinen – nicht zuletzt Folge eines massiven Ausbaus des Bildungs- und Sozialsystems in Westdeutschland in den 1960er und 1970er Jahren. Wesentlich hervorgerufen wurde diese Entwicklung durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie der Westdeutschen Rektorenkonferenz aus dem Jahr 1969, den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an Universitäten einzuführen (Rauschenbach 1994, S. 276; Lüders 1987, S. 637ff.). Mitte der 1990er Jahre konstatieren Thomas Rauschenbach und Heinz-Hermann Krüger den „erstaunlichen Befund, daß sie [die Erziehungswissenschaft; d. A.] personell als einziges Fach der gesamten Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 60er Jahren unter den zehn größten Fachgebieten des Wissenschaftssystems platziert ist“ (Rauschenbach/Krüger 1994a, S. 8). Die politischen und gesellschaftlichen Erwartungen bei der Etablierung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft zielten, so Christian Lüders (1987, S. 639), auf eine „wissenschaftlich und theoriegeleitete [...] Reform und Gestaltung pädagogischer Praxis“². Die Implementierung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft steht insofern eher als „Beispiel für eine antizipatorische, aktive Professionalisierungspolitik der VertreterInnen des Fachs Erziehungswissenschaft“ (Krüger 2004, S. 326), als dass sie Antwort auf etwaige Nachfrage des (sozial-)pädagogischen Arbeitsmarktes gewesen wäre (ebd.; Lüders 1987). Vielmehr sahen sich die Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft zunächst, in den 1970er Jahren, mit einer pädagogischen Praxis konfrontiert, die sie „nicht gerade mit offenen Armen erwartet“ (Rauschenbach 1994, S. 277) hatte, und es

-
- 2 „Diese Zielsetzung des Diplomstudienganges basierte u. a. auf der Prämisse, daß unter den Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität gewonnenes Wissen dem in der Praxis überlieferten überlegen sei. Im Kern begründete sich diese Überlegenheitsannahme für den Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit aus folgenden kaum bezweifelten Standpunkten: Die tradierte sozialpädagogische Praxis erschien unzureichend und defizitär. Bestätigt wurde dieses Argument durch eine Vielzahl von Arbeiten und Analysen, die das bisher vorherrschende Verständnis von Sozialpädagogik, ihrer Praxis und institutionellen Verfaßtheit aus unterschiedlichen Perspektiven kritisierten. [...] Im Gesamtbild suggerierten diese Analysen, daß die sozialpädagogische Praxis im Ganzen modernisierungs- und reformbedürftig sei. Unausgesprochen ging in all diese Analysen die Prämisse ein, daß neben den berechtigten, aber partikularen Klagen der unmittelbar Betroffenen und Beteiligten erst sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Forschung das Ausmaß der bestehenden Defizite ‚objektiv‘ sichtbar machen und mögliche Perspektiven aufzeigen können. Dementsprechend wurde Wissenschaft – neben Politik – als Instanz gesehen, mit deren Hilfe es möglich sein würde, die Öffentlichkeit gegen die bestehenden Defizite in der Praxis zu mobilisieren und eine Überwindung bzw. Reform der bestehenden Verhältnisse zu erreichen“ (Lüders 1987, S. 639).

war durchaus nicht klar, ob sich der Diplomstudiengang langfristig etablieren konnte (ebd.). Dies hatte sich Anfang der 1990er-Jahre geändert: „die reale Situation für ErziehungswissenschaftlerInnen in Ausbildung und Beruf [ist] zwischenzeitlich deutlich besser als ihr Ruf“ (ebd., S. 275); die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gelang (ebd., S. 284f.; Thiersch 1990, S. 715.). Im Jahr 2003 konstatieren Krüger und Rauschenbach, dass die 1990er Jahre „das goldene Jahrzehnt des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs“ (Krüger/Rauschenbach 2003, S. 13) gewesen sind:

„Trotz der unmittelbaren Nachbarschaft zum erziehungswissenschaftlichen Magisterstudiengang und zum sozialpädagogischen Diplomstudiengang an den Fachhochschulen hat sich der universitäre Diplomstudiengang im Tableau der sozialwissenschaftlichen Hochschulstudiengänge mit dezidiertem Professionsbezug fest etabliert.“ (Ebd., S. 14f.)

Nicht zuletzt wird dies auch durch den ersten Datenreport der Erziehungswissenschaft von 2000 (Otto/Zeidler 2000, S. 22f.) und den Diplom-Pädagogen-Survey 2001 (Krüger/Rauschenbach 2003) bestätigt. Insbesondere die Befunde dieses Surveys verdeutlichen, so Rauschenbach (2003), dass sich „Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt erstaunlich gut platziert“ (ebd., S. 304) haben: „Es gibt zumindest aus dieser Sicht keinen schlüssigen Grund, das Diplom-Modell [...] zur Disposition zu stellen“ (ebd.).

Nicht unerheblich ist bei dieser ‚Erfolgsgeschichte‘, dass bereits in den 1980er Jahren offensichtlich „über 50 % aller Diplom-PädagogInnen ihr Studium in der Studienrichtung Sozialpädagogik“ (Rauschenbach 1994, S. 280) abschlossen. Dies bestätigte sich im Diplom-Pädagogen-Survey 2001 (Krüger/Rauschenbach 2003): Die Soziale Arbeit war auch in dieser Untersuchung der am stärksten frequentierte Arbeitsbereich der befragten Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen (Kleifgen/Züchner 2003, S. 78). Das erschien vor dem Hintergrund nicht verwunderlich, dass „das akademische Profil des Diplom-Pädagogen seine Dynamik und seinen Schwerpunkt vor allem dort [entfaltete], wo in den letzten 20 Jahren die eigentlichen gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der Erziehungswissenschaft lagen und liegen: im nicht-schulischen Segment des öffentlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens, in der Sozialpädagogik und in den Bereichen der außerschulischen Bildungsarbeit“ (Rauschenbach 1994, S. 281).³

3 Dieser Dynamik sei, so Rauschenbach (1994), auch der Kurzschluss zuzurechnen, dass „der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang in Wirklichkeit ein sozialpädagogischer Diplomstudiengang sei“ (ebd., S. 281); entsprechend lassen sich von Beginn an Debatten zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft finden (Otto 1976; Lüders 1987; Thiersch 1990; Rauschenbach/Krüger 1994b; Thole/Galuske 2003).

Die Relativierung (sozial-)pädagogischer Fachlichkeit im Kompetenzprofil Sozialer Arbeit

In Folge der Umstellung von Studiengängen auf die Bachelor- und Masterstruktur wurde eine Dynamik der Ausdifferenzierung einer Vielfalt von pädagogischen Studiengängen in Gang gesetzt, in der der in der beruflichen Praxis, insbesondere in Feldern der Sozialen Arbeit gut etablierte Studienabschluss des Diplom-Pädagogen bzw. der Diplom-Pädagogin nicht mehr vorkam – und erziehungswissenschaftliche Studienabschlüsse nach dem Bologna-System nicht als logische Nachfolge der Diplomstudiengänge wahrgenommen wurden. Vielmehr wurden für potenzielle Arbeitgeber die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Profile und die damit erwartbaren Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern schwerer erkennbar. Dies führte zu der Problemstellung, so die von der Kommission Sozialpädagogik der DGfE (2015; 2019) mehrfach formulierte These, dass die Staatliche Anerkennung für Soziale Arbeit zum zentralen Unterscheidungsmerkmal für die Qualifikation und Passung von Bewerberinnen und Bewerbern geworden ist und zwar in allen Feldern Sozialer Arbeit. Damit entstanden deutlich wahrnehmbare Diskriminierungs- und Schließungspraktiken gegenüber Absolventinnen und Absolventen von (sozial-)pädagogischen Studiengängen ohne Staatliche Anerkennung. Sie betrifft auch Felder wie z. B. die Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Ganztage oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, also auch Bereiche, die weit entfernt sind von hoheitlichen Aufgaben im engeren Sinne, für die traditionell eine Staatliche Anerkennung als unhintergebar betrachtet wurde (siehe den Beitrag von Merten in diesem Heft).

Da es in vielen Bundesländern in den einschlägigen Ländergesetzen und -regelungen keine einheitlichen inhaltlichen Bestimmungen (mehr) dafür gibt, auf welcher Grundlage Abschlüsse staatlich anerkannt werden (im Überblick: Wiesner et al. 2017), bildet der vom Fachbereichstag Soziale Arbeit entwickelte und immer wieder aktualisierte Qualifikationsrahmen ein bedeutsames Referenzsystem für landesspezifische Regelungen zur Vergabe der Staatlichen Anerkennung.⁴ Der Qualifikationsrahmen soll angesichts der heterogenen bundeslandspezifischen Regelungen einen Standard schaffen, indem die für die Berufstätigkeit in Feldern Sozialer Arbeit als wesentlich erachteten Kompetenzbereiche zusammengestellt sind. Fach- und berufspolitisch scheint es, wie die eingangs angesprochenen Schließungsprozesse dokumentieren, durchaus gelungen, diesen Qualifikationsrahmen als Grundlage für die Zuteilung der Staatlichen Anerkennung für angehende Fachkräfte zu etablieren. Allerdings lässt sich bezwei-

4 Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit 6.0 (QRSozArb) wurde vom Fachbereichstag Sozialer Arbeit 2016 verabschiedet und versteht sich als übergreifendes Kompetenzprofil in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit; dabei beansprucht er Leitlinien für die Qualifizierung in grundständigen und auch weiterführenden Studiengängen zu formulieren (QRSozArb 2016).

feldn, ob sich in dem darin niedergelegten Selbstverständnis Sozialer Arbeit eine spezifische sozialpädagogisch verortete Fachlichkeit angemessen abbildet. Begründet werden kann diese Einschätzung, wenn man genauer die fachwissenschaftliche Verortung der Qualifizierung von Fachkräften Sozialer Arbeit und das darin eingelagerte Professionsverständnis des Qualifikationsrahmens in den Blick nimmt. Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit versteht sich als umfassendes und generalistisch gefasstes Kompetenzprofil für *alle* relevanten Felder der Sozialen Arbeit. Die für die Berufsausübung als notwendig erachteten Fähigkeiten werden in Form von fünf allgemein gefassten Kompetenzbereichen ausformuliert, die als Voraussetzungen für die Vergabe einer Staatlichen Anerkennung gelten (QRSozArb 2016, S. 55ff.): Kompetenz in der Wissenschaft und Profession Sozialer Arbeit (1), Kompetenz im Bereich Recht und Verwaltung (2), praktische Kompetenz (3), Kompetenz in Fragen der ethischen und reflexiven Grundlagen in der Sozialen Arbeit (4). Zentral für das dem Qualitätsrahmen zu Grunde liegende Selbstverständnis ist der fünfte Bereich: „Kompetenz in Fragen der Einbindung und Nutzung von Bezugswissenschaften in der Sozialen Arbeit, insbesondere pädagogische, psychologische, soziologische, sozialmedizinische, ökonomische und weitere (z. B. Sprachkenntnisse), die für das Problemverständnis und dessen Bearbeitung relevant sind“ (ebd., S. 58). Mit der dabei vorgenommenen Verortung der Erziehungswissenschaft als einer *Bezugswissenschaft* neben anderen und pädagogischen Kenntnissen als *bezugswissenschaftlich vermittelten Wissensbeständen* wird ein Problembereich aufgerufen, der, wie Scherr (2012, S. 283.) dies formuliert, „seit den Anfängen der wissenschaftlichen Reflexion über die Soziale Arbeit kontrovers diskutiert wird [...]“: Das Problem der Bestimmung ihrer Einheit als Beruf bzw. Profession.“ Konstitutiv für die Entwicklung des Berufsfeldes und entsprechender Qualifikationswege ist die Trennung einer fürsorgewissenschaftlichen und einer sozialpädagogischen Traditionslinie (ebd., S. 284). Dies führte auch in der Disziplinentwicklung zu immer wiederkehrenden Anstrengungen, eine von der erziehungswissenschaftlich verorteten Sozialpädagogik abgegrenzte, eigenständige ‚Sozialarbeitswissenschaft‘ auszuformulieren, die als zentrale Leitdisziplin der Professionalität Sozialer Arbeit fungiert. Während Scherr noch 2012 konstatierte, dass die „erheblichen Abgrenzungskonflikte“ (ebd.) zwischen universitärer Sozialpädagogik und der sich vor allem an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften etablierenden sozialarbeitswissenschaftlichen Perspektive abgeflaut seien, scheint die Renaissance der Staatlichen Anerkennung zu neuen Konjunkturen dieser traditionsreichen Debatten zu führen (vgl. auch Dörr/Thole 2020). An diesem Punkt ist der Qualifikationsrahmen klar im Sinne einer Abgrenzungspolitik zur universitären Sozialpädagogik positioniert: „Aus fachwissenschaftlicher Perspektive geht es um die disziplinäre Verortung Sozialer Arbeit, die als eigenständige Wissenschaft mehrheitlich an Angewandten Hochschulen gelehrt und weiterentwickelt wird“ (QRSozArb. 2016, S. 22). Mit der bundesweit etablierten unhin-

terfragten Ausrichtung der Staatlichen Anerkennung am Qualitätsrahmen Soziale Arbeit ist also zentral die Frage aufgerufen, wie Professionalität Sozialer Arbeit disziplinär bestimmt wird und welche Rolle pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Paradigmen beigemessen wird.

Abschließende Bemerkungen

Die Schließungsprozesse gegenüber Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge infolge der derzeitigen Handhabung der Staatlichen Anerkennung gehen im Kern darauf zurück, dass die Staatliche Anerkennung mit Fachlichkeit gleichgesetzt und sie dabei zu einem zentralen und bisweilen unausweichlichen Kriterium für den Fachlichkeitsnachweis stilisiert wird. Dabei ist die inzwischen breit etablierte Kopplung der Vergabe der Staatlichen Anerkennung an bestimmte Studienabschlüsse bzw. der damit hergestellte Zusammenhang zwischen Curricula von Studiengängen, formalen Qualifikationen und Fachlichkeit in verschiedener Hinsicht *unterkomplex*. So ist zunächst wichtig, zwischen Qualifikation als formalisiertem Fachbezug und als Kompetenz zu unterscheiden. Während Ersteres den Erwerb spezifischer Wissensbestände fokussiert, rücken mit dem Kompetenzbegriff der Subjektbezug und die individuell erworbenen Dispositionen stärker in den Mittelpunkt (Oelerich/Kunhenn 2015, S. 10). Vor diesem Hintergrund ist nicht davon auszugehen, dass nur Studiengänge, die mit einer Staatlichen Anerkennung abschließen, Fachkräfte hervorbringen, die beispielsweise als Fachkräfte im Sinne des Kinder- und Jugendhilferechts gelten können (ebd., S. 33). Auch kann umgekehrt nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen, die mit einer Staatlichen Anerkennung abschließen, quasi automatisch entsprechende Kompetenzen mitbringen.

Professionalität ist etwas, das sich über Studienabschlüsse hinaus kontinuierlich weiterentwickeln muss. In diesem Sinne verweist die staatliche Anerkennung unter einer Perspektive von Fachlichkeit vor allem auf die Notwendigkeit, an diesem Übergang von Studienabschluss und Berufseinstieg und an dem damit verbundenen Verhältnis der Wissensarten zu arbeiten. Es geht darum, staatliche Anerkennung vor diesem Hintergrund „nicht lediglich als Zertifizierung und Qualifikation von Einzelnen zu denken, sondern als Ressource für die Weiterentwicklung einer sozialpädagogischen Fachlichkeit für das gesamte Feld“ (Mangold 2017, S. 46). Damit lässt sich gerade der Rekurs auf Fachlichkeit am wenigsten als Begründung für die Relevanz einer Staatlichen Anerkennung heranziehen. Eher sind es *diverse* Motivlagen, welche die Debatte um die Staatliche Anerkennung prägen. Und erst wenn diese Motivlagen entwirrt sind, scheint eine offene Diskussion darüber wieder möglich zu sein, welche Funktion die Staatliche Anerkennung in Zukunft tatsächlich einnehmen kann und soll. Die Frage, welche Studiengänge für die Verleihung der

Staatlichen Anerkennung infrage kommen, dürfte sich dann aber wohl ebenfalls wieder von Neuem stellen.

Petra Bauer, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Sascha Neumann, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Christine Wiezorek, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen.

(Alle drei haben den Abschluss der Diplom-Pädagogin bzw. des Diplom-Pädagogen im „goldene[n] Jahrzehnt des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs“ (Krüger/Rauschenbach 2003, S. 13) erworben.)

Literatur

- Dörr, Margret/Thole, Werner (2020): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Einleitung. In: Dörr, Margret/Thole, Werner (Hrsg.): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-10.
- Dollinger, Bernd (2006): Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: VS.
- Erath, Peter (2006): Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2012): Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-130. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_4.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. <https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html> [Zugriff: 25. Februar 2022].

- Kleifgen, Beate/Züchner, Ivo (2003): Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003) (Hrsg.): *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa, S. 71-89.
- KOFA (Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung) (2021): *Ausgewählte Zahlen zu Fachkräftengpässen in der Sozialen Arbeit in Hessen und Rheinland-Pfalz*. Köln.
- Kommission Sozialpädagogik in der DGfE (2015): Stellungnahme des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Gesetzesentwurf „Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (Sozialberufe-Anerkennungsgesetz – SobAG)“, Stand 02.07.2014. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2014_Stellungnahme_Staatl_Anerkennung.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].
- Kommission Sozialpädagogik in der DGfE (2019): Stellungnahme des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE zum Urteil des OVG Bautzen zu Fragen der staatlichen Anerkennung von Universitätsabsolvent*innen sozialpädagogischer Studiengänge. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2019_OVG_Bautzen_zur_staatlichen_Anerkennung.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].
- Krüger, Heinz-Hermann (2004): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*: UTB, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-336. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_25.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Kooperation auf getrennten Wegen. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-336.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003) (Hrsg.): *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_15.
- Lüders, Christian (1987): Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 5, S. 635-653.
- Mangold, Katharina (2017): Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter_in/Sozialpädagog_in Notwendiges Gütesiegel oder überholte Sparmaßnahme? In: *Sozial Extra* 41, 6, S. 42-46. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0098-4>.
- Neumann, Sascha (2008): *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Oelerich Gertrud/Kunhenn Jacqueline (2015): Fachkräfte in den erzieherischen Hilfen. Studien- und Ausbildungsgänge zur Umsetzung des Fachkräftegebotes in erlaubnispflichtigen (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung. Wuppertal: Bergische Universität.
- Otto, Hans-Uwe/Zedler, Peter (2000): Zur Lage und Entwicklung des Fachs Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Otto, Hans-Uwe et al. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. 1. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-23. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91366-1_2.
- QRSzArb (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) (2016): Qualitätsrahmen Soziale Arbeit. Version 6.0. <https://www.fbts-ev.de/stellungnahmen/beschl%C3%BCsse/empfehlungen> [Zugriff: 15. Februar 2022].
- Rauschenbach, Thomas (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für Erziehungswissenschaftlerinnen: empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Juventa, S. 275-293.
- Rauschenbach, Thomas (2003): Diplomiert in die Zukunft? Ermutigende Bilanzen und ungewisse Perspektiven. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (2003) (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa, S. 299-305.
- Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (1994a): Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In: Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Juventa, S. 7-16.
- Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1994b): Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Juventa.
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sandermann, Philipp/Neumann, Sascha (2018): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838549484>.
- Scherr, Albert (2012): Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines sozialwissenschaftlichen Programms. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-296. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_13.
- Thiersch, Hans (1990): „Aschenputtel und ihre Schwestern“. Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 36, 5, S. 711-727.

Wiesner, Reinhard/Bernzen, Christian/Neubauer, Ralf (2017): Staatliche Anerkennung in Berufen der Sozialen Arbeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2018_Expertise_Staatliche_Anerkennung.pdf [Zugriff: 22. Februar 2022].