

Social Challenges in Social Sciences

Schriftenreihe der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften an der Hochschule München

Kernkompetenzen in
der Sozialen Arbeit

**Voraussetzungen für ein
passfähiges Hochschulzulassungsverfahren**

Stefan Pohlmann & Angela Gosch



Impressum

Social Challenges in Social Sciences
Nr. 4/März 08 Schriftenreihe der Fakultät
für Angewandte Sozialwissenschaften
Hochschule München
ISSN 1866-153X

Herausgeber:

Prof. Dr. Stefan Pohlmann (v.i.S.d.P.)
stefan.pohlmann@hm.edu
Hochschule München
Am Stadtpark 20
81243 München

Fragen zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Lothstr. 34
D-80335 München
Christina Kaufmann
Tel.: 089 1265-1367
Fax: 089 1265-1960
christina.kaufmann@hm.edu

Inhalt

Abstract	4
1 Die Hochschule als Eignungstester	5
1.1 Länderrechtliche Besonderheiten	7
1.2 Verfahrensregeln der Hochschule München	7
1.3 Zwischenfazit.....	8
2 Die Besonderheiten der Sozialen Arbeit	9
2.1 Kompetenzklassen	9
2.2 Soziale Kompetenzen.....	10
2.3 Fachliche Kompetenzen	10
2.4 Methodische Kompetenzen	11
2.5 Zwischenfazit.....	11
3 Die Expertensicht	12
3.1 Stichprobenszusammensetzung	12
3.2 Untersuchungsbereiche	13
3.3 Kompetenzen der Absolventen.....	13
3.4 Kompetenzen der Studienanfänger	18
3.5 Auswahlkriterien	23
3.6 Diskussion.....	24
4 Ausblick.....	26
Literatur.....	27
Angaben zu den Autoren	30

Abstract

Im Zuge der Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 28. August 2004 wurde den Hochschulen die Möglichkeit eingeräumt, einen Großteil der Studierenden nach internen Eignungskriterien aufzunehmen. Worin aber unterscheiden sich zukünftige Topabsolventen von drohenden Studienabbrechern? Noch fehlt es an passfähigen und ökonomisch einsetzbaren Instrumenten, die valide einen Studienerfolg vorhersagen könnten. Der Beitrag setzt sich mit den Konsequenzen auseinander, die mit der neuen rechtlichen Situation bei der Hochschulzulassung entstehen und stellt Überlegungen an, wie sich studienbezogene Eignungskriterien ermitteln lassen. Am Beispiel der Sozialpädagogik werden Kernkompetenzen beschrieben und im Rahmen einer Expertenbefragung geeignete Persönlichkeitsmerkmale und Kernkompetenzen für die Soziale Arbeit geprüft. Geplant ist, auf der Grundlage dieses Profils zu einem späteren Zeitpunkt standardisierte Testbatterien einzusetzen, die darüber Aufschluss geben sollen, wie geeignet die hier ermittelten Kriterien für zukünftige Zulassungsverfahren erscheinen.

1 Die EingangsfILTER der Hochschule

Mit dem Wintersemester 2005/06 haben die deutschen Hochschulen die Möglichkeit erhalten, die Auswahl ihrer Studierenden direkt mitzugestalten. Grund dafür ist eine grundlegende Neuregelung der Studienplatzvergabe (vgl. in dieser Reihe: Gosch & Pohlmann, 2007). Dieser Änderung geht zurück auf eine Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Reform des Hochschulzugangs, nach der die Hochschulen aktiver an der Zulassung beteiligt werden sollten. So heißt es in der Stellungnahme des Wissenschaftsrates:

„Die Hochschulen müssen an der Hochschulzulassung mehr als bislang mitwirken können, damit die Abstimmung der Qualifikationen von Studienbewerbern mit den Anforderungen der Studiengänge verbessert wird. Dies ist insbesondere in zulassungsbeschränkten Studiengängen und bei der Zulassung ausländischer Studienbewerber unabdingbar.“ (WR, 2004, S. 33).

Diese Forderung entspricht der gängigen Praxis an ausländischen Hochschulstandorten – etwa bei Elitehochschulen in den Vereinigten Staaten. In allen bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen, in denen bislang eine Studienplatzvergabe über die ZVS (Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen) vorgenommen wurde, gilt durch die Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRG-Änderungsgesetz) nun in Deutschland eine völlig neue Quotierung, die kurz als „20-20-60-Regelung“ bezeichnet wird. Nach dieser Anpassung gehen 20 Prozent der Studienplätze an die Abiturbesten eines Bewerberjahrgangs. Für diese Gruppe wird dann geprüft, ob in Abhängigkeit der Gesamtbewerberzahl an der Wunschhochschule, der Erstwunsch der Kandidaten berücksichtigt werden kann oder nicht. Weitere 20 Prozent der Studienplätze werden nach Wartezeit vergeben. Die Mehrzahl der Studienplätze, das heißt die verbleibenden 60 Prozent, wählt eine Hochschule selbst aus.

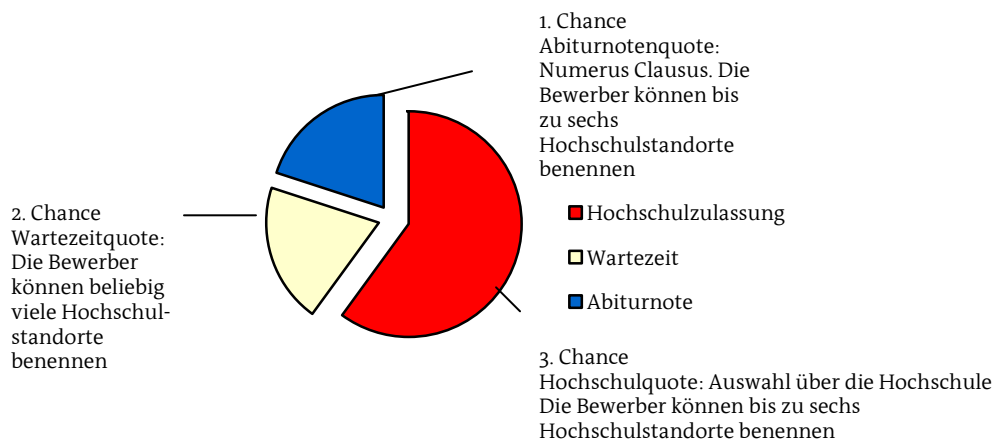


Abb. 1: Studienplatzvergabe nach der 20-20-60 Regel

Kann der Erstwunsch der Abiturbesten nicht berücksichtigt werden, prüft die ZVS in einem zweiten Schritt die Zulassung an der von dem Bewerber genannten Zweithochschule. An dieser Hochschule gehen dann allerdings diejenigen mit vergleichbarem Abiturnschnitt vor, die diese bereits an erster Stelle genannt haben. Damit verringern sich je nach Nachfragesituation die Chancen auf eine Zulassung an einer nachrangig genannten Hochschule. Kann ein Bewerber trotz sehr guter Abiturleistungen in der Abiturbestenquote an keinem der von ihm genannten Studienorte zugelassen werden, bestehen weitere Optionen durch die Wartezeit- oder Hochschulquote.

Bei den Studienanfängern, die aufgrund ihrer Wartezeit einen Studienplatz erhalten sind folgende soziale Aspekte einzubeziehen:

- Schwerbehinderung des Bewerbers/der Bewerberin,
- Familienstand,
- besondere in einem Sonderantrag nachgewiesene Bindungsgründe an den Studienort,
- Bewerber/Bewerberinnen, die bei den Eltern wohnen und an der nächstgelegenen Hochschule studieren wollen.

Die Verteilung erfolgt nach den Ortswünschen der Listenplatzierten.

Die verbleibenden Bewerber werden durch die Hochschulen bestimmt. Die Hochschulen sind damit gezwungen, eigene Auswahlverfahren einzusetzen. Das Hochschulrahmengesetz legt in diesem Zusammenhang allerdings ein gewisses Verfahrenskorsett fest, in Paragraph 32 sind folgende Kriterien als Prüfsteine genannt:

- Durchschnittsnote des Schulabschlusses (Qualifikation nach § 27),
- gewichtete Einzelnoten des Schulabschlusses, die über die fachspezifische Eignung Auskunft geben,
- Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests,
- Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit oder
- Ergebnis eines Auswahlgesprächs, das Aufschluss über die Motivation und die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf geben sowie zur Vermeidung von Fehlvorstellungen dienen soll
- oder eine Kombination dieser Kriterien.

Bei den Bewerbungen um einen Studienplatz können nach Maßgabe der jeweiligen Länderrechte mindestens sechs Ortswünsche in einer Rangliste angegeben werden. Das Hochschulrahmengesetz sieht weiterhin vor, dass bis zu drei Zehntel der Studienplätze vorzubehalten sind für

- Bewerberinnen/Bewerber, für die die Versagung der Zulassung eine außergewöhnliche, insbesondere soziale Härte bedeuten würde;
- Bewerberinnen/Bewerber, die sich auf Grund entsprechender Vorschriften verpflichtet haben, ihren Beruf in Bereichen besonderen öffentlichen Bedarfs auszuüben;
- ausländische und staatenlose Bewerberinnen/Bewerber (Verpflichtungen auf Grund zwischenstaatlicher Vereinbarungen sind zu berücksichtigen);
- Bewerberinnen/Bewerber, die in einem anderen, noch nicht abgeschlossenen Studiengang oder in sonstigen gleichwertigen Ausbildungsgängen nach Landesrecht die Qualifikation für das gewählte Studium (§ 27) erworben haben; ihre Auswahl erfolgt nach dem Grad der Qualifikation (§ 27). Diese Bewerberinnen/Bewerber können im Verfahren nach Absatz 3 nicht zugelassen werden;
- Bewerberinnen/Bewerber, die bereits ein Studium in einem anderen Studiengang abgeschlossen haben (Zweitstudienbewerber). Die Auswahl erfolgt nach den Prüfungsergebnissen des Erststudiums und nach den für die Bewerbung für ein weiteres Studium maßgeblichen Gründen. Diese Bewerberinnen/Bewerber können im Verfahren nach Absatz 3 nicht zugelassen werden.

1.1 Länderrechtliche Besonderheiten

Das neue Vergabeverfahren hat direkte Auswirkungen auf landesweit und örtlich zulassungsbeschränkte Studiengänge, die analog dem ZVS-Verfahren vergeben werden. Gemäß dem jeweiligen Landesrecht einer Hochschule besteht die Möglichkeit, in Ergänzung zu den oben genannten auch weitere Kriterien bei einem Auswahlverfahren einzubeziehen. Allerdings bleibt die Abiturdurchschnittsnote in jedem Fall ein maßgeblicher Faktor. Während die übrigen Faktoren fakultativ anwendbar sind, handelt es sich bei der Schulabschlussnote in allen Auswahlverfahren um eine zwingend zu berücksichtigende Variable.

Im Bayerischen Hochschulgesetz wurden die rechtlichen Grundlagen geschaffen, Eignungsfeststellungsverfahren gezielt zu erproben. Nach Zustimmung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst können Verfahren zur Eignungsfeststellung durchgeführt werden, die neben der Durchschnittsnote im Zeugnis zusätzliche Eignungskriterien zulassen. Die Einführung von Eignungsfeststellungsprüfungen ist aber nur für nicht zulassungsbeschränkte Studiengänge erlaubt. Näheres regelt die Verordnung über die Eignungsfeststellung zur Erprobung neuer Modelle des Hochschulzugangs (Eignungsfeststellungsverordnung – EfV) vom 2. März 2002.

Im Auftrag des Bayerischen Landtags hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung die Verfahren in insgesamt vier Studiengängen wissenschaftlich begleitet (vgl. Fries, 2007). Berücksichtigt werden konnten die Fächer Informatik, Mathematik und Chemie an der Technischen Universität München sowie der Bachelorstudiengang Philosophy and Economics an der Universität Bayreuth. In den Ergebnissen der Eignungsfeststellung zeigte sich, dass die Durchschnittsnote im Abiturzeugnis und die Noten in bestimmten Einzelfächern am besten den Studienerfolg vorhersagen konnten. Als weniger überzeugend erwiesen sich dagegen Verfahren wie Essay und Eignungsfeststellungsgespräche. Insbesondere für ausländische Studierende werden diese Prädiktoren dennoch als unverzichtbar eingestuft. In der Studie wird daher für ein mehrstufiges Verfahren plädiert, in dem als maßgebliche Eignungsindikatoren die Abiturgesamtnote, die fachspezifischen Einzelnoten und/oder auch deren Durchschnitt heranzuziehen sind. Essay und Gespräche mit den Bewerbern bilden weitere flankierende Maßnahmen.

Übersichtsarbeiten zeigen allerdings, dass es vor allem an passgenauen Indikatoren mangelt, die die Heterogenität unterschiedlicher Studienangebote hinreichend berücksichtigen (vgl. Gosch & Pohlmann, 2007). Nur wenige Studiengänge haben sich bislang mit den spezifischen Bedingungen auseinandergesetzt, die fachbezogene Kernkompetenzen der Studierenden verlangen. Eine Ausnahme bildet an dieser Stelle die Psychologie, die im Zuge des veränderten Hochschulrahmengesetzes einen beachtlichen Forschungsimpetus aufzuweisen vermag. So werden für dieses Fach derzeit sehr intensiv disziplinbezogene Kriterien für einen Studienerfolg empirisch geprüft (vgl. Formazin & Wilhelm, 2006; Kubinger, 2005; Rindermann, 2005).

1.2 Verfahrensregeln der Hochschule München

Gegenwärtig unterscheidet die Hochschule München vier Gruppen von Studiengängen. Diese vier Studententypen bringen unmittelbare Konsequenzen für die Hochschulzulassung mit sich.

12.1. Zulassungsbeschränkte Studiengänge

In allen Studiengängen mit Numerus Clausus findet an der Hochschule München ein hochschuleigenes Auswahlverfahren nach der Hochschulvergabe- und Voranmeldeverordnung statt, nach dem die Hochschule knapp 50 Prozent der neu immatrikulierten Studierenden in NC-Studiengängen selbst auswählt. Dabei wird neben der Note der Hochschulzugangsberechtigung eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine berufspraktische Tätigkeit als Bonus berücksichtigt. Dies trifft auch für das Fach der Sozialen Arbeit zu.

1.2.2 Studiengänge mit Auswahlverfahren nach einer Qualifikationsverordnung

Die Qualifikationsverordnung schreibt vor, dass für die Studiengänge der Ausbildungsrichtungen Gestaltung und Architektur neben der Hochschulzugangsberechtigung eine entsprechende Begabung und Eignung im gewählten Studiengang durch das Bestehen einer Eignungsprüfung nachgewiesen werden muss. Die Eignungsprüfung im Bachelorstudiengang Design an der Hochschule München erfolgt durch die Vorlage von Mappen mit eigenen Arbeiten der Studienbewerberinnen und Studienbewerber, von denen diejenigen, die in die nähere Auswahl gelangen, auch noch zu einer persönlichen Vorstellung eingeladen werden. Falls die vorgelegten Arbeiten den Bewerber nicht als eindeutig ungeeignet erscheinen lassen, ist eine praktische und eine mündliche Prüfung möglich. Die Eignungsprüfung im Bachelorstudiengang Architektur erfolgt für alle Fachhochschulen zentral. Die Eignungsprüfung soll über folgende Begabungsfelder Aufschluss geben: räumliches Vorstellungsvermögen, Darstellungs- und Kommunikationsvermögen sowie technisches Verständnis.

1.2.3 Studiengänge mit Eignungsfeststellungsverfahren

Für den Bachelorstudiengang Informatik existiert eine eigene Satzung über das Eignungsfeststellungsverfahren. Diese Möglichkeit wurde den Hochschulen durch § 4 der Verordnung über die Eignungsfeststellung zur Erprobung neuer Modelle des Hochschulzugangs (Eignungsfeststellungsverordnung s. o.) eröffnet. Dabei wird neben der primär ausschlaggebenden Note der Hochschulzugangsberechtigung die Note im Fach Mathematik besonders berücksichtigt. Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Eignungsfeststellungsverfahren, die danach einen bestimmten Notendurchschnitt erreichen, werden zusätzlich noch zu einem Eignungsgespräch eingeladen.

1.2.4 Nicht zulassungsbeschränkte Studiengänge

Voraussetzung für die Zulassung in den nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen ist allein die Vorlage der Hochschulzugangsberechtigung. Eine Filterung oder Beschränkung ist nicht vorgesehen.

1.3 Zwischenfazit

Wenngleich die Autonomie der Hochschulen mit der stärkeren Beteiligung an der Auswahl der Studierenden gewachsen ist, stellt sich doch unmittelbar die Frage, wie sich über die Berücksichtigung von Noten bei den relevanten Zeugnissen der Hochschulzugangsberechtigung hinaus zusätzlich auch fachbezogene Prädiktoren heranziehen lassen. Diese müssen nicht nur testtheoretischen Anforderungen genügen, sondern im Sinne von Trost (2005) auch ohne Reibungsverluste einzusetzen sein. In den weiteren Ausführungen wird daher geprüft, welche Kriterien im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit für ein zukünftiges Zulassungsverfahren relevant sein könnten.

2 Die Besonderheiten der Sozialen Arbeit

Wie kaum eine andere Disziplin steht die Soziale Arbeit in einem dramatischen Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Anerkennung. Die Unterstützung in psychosozialen Krisen und in Multi-problemlagen bringt es mit sich, dass die Akteure der Sozialen Arbeit in Bereichen agieren, in denen andere Instanzen vor ihnen mitunter bereits gescheitert sind (vgl. Hering, 2007). Der damit verbundene Erwartungsdruck geht allerdings nicht automatisch mit einem positiven Image dieser Berufsgruppe einher und ist vielfach mit einer chronischen Selbstabwertung innerhalb der Profession verbunden (vgl. Staub-Bernasconi, 2007). Besonders harsche Kritik kommt vor allem aus den eigenen Reihen. So formuliert beispielsweise Wolfgang Hinte, geschäftsführender Leiter des Instituts für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung der Universität Duisburg-Essen:

„Wenn heute davon ausgegangen wird, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ihr Handwerk beherrschen, dann ist die Grundlage für diese Vermutung in der Regel die Behauptung der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, dass sie ihr Handwerk beherrschen. Doch um dies wirklich zu glauben, gibt es wenig Anlass – um indes den Tatbestand zu bezweifeln, gibt es viele Indizien.“ (Hinte, 2006. S. 129).

Will man dem Anspruch der Sozialen Arbeit gerecht werden und die Reputation und das sozialpädagogische Selbstbild verbessern, muss nicht nur im Studium das notwendige Rüstzeug vermittelt werden, das auf dem Arbeitsmarkt dringend gebraucht wird, sondern darüber hinaus sind auch die diejenigen Personen zu gewinnen, die dem Druck in diesem Berufsfeld und den damit verbundenen Anforderungen auch langfristig standzuhalten vermögen (vgl. hierzu auch die Diskussion zum Thema Schlüsselqualifikationen: Mertens, 1974; Reetz, 1990). Vor diesem Hintergrund ist das Interesse gegenüber einem studiengangsbezogenen Zulassungsverfahren groß, das Erfolg versprechende Bewerberinnen und Bewerber für die Soziale Arbeit identifiziert und wenig geeignete Kandidaten ausfiltert. Um dieses ambitionierte Ziel zu erreichen, ist ein Konsens über die notwendigen Kernkompetenzen und ihre Operationalisierung in der Sozialen Arbeit erforderlich.

2.1 Kompetenzklassen

Seit vielen Jahrzehnten ringen die Sozialwissenschaften um die Definition von grundlegenden Kompetenzen (vgl. Ford, 1985; Rampus, 1947; Tajfel, 1953). Während anfänglich noch breite Begriffsbeschreibungen dominierten, die Kompetenzen – etwa im Sinne von White (1959) – als grundlegende Fähigkeiten auffassten, die sich in der Interaktion mit der Umwelt herausbilden, setzten sich in der Folgezeit vor allem Ausdifferenzierungen von Kompetenzklassen innerhalb der Fachliteratur durch. Prominente Unterscheidungen stammen in diesem Zusammenhang etwa von Roth (1971), der eine Trennung von *Selbstkompetenz* (Autonomie, Moralität, Ich-Stärke, Selbständigkeit, Verantwortlichkeit), *Sachkompetenz* (Sprach-, Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, Sachwissen) und *Sozialkompetenz* (Konflikt-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit) vorgenommen hat. Diese Triade (Person – Sache – Gesellschaft) hat auch als Modell der Persönlichkeitsentwicklung Eingang in die Literatur gefunden. Aktuelle und viel zitierte Taxonomien wurden unter anderem von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) propagiert und unterteilen

- personale Kompetenzen,
- fachlich-methodische Kompetenzen,
- sozial-kommunikative Kompetenzen und
- aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen.

Auch hier stellen die verschiedenen Kompetenztypen Dispositionen und erworbene Fähigkeiten dar, die sich durch bestimmte Handlungen dokumentieren und in Form von Qualifikationen geprüft werden können. Allerdings erscheint diese Einteilung nicht hinreichend trennscharf. In den angewandten Sozialwissenschaften hat sich eher eine Gliederung in fachliche, soziale und methodische Kompetenzen einge-

bürgert (vgl. Kauffeld, Frieling, & Grote, 2002), die in der Sozialen Arbeit mit den Basisvariablen Wissen – Haltung – Können übersetzt werden (vgl. Engelke, Maier, Steinert, Borrmann & Spatscheck, 2008; Heiner, 2007). Auf diese letztgenannte Kompetenzeinteilung beziehen sich auch die weiteren Überlegungen.

2.2 Soziale Kompetenzen

Begriffsbestimmungen der sozialen Kompetenzen nehmen wohl den prominentesten Teil der Kompetenzforschung ein. Zu keinem anderen Kompetenzbereich sind derart viele empirische und theoretische Arbeiten mit jeweils fachspezifischen Akzentsetzungen entstanden (vgl. u. a. Maiwald, 1985; Marggraf, 1995; Sarason, 1981; Wittmann, 2005). Ausdrücklich für den beruflichen Erfolg wurde die soziale Kompetenz schon frühzeitig als eine zentrale Determinante ausgemacht (vgl. Anton & Weiland, 1993; Donnert, 1996; Edinsel, 1994; Faix & Laier 1991; Schuler & Barthelme 1995). Gleichzeitig sind eine ganze Reihe von Programmen entwickelt worden, um in dieser Kompetenz Verbesserungen zu erzielen (vgl. Anwander, 1992; Hinsch & Pflingsten, 1998; Fliegel, 1981). Angrenzende Forschungsgebiete umfassen die Arbeiten zur sozialen Intelligenz (vgl. Thorndike, 1920), der emotionalen Intelligenz (vgl. Salovey & Mayer, 1989), der interpersonalen Kompetenz (vgl. Buhrmeister, 1996) sowie der sozialen Fertigkeiten (vgl. Becker & Heimberg, 1988).

Folgt man der Definition von Kanning, so umfasst soziale Kompetenz zwei Bestandteile:

„Sozial kompetentes Verhalten = Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“

Soziale Kompetenz = Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ (Kanning, 2002, S. 156).

Da die Soziale Arbeit ein vornehmlich kommunikatives Tätigkeitsspektrum umfasst, wird ein positives Sozialverhalten im Sinne von Kanning sowohl auf der Kompetenz- wie auch auf der Performanzebene als zentrale Bedingung für eine gelingende Soziale Arbeit hervorgehoben (vgl. Wendt, 1995). Soziale Kompetenzen können dabei beispielsweise im Beratungsbereich durch methodische und fachliche Kompetenzen verfeinert werden. Die Ausbildung der Reflektionsfähigkeit stellt hierbei ein wesentliches Element der sozialen Kompetenz dar.

2.3 Fachliche Kompetenzen

Im Gegensatz zu den sozialen Kompetenzen, die bereits vor dem Studium sehr stark ausgeprägt sein können, stellen die fachlichen Kompetenzen gemeinhin das Ergebnis eines Studiums dar. Sie entsprechen in weiten Teilen der von Roth (1971) postulierten Sachkompetenz. Auch wenn zumindest rudimentäre Fachkenntnisse eine Vorbedingung darstellen können, besteht das wesentliche Ziel des Studiums genau in der fachspezifischen Wissensvermittlung und -fundierung. Obgleich die Curricula der Sozialen Arbeit an den verschiedenen Hochschulstandorten erheblich von einander abweichen können und auch bei einer generalistischen Ausrichtung um Alleinstellungsfaktoren bemüht sind, existiert ein grundlegender Kanon von Wissensgebieten, die in allen Studienangeboten Berücksichtigung finden. Dazu gehören neben den originären Theorien der Sozialen Arbeit die relevanten Gebiete aus den Bezugsdisziplinen der Psychologie, Pädagogik und Soziologie und die rechtswissenschaftlichen Grundlagen des Sozialwesens. Darüber hinaus umfassen die fachlichen Kompetenzen ein profundes Wissen über die Zielgruppen, Handlungsfelder und Organisationsstrukturen der Sozialen Arbeit.

2.4 Methodische Kompetenzen

Ebenso wie die fachlichen Kompetenzen wird das methodische Know-how erst im Studium selbst erworben. Bei den methodischen Kompetenzen geht es nicht um das „Was“, sondern um das „Wie“, das heißt um die strategische Planung und Umsetzung von Wissen. Die methodische Kompetenz wird zwar von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) mit den fachlichen Kompetenzen unmittelbar verknüpft, sie steht allerdings in diesem Zusammenhang für die umsetzungsorientierten Kompetenzen der Autoren. In der Sozialen Arbeit fallen darunter zum einen die allgemeinen Kenntnisse über wissenschaftliche Standards und über wissenschaftliches Arbeiten und zum anderen die in den Sozialwissenschaften verbindlichen Forschungsmethoden. Fachspezifisch werden unter den methodischen Kompetenzen aber auch beispielsweise Sozialmanagement, Sozialplanung und Projektimplementierung sowie Beratungskompetenzen und spezifische Methoden im Umgang mit Einzelpersonen und Gruppen verstanden. Eine methodische Effizienz ist allerdings ohne fachliche und soziale Kompetenzen kaum denkbar.

2.5 Zwischenfazit

In der Kompetenzforschung werden sehr unterschiedliche Dimensionen und Klassen von Kompetenzen identifiziert. Trotz der teilweise auch widersprüchlichen Definitionsansätze, können soziale, methodische und fachliche Kompetenzen als Kernkompetenzen gelten, die in einem Studium zu erwerben oder auszubauen sind. Während die sozialen Kompetenzen in allen Studiengängen einen eher universellen Kompetenztyp bilden, der in den verschiedensten Disziplinen ähnlich konturiert werden könnte, finden sich in den fachlichen und methodischen Kompetenzen zwangsläufig sehr stark voneinander abweichende Akzente. Als Rüstzeug kommt es bei den Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs der Sozialen Arbeit vor allem auf die effiziente Verzahnung der drei Kompetenzbereiche an. Im Weiteren sollen mittels einer Expertenbefragung die drei Kompetenzklassen für ein Zulassungsverfahren operationalisiert und kritisch hinterfragt werden.

3 Expertensicht

Auch wenn man sich auf die oben genannten drei Kernkompetenzen verständigt, bleibt eine grundlegende Schwierigkeit bestehen: Ein Zulassungsverfahren kann nicht in erster Linie Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode eines Menschen erheben. Vielmehr muss es auch das individuelle Vermögen, die Befähigung und das Potenzial einer Person messen oder antizipieren. Damit sind Kompetenzen zu ermitteln, die zwar angelegt, aber gleichwohl noch nicht voll entwickelt sein müssen. Während es einfacher zu sein scheint, festzulegen, welche Kompetenzen ein Hochschulabsolvent mitbringen muss (vgl. Meyer-Dohm, 1993; Mertens, 1974; Tschirky, 1987), ist die Eignungsfeststellung von Studienbewerbern damit ungleich diffiziler (vgl. Kauffeld, 2006).

Aus diesem Grund wurde eine Untersuchung mit dem Ziel realisiert, Hinweise auf wesentliche, prüfbare Faktoren zu erhalten, die bereits bei Studienbeginn in Bezug auf die oben genannten drei Kernkompetenzen geprüft und im Rahmen eines Auswahlverfahrens eingesetzt werden könnten. Daneben stellt sich die Frage, welche dauerhaften Persönlichkeitseigenschaften eine geeignete Voraussetzung für ein Studium darstellen. Zu diesem Zweck fand eine postalische Befragung von Professorinnen und Professoren bayerischer Hochschulen im Bereich Sozialwesen sowie von Fachvertretern der Sozialen Arbeit im Raum München statt.

3.1 Stichprobenszusammensetzung

Insgesamt 57 Expertinnen und Experten konnten zu Anforderungen für Studierende des Fachs Soziale Arbeit befragt werden. Dabei handelt es sich um 28 Professorinnen und Professoren sowie 29 Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen. Die Teilnehmer wurden über einen Mailverteiler angeschrieben und anonymisiert. Der Responderanteil lag bei knapp 20 Prozent. Diese geringe Rücklaufquote ist allerdings bei Mailanfragen nicht ungewöhnlich (vgl. Bortz & Döring, 2002). Aufgrund der Anonymisierung fanden die Forschungsschwerpunkte bzw. Handlungsfelder der Befragten keine Berücksichtigung. Es wurde jedoch ermittelt, ob die Probanden eine sozialpädagogische Sozialisation im Sinne eines Studiums der Sozialen Arbeit aufweisen und über wie viel einschlägige Berufserfahrung sie zum Zeitpunkt der Erhebung verfügen. Tabelle 1 gibt diese Ausdifferenzierung wieder.

Tab. 1: Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Soziodemographische Angaben	Gesamtzahl n	Hochschulprofessorinnen/ -professoren		Praktikerinnen/Praktiker aus dem Bereich Soziale Arbeit	
		Anzahl	%	Anzahl	%
Anzahl	57,0	28,0	49,1	29,0	50,9
Geschlecht					
weiblich	31,0	11,0	39,3	20,0	71,4
männlich	25,0	17,0	60,7	8,0	28,6
Berufsausbildung					
vorhanden	15,0	5,0	17,9	10,0	34,5
Berufserfahrung					
Mittelwert in Jahren, Monaten (Range)		21,6	(7–40 Jahre)	18,6	(6–31 Jahre)

Hochschullehrer und Praxisvertreter sind in der Stichprobe nahezu gleich verteilt. Auffällig ist die langjährige Berufserfahrung der Befragten. Der Anteil von Frauen in der Sozialen Arbeit ist bundesweit überproportional hoch. Die Basisraten liegen in den Jahrgangskohorten der Hochschule München konstant zwischen 80 und 85 Prozent. Auch in der untersuchten Stichprobe ist der Frauenanteil insgesamt höher. Aufgrund der höheren Anzahl von männlichen Hochschullehrern entspricht hierbei die größere Teilnehmerzahl männlicher Professoren tendenziell dem Gesamtbild an deutschen Hochschulen. Aufgrund der relativ kleinen Fallzahlen erhebt die Befragung insgesamt nicht den Anspruch auf Repräsentativität.

3.2 Untersuchungsbereiche

Die Untersuchung sollte Aufschluss darüber geben, was genau sich hinter den genannten drei Kernkompetenzen verbirgt und welche Einzelmerkmale aus diesem Kompetenzbereichen bei Hochschulabsolventen der Sozialen Arbeit für besonders wichtig gehalten werden. Darüber hinaus wurden Merkmale identifiziert, die sich den drei Kompetenzklassen zuordnen lassen und bereits bei Studienbeginn als Voraussetzung zur Immatrikulation geprüft werden könnten. In einem dritten und letzten Schritt sollten die Teilnehmer Präferenzen für ein aus ihrer Sicht sinnvolles Zulassungsverfahren angeben. Darüber hinaus wurde untersucht, in welchen Bereichen signifikante Beurteilungsunterschiede in der Bewertung zwischen den beiden Berufsgruppen (Professoren versus Praxisvertreter) bestehen.

3.3 Kompetenzen der Absolventen

Derzeit werden im Rahmen von Zulassungsverfahren unterschiedliche Kriterien diskutiert (vgl. Gosch & Pohlmann, 2007). Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung wurden – jeweils nach den drei Kompetenzbereichen geordnet – einzelne Merkmale vorgelegt, die in diesem Diskurs prominent auftauchen. Diese Einzelmerkmale sollten von den Probanden auf einer Ratingskala (1=überhaupt nicht wichtig bis 7=sehr wichtig) hinsichtlich der notwendigen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt eingeschätzt werden. Die nachfolgenden Abschnitte bilden die Ergebnisse für die drei untersuchten Kompetenzbereiche ab.

3.3.1 Ergebnisse zu sozialen Kompetenzen

Den Befragten wurden insgesamt 22 Kategorien der sozialen Kompetenz vorgelegt. Die in Abbildung 2 aufgeführten Mittelwerte über alle Probanden hinweg zeigen deutliche Ceiling-Effekte, das heißt, alle vorgegebenen Kategorien wurden als sehr bedeutsam eingestuft. Zwischen den befragten Hochschullehrern und Praxisvertretern finden sich keine bedeutsamen Unterschiede in der Einschätzung. Bringt man die Durchschnittswerte in eine Rangfolge, nimmt die Kommunikationsfähigkeit insgesamt den höchsten Rangplatz (6,8) ein, dicht gefolgt von Konflikt-, Reflektions-, Urteils- und Problemlösefähigkeit sowie Verantwortungsübernahme, die alle gleichauf liegen (6,6). Die Delegationsbereitschaft weist in dieser Auswahl von Sozialkompetenzen den geringsten Mittelwert auf (5,4).

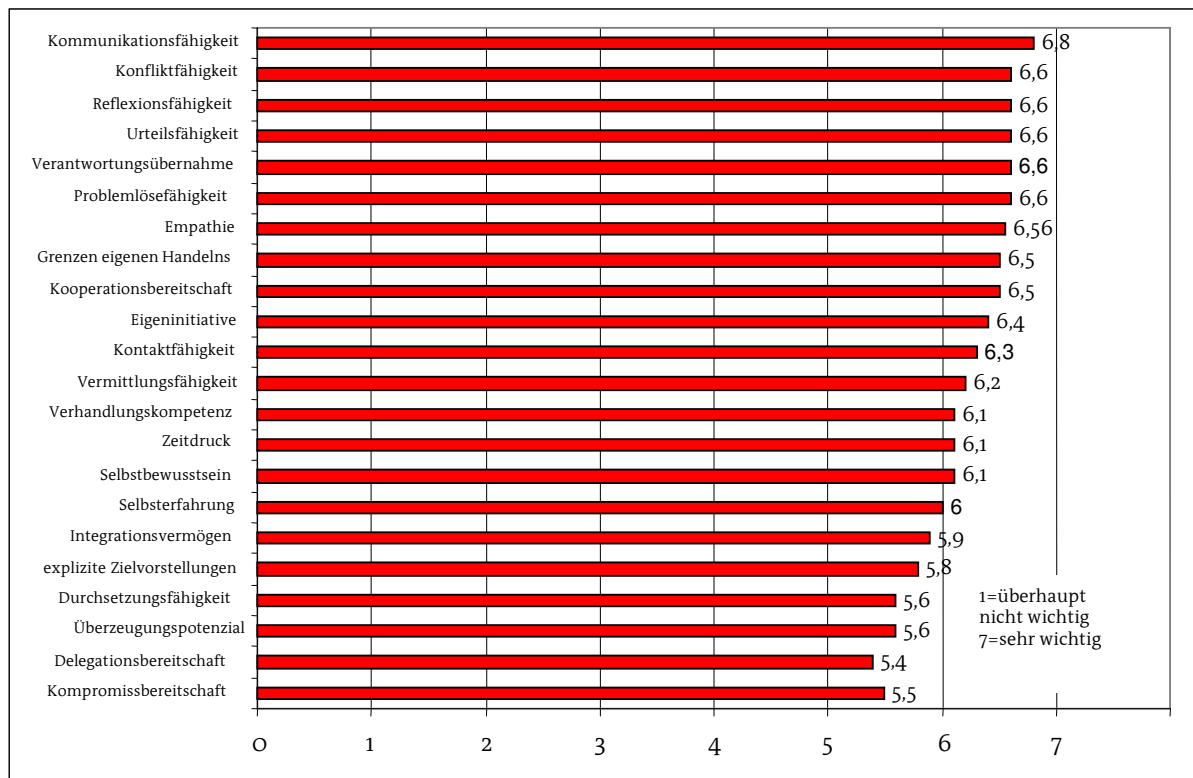


Abb. 2: Mittelwerte für die Bedeutsamkeit einzelner sozialer Kompetenzen am Ende des Studiums

3.3.2 Ergebnisse zu fachlichen Kompetenzen

Bei den fachlichen Kompetenzen wurde neben Theorieverständnis und der Kenntnis von Handlungs- und Praxisfeldern der Sozialen Arbeit das Verständnis gesellschaftspolitischer Diskurse, das persönliche berufliche Grundverständnis und -handeln sowie die Reflektion des eigenen professionellen Handelns unterschieden. In der folgenden Abbildung (Abb. 3) sind die Mittelwerte der Befragten für die einzelnen fachlichen Kompetenzen angegeben.

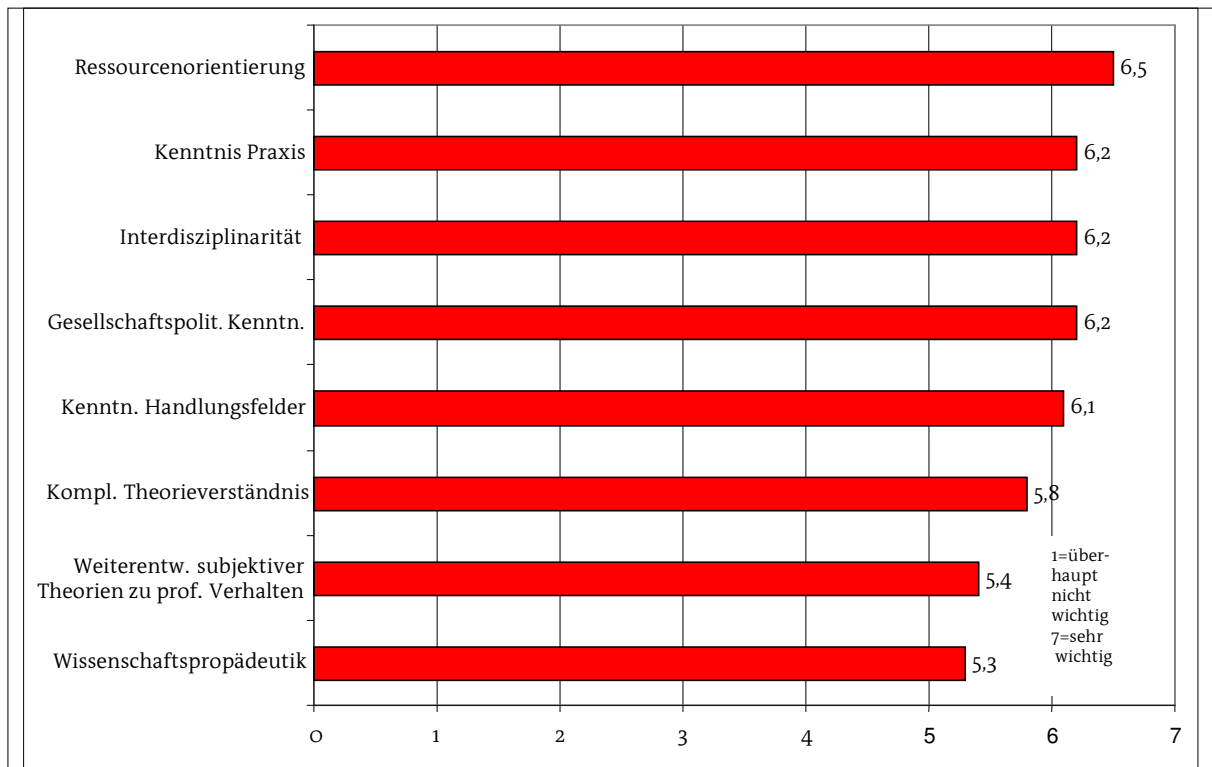


Abb. 3: Mittelwerte für die Bedeutsamkeit der jeweiligen fachlichen Kompetenzen

Aus der Abbildung geht hervor, dass die Expertinnen und Experten es als besonders wichtig erachten, den Studierenden während des Studiums eine ressourcenorientierte Grundhaltung für die Soziale Arbeit, das heißt Fertigkeiten zur Förderung der Klientenpotenziale, und ein interdisziplinäres Grundverständnis zu vermitteln. Daneben wird die Kenntnis in einem konkreten Praxisfeld und verschiedener Handlungsfelder der Sozialen Arbeit als ebenso bedeutsam angesehen wie die Kenntnis aktueller gesellschaftspolitischer Diskurse und Entwicklungen. Als nächstes folgt ein komplexes Theorieverständnis, das im Mittel als „eher wichtig bis ziemlich wichtig“ eingeschätzt wird. Die Einbettung und Weiterentwicklung persönlicher subjektiver Theorien in ein professionelles Arbeitsverständnis und eine Wissenschaftspropädeutik werden an letzter Stelle genannt. Im Folgenden wurden Gruppenvergleiche zwischen den Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen und der Hochschule für die fachlichen Kompetenzen berechnet. In Tabelle 2 sind die Ergebnisse für diejenigen Variablen dargestellt, für die sich signifikante Unterschiede nachweisen lassen.

Tab. 2: Mittelwerte (Standardabweichungen), t-Werte und Effektstärken für die beiden Berufsgruppen bezogen auf die fachlichen Kompetenzen

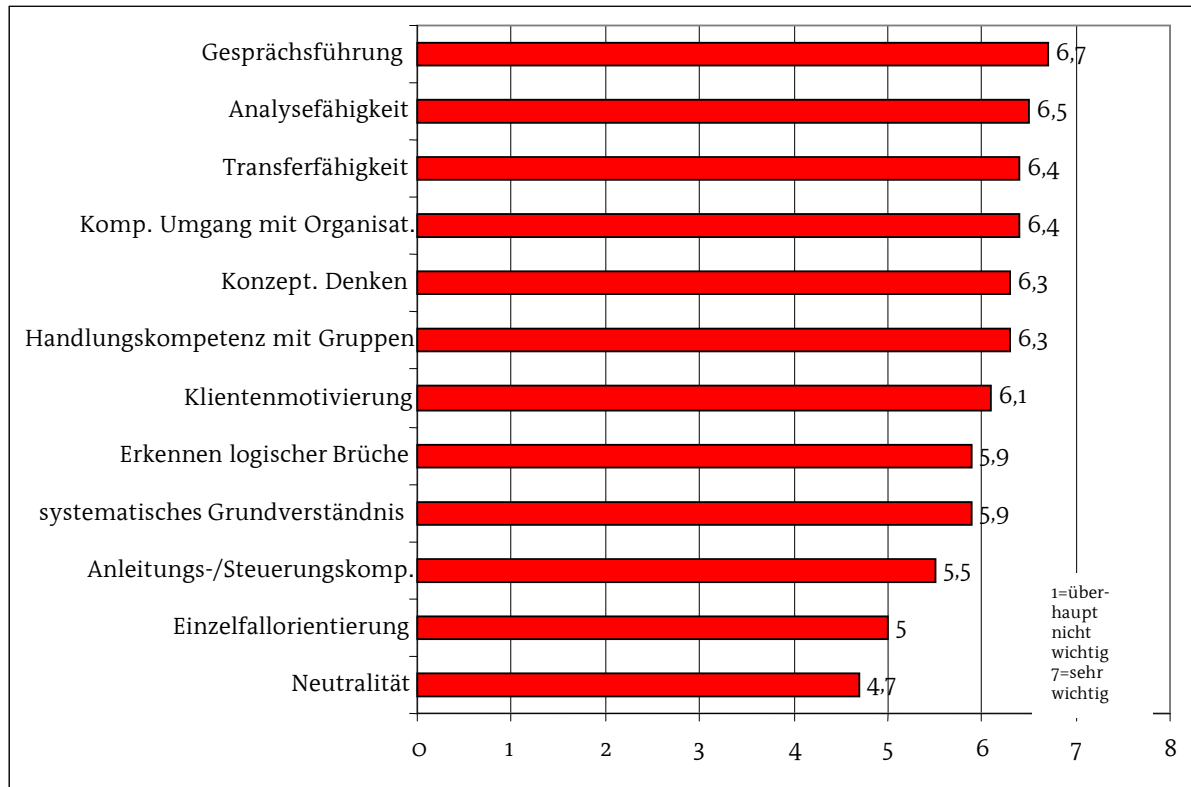
Fachliche Kompetenz	Hochschule		Praxis		t-Wert	p	d
	M	(SD)	M	(SD)			
Ressourcenorientierung	6,2	(1,0)	6,8	(0,6)	-2,6	0,006	0,69
Wissenschaftspropädeutik	5,6	(1,2)	5,0	(1,0)	2,0	0,020	0,53

M: Mittelwert, SD: Standardabweichung; d: Effektstärke (Konvention): 0,20=klein; 0,50=moderat; 0,80=groß

Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen schätzen die Ressourcenorientierung der Studierenden als signifikant wichtiger und die Wissenschaftspropädeutik als signifikant weniger bedeutsam ein als Expertinnen und Experten der Hochschule.

3.3.3 Ergebnisse zu methodischen Kompetenzen

Um die Bedeutsamkeit von methodischen Kompetenzen zu erfassen, wurde den Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern eine Liste von 13 Kompetenzen wie Einzelfallorientierung, Handlungskompetenz im Umgang mit Gruppen und Institutionen, Transferfähigkeit u. a. vorgegeben. In Abbildung 4 sind die Mittelwerte der erhobenen Einschätzungen für die einzelnen methodischen Kompetenzen angegeben.

**Abb. 4:** Mittelwerte (1 = überhaupt nicht wichtig bis 7 = sehr wichtig) für die Bedeutsamkeit der jeweiligen methodischen Kompetenzen

Als wichtigste methodische Kompetenz, die es während des Studiums zu erwerben gilt, ist die Kompetenz zur Beratung und Gesprächsführung genannt. Weiterhin wird als bedeutsam eingestuft, dass die Studierenden lernen, Inhalte und Theorie zu analysieren, auf weitere Fragestellungen oder Handlungsfelder zu transferieren und konzeptionell zu denken und zu planen. Neben der Kompetenz zur Beratung und Gesprächsführung werden der Umgang mit Institutionen und Gruppen als wichtig eingeschätzt.

Im Weiteren wurden Vergleiche zwischen den beiden Expertengruppen bezüglich der methodischen Kompetenzen berechnet. In Tabelle 3 sind die Beurteilungskategorien aufgeführt, für die sich signifikante Gruppenunterschiede nachweisen lassen.

Tab. 3: Mittelwerte (Standardabweichungen), t-Werte und Effektstärken für die beiden Expertengruppen bezogen auf die methodischen Kompetenzen

Methodische Kompetenz	Hochschule		Praxis		t-Wert	p	d
	M	(SD)	M	(SD)			
Konzeptionelles Denken	6,6	(0,6)	6,0	(0,8)	2,9	0,003	0,78
Analysefähigkeit	6,7	(0,5)	6,2	(0,9)	2,6	0,010	0,69
Klientenmotivierung	5,9	(1,1)	6,4	(0,9)	-2,0	0,030	-0,54
Systemisches Grundverständnis	5,4	(1,4)	6,4	(0,8)	-3,2	0,001	-0,86

M: Mittelwert, SD: Standardabweichung; d: Effektstärke (Konvention): 0,20=klein; 0,50=moderat; 0,80=groß

Aus der Tabelle geht hervor, dass Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen den Erwerb von methodischen Kompetenzen – zum Beispiel die Klienten motivieren zu können und über ein systemisches Grundverständnis zu verfügen – als signifikant wichtiger einschätzen als Experten der Hochschule. Umgekehrt werden von den Professorinnen und Professoren das konzeptionelle Denken und die Fähigkeit, Sachverhalte analysieren zu können, als signifikant wichtiger eingeschätzt als von den Experten aus Praxiseinrichtungen.

3.4 Kompetenzen der Studienanfänger

Bereits zu Beginn des Kapitels wurde das Grundproblem angesprochen, dass fachliche und methodische Kompetenzen nur sehr begrenzt als Studienvoraussetzungen zu definieren sind. Aus diesem Grund wurde im Vorfeld der Befragung eine andere Fokussierung der Kompetenzbereiche vorgenommen. Anstelle von fachlichen Kompetenzen zählen spezifische Vorerfahrungen, während methodische Kompetenzen durch Formen des Arbeitsverhaltens ersetzt werden. Die sozialen Kompetenzen wiederum wurden durch Persönlichkeitsmerkmale ergänzt, die für zukünftige Fachkräfte der Sozialen Arbeit von Bedeutung sein könnten. Abbildung 5 veranschaulicht diese Transferleistung.

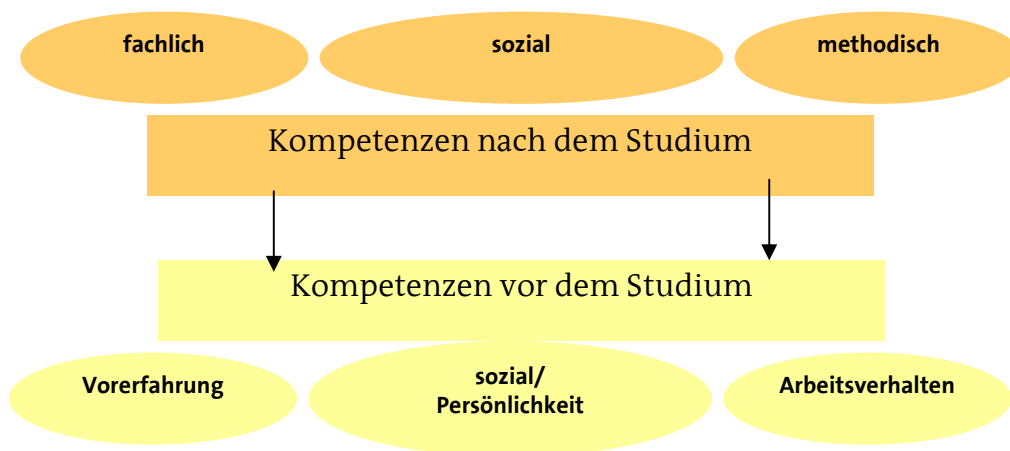


Abb. 5: Übertragung der Kernkompetenzen auf Kompetenzfelder vor Studienbeginn

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Kategorien in den neu definierten Bereichen genauer beschrieben.

3.4.1 Ergebnisse zu sozialen Kompetenzen

Den Expertinnen und Experten wurden als Zugangsvoraussetzungen für ein Studium der Sozialen Arbeit die gleichen 22 Kategorien bzw. sozialen Kompetenzen, die unter 3.3.1 nach Abschluss des Studiums zu beurteilen waren, vorgelegt mit der Bitte, einzuschätzen, in welchem Ausmaß diese sozialen Kompetenzen schon bei Aufnahme des Studiums vorhanden sein sollten. Verglichen mit den Einschätzungen bezogen auf die Absolventen und Absolventinnen eines Hochschulstudiums verlangen die Befragten den Studienanfänger eine deutlich geringere Sozialkompetenz ab. Übereinstimmend rangiert aber auch für die Studienanfänger die Kommunikationsfähigkeit (4,9) an höchster Stelle.

Die Rangfolge der anderen Kategorien ist hingegen weitgehend verändert. Am wenigsten ausgeprägt müssen zu Beginn eines Studiums nach der Beurteilung der Experten die Verhandlungskompetenz und die Fähigkeiten sein, die Grenzen des eigenen Handelns zu erkennen (jeweils 3). Angesichts der deutlichen Abweichungen im Ausprägungsgrad der sozialen Kompetenzen vor und nach dem Studium, ist davon auszugehen, dass die Befragten von einem erheblichen Verbesserungspotenzial im Verlauf des Studiums ausgehen.

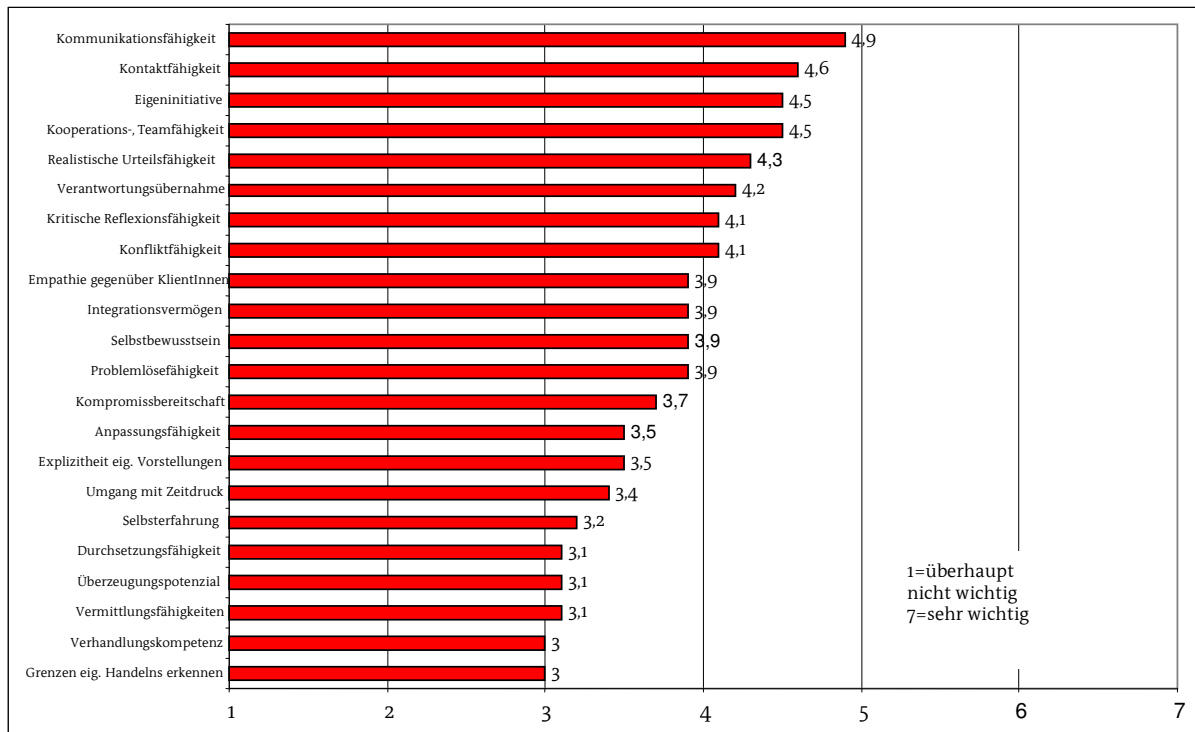


Abb. 6: Mittelwerte für die Bedeutsamkeit einzelner sozialer Kompetenzen bei Beginn des Studiums

Bei einem Mittelwertsvergleich der Beurteilungen durch Vertreter der Hochschule und Vertreter der Praxis zeigen sich signifikante Unterschiede für insgesamt vier der 22 vorgelegten Kategorien der sozialen Kompetenz. Die einzelnen Bereiche sind in Tabelle 4 aufgeführt. Dabei erwarten die Praxisexperten durchgängig höhere Kompetenzleistungen.

Tab. 4: Mittelwerte (Standardabweichungen), t-Werte und Effektstärken für die beiden Berufsgruppen bezogen auf die sozialen Kompetenzen am Anfang des Studiums

Soziale Kompetenz	Hochschule		Praxis		t-Wert	P	d
	M	(SD)	M	(SD)			
Vermittlungsfähigkeit	2,7	(1,1)	3,6	(1,4)	-2,7	0,01	0.71
Konfliktfähigkeit	3,7	(1,3)	4,5	(1,5)	-2,0	0,05	0.57
Empathie	3,4	(1,6)	4,5	(1,5)	-2,7	0,01	0.71
Kompromissbereitschaft	3,3	(1,3)	4,1	(1,2)	-2,3	0,03	0.64

M: Mittelwert, SD: Standardabweichung; d: Effektstärke (Cohen (1988)): 0,20=klein; 0,50=moderat; 0,80=groß

3.4.2 Ergebnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen

Im Rahmen von Zulassungsverfahren wird immer wieder die Frage diskutiert, ob Persönlichkeitsmerkmale als dauerhafte Dispositionen eine gute Vorhersage für den Studienerfolg erlauben. Diese Variable fand daher bei der Erhebung neben den Kernkompetenzen zusätzlich Berücksichtigung. Bei den Persönlichkeitseigenschaften wurden neben den klassischen „Big Five“ (Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Offenheit gegenüber Neuem und Neurotizismus, vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993) noch weitere für die Arbeit im Sozialwesen als wichtig erachtete Persönlichkeitseigenschaften wie die Frustrations- und Ambiguitätstoleranz und eine positive Selbstwahrnehmung vorgegeben. Die Expertinnen und Experten sollten auch hier die Bedeutung der einzelnen Persönlichkeitsfaktoren auf einer siebenstufigen Skala angeben (vgl. Abb. 7).

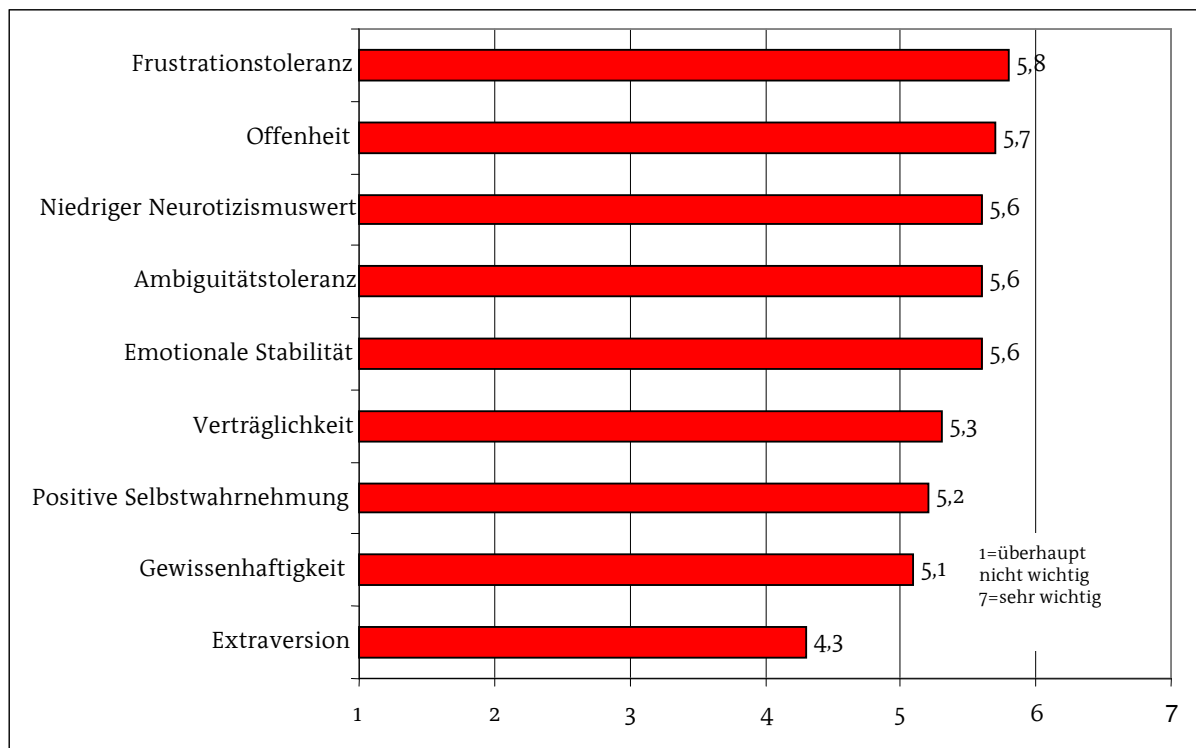


Abb. 7: Mittelwerte für die Bedeutsamkeit einzelner Persönlichkeitseigenschaften der Studienanfängerinnen und -anfänger

Von den Persönlichkeitseigenschaften wird als wichtigste eine hohe Frustrationstoleranz genannt (5,8). Die Offenheit gegenüber Neuem, ein niedriger Neurotizismuswert und eine hohe Ambiguitätstoleranz stehen gemeinsam mit der emotionalen Stabilität an zweiter Stelle (5,6).

Bei der Berechnung von Gruppenvergleichen zwischen den beiden Expertengruppen wurde ein signifikanter Unterschied in der Bedeutsamkeitseinschätzung für die Verträglichkeit gefunden, die die Expertinnen und Experten aus der Praxis als signifikant wichtiger einstufen als Hochschulprofessorinnen und -professoren (Praxiseinrichtungen: Mittelwert $M=5,5$ Standardabweichung $SD=1,0$, Hochschule: $M=5,0$ $SD=1,1$, $t=-1,8$, $p=0,04$, $d=0,49$).

3.4.3 Ergebnisse zur Vorerfahrung

Die Wichtigkeit von Kenntnissen und Vorerfahrungen, die Studierende zu Beginn des Studiums mitbringen, wurde durch die Expertinnen und Experten nach zwölf Kriterien eingeschätzt. Dazu hatten sie erneut die Möglichkeit, die Bedeutsamkeit der einzelnen Kenntnisse und Vorerfahrungen auf einer siebenstufigen Antwortskala anzukreuzen (vgl. Abb. 8).

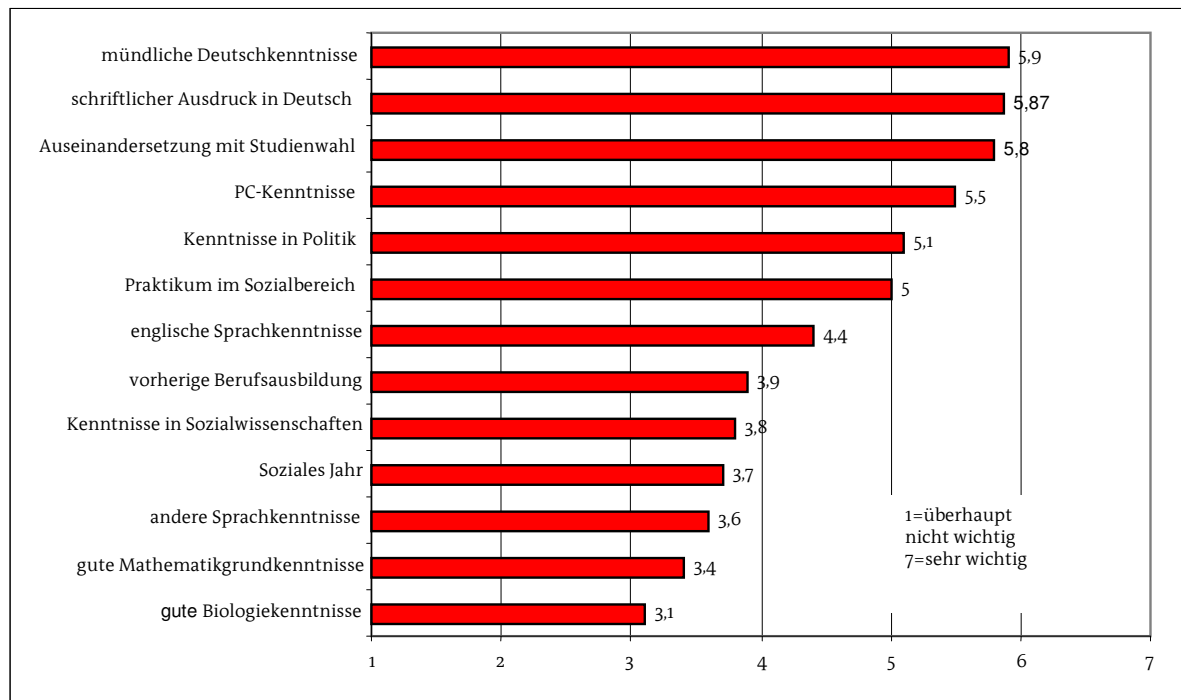


Abb. 8: Mittelwerte für die Bedeutsamkeit einzelner Kenntnisse und Vorerfahrungen bei Studienanfängerinnen und -anfängern

Als wichtigste Kenntnisse bewerten die Befragten den mündlichen und schriftlichen Ausdruck im Deutschen. Neben einer fundierten Auseinandersetzung mit der Studienwahl nennen sie darüber hinaus PC-Kenntnisse, Kenntnisse über Politik und Englischkenntnisse. Praktische Vorerfahrungen, etwa in Form eines Praktikums oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung, stufen sie ebenfalls als „eher wichtig“ ein.

Bei der Berechnung von Gruppenvergleichen zwischen den beiden Expertengruppen wurde ein signifikanter Unterschied in der Bedeutsamkeitseinschätzung für die Englischkenntnisse gefunden, die die Professorinnen und Professoren als signifikant wichtiger einstufen als Expertinnen und Experten aus der Praxis (Professoren: Mittelwert $M=4,7$ $SD=1,3$, Praxiseinrichtungen: $M=4,1$ $SD=1,4$, $t=1,65$, $p=0,05$, $d=0,45$).

3.4.4 Ergebnisse zum Arbeitsverhalten

Zum Arbeitsverhalten wurden zwölf Verhaltensweisen aufgelistet, und die Expertinnen und Experten wurden gebeten, sie auf einer siebenstufigen Antwortskala hinsichtlich ihrer Wichtigkeit zu bewerten (vgl. Abb. 9).

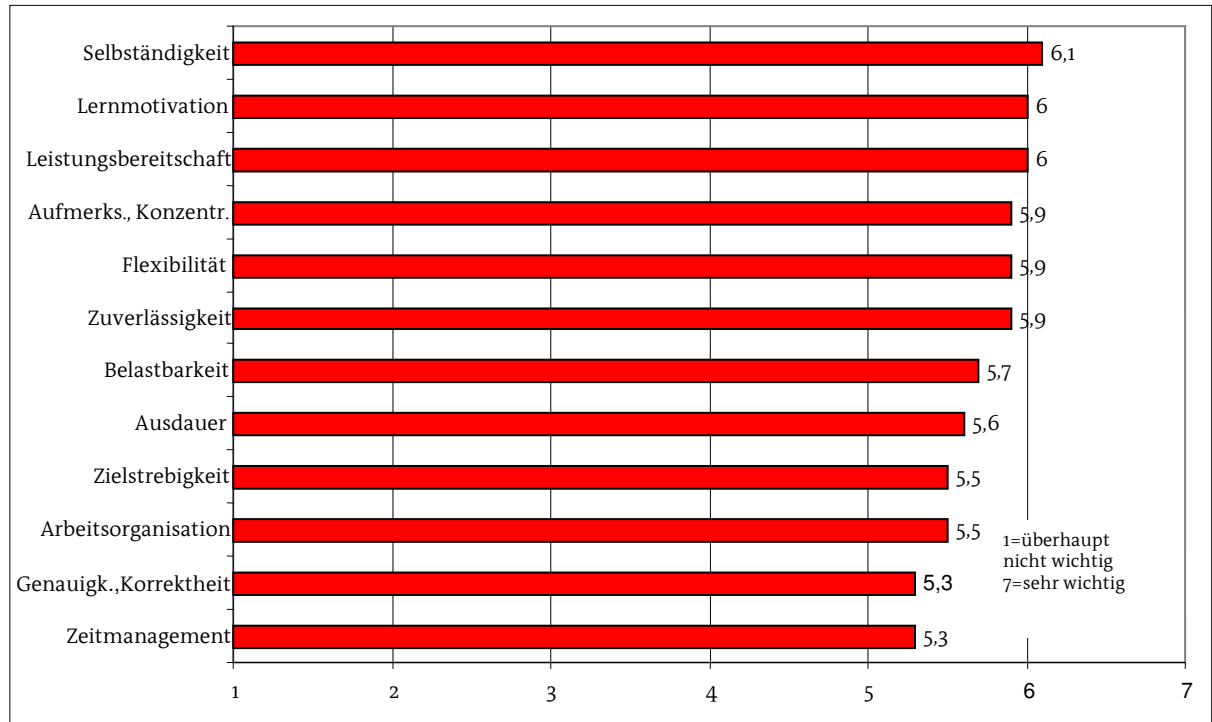


Abb. 9: Mittelwerte für die Bedeutsamkeit einzelner Arbeitsverhaltensweisen der Studienanfängerinnen und -anfänger

Alle Arbeitsverhaltensweisen werden im Mittel als „eher wichtig“ bis „ziemlich wichtig“ eingeschätzt. Die Rangreihe wird angeführt von dem selbständigen Arbeiten der Studierenden, gefolgt von einer hohen Lernmotivation und Leistungsbereitschaft. Auch die Fähigkeit, die eigenen Aufmerksamkeit steuern und sich längerfristig konzentrieren zu können, wird im Mittel als „ziemlich wichtig“ eingestuft. Daran schließen sich Flexibilität, Zuverlässigkeit und Belastbarkeit an.

Gruppenvergleiche zwischen den Einschätzungen der Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen und der Hochschule weisen auf drei signifikante Unterschiede hin, die in der folgenden Tabelle 5 beschrieben werden.

Tab. 5: Mittelwerte (Standardabweichungen), t-Werte und Effektstärken für die beiden Expertinnen-gruppen bezogen auf das Arbeitsverhalten

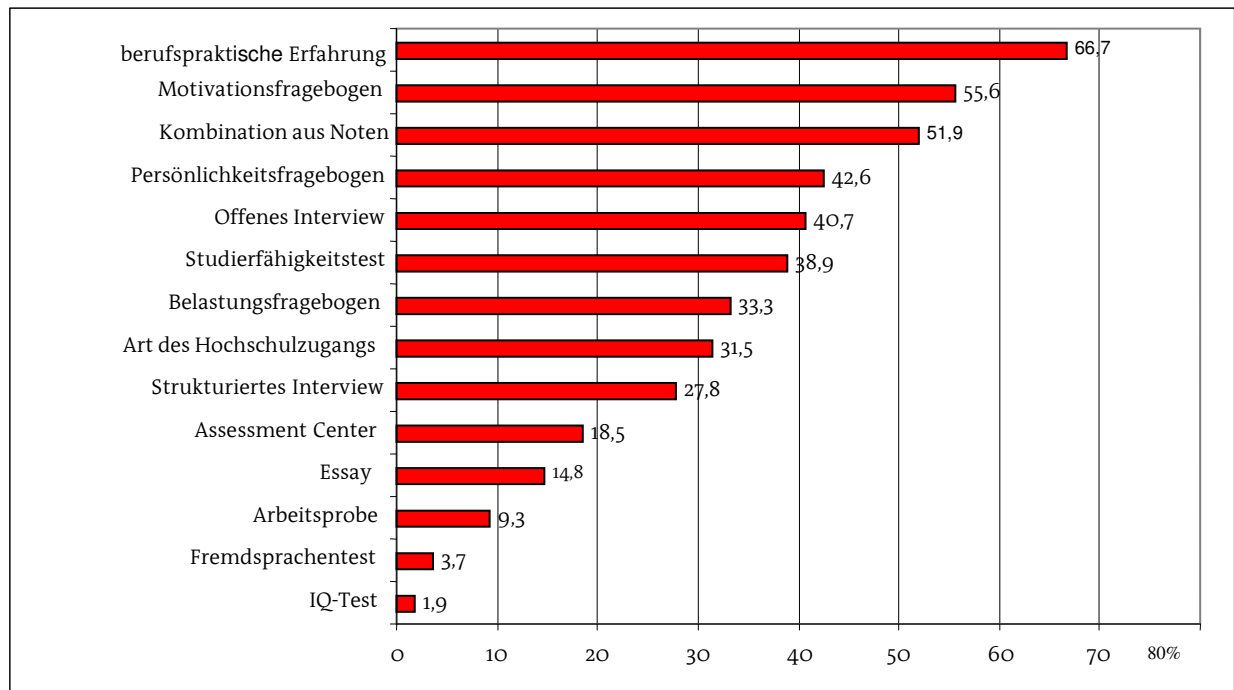
Arbeitsverhalten	Hochschule		Praxis		t-Wert	p	d
	M	(SD)	M	(SD)			
Aufmerksamkeit und Konzentration	6,1	(0,8)	5,6	(0,9)	2,1	0,02	0,56
Leistungsbereitschaft	6,2	(0,8)	5,8	(0,9)	1,7	0,05	0,46
Zuverlässigkeit	5,6	(0,9)	6,2	(0,9)	-2,5	0,01	-0,67

M: Mittelwert, SD: Standardabweichung; d: Effektstärke (vgl. Cohen, 1988): 0,20=klein; 0,50=moderat; 0,80=groß

Experten aus Praxiseinrichtungen schätzen die Zuverlässigkeit der Studierenden als wichtiger ein. Hochschullehrer wiederum erachten die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit sowie die Leistungsbereitschaft als signifikant wichtigere Arbeitsverhaltensweisen.

3.5 Auswahlkriterien

Eine Liste von gängigen Kriterien für die Studierendenauswahl (vgl. Gosch & Pohlmann, 2007) wurde zusammengestellt und die Expertinnen und Experten beider Gruppen waren aufgefordert anzukreuzen, ob das jeweilige Kriterium zur Studierendenauswahl herangezogen werden sollte oder nicht. In Abbildung 10 sind die Prozentzahlen für die Zustimmung angegeben, das jeweilige Kriterium für die Studierendenauswahl einzusetzen.

**Abb. 10:** Prozentangaben der Expertinnen und Experten, die für die Einbeziehung des jeweiligen Kriteriums für die Studierendenauswahl stimmen

Zweidrittel der Expertinnen und Experten plädieren dafür, vorherige Berufserfahrungen bei der Auswahl Studierender einzubeziehen. Mehr als die Hälfte der Befragten würden Motivationsfragebögen und eine Kombination aus bestimmten Einzelnoten heranziehen. Circa 40 Prozent bejahen den Einsatz eines Persönlichkeitsfragebogens, eines offenen Interviews und eines Studierfähigkeitstests. An letzter Stelle stehen die Durchführung eines Fremdsprachen- und Intelligenztests mit weniger als 5 Prozent der Nennungen.

Auch hier wurden die Einschätzungen zwischen Praktikern und Hochschullehrern miteinander verglichen, und bei sechs der o. g. Kriterien der Studierendenauswahl ergeben sich zwischen den beiden Gruppen signifikante Unterschiede, die in der folgenden Tabelle 6 aufgeführt sind.

Tab. 6: Prozentangaben, Chi²-Werte und Effektstärken für die beiden Expertengruppen für die einzubeziehenden Kriterien

Kriterien	Hochschule %	Praxis %	Chi ² -Wert	p	ES
Einbeziehung berufspraktischer Erfahrung	57,1	76,9	2,4	0,06	0,43
Art des Hochschulzugangs	42,9	19,2	3,5	0,03	0,53
Studierfähigkeitstest	50,0	26,9	3,0	0,04	0,49
Persönlichkeitsfragebogen	32,1	53,8	2,6	0,05	0,45
Offenes Interview	28,6	53,8	3,6	0,03	0,53
Essay	25,0	3,8	4,8	0,02	0,62

ES: Effektstärke (vgl. Cohen, 1988): 0,20=klein; 0,50=moderat; 0,80=groß

Aus der Tabelle wird deutlich, dass die Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen bei der Studierendenauswahl signifikant häufiger als die Vergleichsgruppe berufspraktische Erfahrungen, einen Persönlichkeitstest sowie ein offenes Interview befürworten. Demgegenüber bejahen die Hochschulprofessorinnen und -professoren signifikant häufiger die Beachtung der Art des Hochschulzugangs bei der Auswahl, die Durchführung eines Studierfähigkeitstests und das Schreiben eines Essays. Bei den anderen Kriterien wie Durchführung eines strukturierten Interviews, eines Belastungsfragebogens, eines Assessment Centers, einer Arbeitsprobe oder der Kombination aus bestimmten Einzelnoten unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht deutlich in ihrer Bewertung.

3.6 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Expertinnen und Experten hohe Erwartungen gegenüber den Absolventen und Absolventinnen des Studiengangs Soziale Arbeit haben. Dies gilt für alle drei der untersuchten Kompetenzbereiche, über die Studierende am Ende ihres Studiums verfügen sollen. Bei den sozialen Kompetenzen erwarten die Befragten eine ausgeprägte, situationsangemessene Kommunikationsfähigkeit und Empathie gegenüber anderen sowie die Fähigkeit, Probleme und Konflikte lösen zu können, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und zu angemessenen Urteilen zu kommen und auch für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen. Bei den fachlichen Kompetenzen ist eine Ressourcenorientierung und Interdisziplinarität in der Arbeit, verknüpft mit der Kenntnis eines Praxisfeldes und der gesellschaftspolitischen Diskurse, gewünscht. An methodischen Kompetenzen wird die Gesprächsführung mit Einzelnen, Gruppen und Organisationen genannt, aber auch die Fähigkeit, analytisch und konzeptionell denken und dieses auf andere Kontexte übertragen zu können. Bei dieser Auflistung der Kompetenzen, die die Studierenden am Ende ihres Studiums erworben haben sollen, zeigt sich der idealtypische Charakter, und es ist zu fragen, inwieweit Hochschulen diesem Anspruch gerecht werden können.

Generell stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit das im Studium vermittelte Rüstzeug auch den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarkts entspricht. Bisher wird von einer empirisch nicht hinreichend geprüften Korrelation von Studien- und Berufserfolg ausgegangen. Diese Annahme gilt in besonderem Maße für die angewandten Wissenschaften. Ob ein derartiger positiver Zusammenhang allerdings wirklich besteht, ließe sich nur durch systematische Absolventenstudien erfassen. Die Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule und Praxis dieser Stichprobe weichen in ihren Beurteilungen der notwendigen Kernkompetenzen nur minimal ab. Aus akademischer Sicht werden Wissenschaftspropädeutik, konzeptionelles Denken und Analysefähigkeit als zentraler eingestuft. Die befragten Praxisvertreter hingegen halten Ressourcenorientierung, Klientenmotivierung und ein systemisches Grundverständnis für wichtiger. In diesen Unterschieden wird der jeweilige Vorrang wissenschaftlicher Grundtugenden auf der einen und handlungsbezogener Qualitäten auf der anderen Seite deutlich.

Auch hinsichtlich der Kompetenzen für Studienbewerber finden sich bei den befragten Expertinnen und Experten deutliche Präferenzen, die sich den Feldern Sozialkompetenz, Persönlichkeit, Vorerfahrung und Arbeitsverhalten zuordnen lassen. Interessant ist, dass neben einer guten Kommunikations-, Kontakt- und Teamfähigkeit bei den einzelnen Kompetenzbereichen Aspekte der Eigeninitiative, Frustrationstoleranz, Selbständigkeit und Lern- bzw. Leistungsbereitschaft sowie gute Kenntnisse der deutschen Sprache gewünscht werden. Zu Beginn des Studiums gelten also soziale Kompetenzen, aber auch solche, die einerseits für die selbständige Organisation des Studiums und andererseits für die spätere berufliche Praxis von Bedeutung sind, als grundlegend.

Die Wunsch Kandidaten der Sozialen Arbeit müssen somit nach diesen Beurteilungen teilweise sehr hohe Anforderungen erfüllen. Die etwas geringeren Erwartungen bei den sozialen Kompetenzen sind möglicherweise auf den direkten Vergleich von Studienanfängern und Absolventen zurückzuführen und daher methodisch weiter zu hinterfragen. Interessant sind die teilweise unterschiedlichen Einschätzungen von Expertinnen und Experten aus Hochschule und Praxis. Trotz insgesamt sehr breiter Übereinstimmung zeichnen sich in einigen Punkten systematische Haltungsunterschiede ab, die mutmaßlich auf die jeweiligen Perspektiven der Expertinnen und Experten zurückzuführen sind. So schätzen die Praktiker Vermittlungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie, Kompromissbereitschaft sowie Verträglichkeit und Zuverlässigkeit als zentraler ein als ihre Hochschulkollegen. Dagegen halten Professorinnen und Professoren englische Sprachkenntnisse, Leistungsbereitschaft und Aufmerksamkeit/Konzentration für gewichtigere Variablen bei der Hochschulzulassung.

Beide Berufsgruppen plädieren mehrheitlich für eine Berücksichtigung berufspraktischer Erfahrungen vor dem Studium. Dieses Votum findet sich in besonders ausgeprägter Form bei den Praxisvertretern. Tatsächlich wurde auch genau dieses Kriterium bei der Zulassung von Bewerberinnen und Bewerbern im Studiengang der Sozialen Arbeit einbezogen. Vorteil eines solchen Aspekts ist die relativ einfache Umsetzung bei der Prüfung der Hochschulzugangsberechtigung. Allerdings stellt sich die Frage, ob allein der Nachweis einer einschlägigen Berufsausbildung ausreicht. Aus einer berufspraktischen Erfahrung geht nicht automatisch hervor, ob sich ein Kandidat in diesem Feld auch tatsächlich bewährt hat. Zu prüfen gilt daher, ob dieser Indikator auch empirisch als hinreichender Prädiktor für ein erfolgreiches Studium belegt werden kann.

4 Ausblick

Trotz der erheblichen Schwierigkeiten, die sich in der Folge der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes bei der Umsetzung von Zulassungsverfahren stellen, bietet das neue Gesetz auch gleichzeitig wichtige Chancen. Dazu zählt insbesondere die Möglichkeit einer erhöhten Transparenz und Profilschärfung innerhalb des Studiums. Durch die Notwendigkeit, Kernkompetenzen zu operationalisieren und auf Voraussetzungen für das Studium zu definieren, ist eine Debatte über Qualifikationsbedingungen und -ziele erneut notwendig geworden. Die wissenschaftliche Fundierung genau dieser Diskurse ist gerade für die Soziale Arbeit ein unmittelbarer Gewinn.

Die in diesem Beitrag skizzierten Daten stellen den Auftakt für weitere empirische Untersuchungen dar. Trotz der überraschend hohen Übereinstimmung der befragten Berufsgruppen muss sich in einem weiteren Schritt zeigen, inwieweit die als zentral eingestuften Voraussetzungen für ein Studium auch tatsächlich den Studienerfolg zu beeinflussen vermögen. Aus diesem Grund ist geplant, als wichtig genannte Faktoren in Form von standardisierten Testbatterien bei Studierendenkohorten des jeweils ersten Semesters zu prüfen und im Rahmen einer Längsschnittstudie mit den erbrachten Studienleistungen zu korrelieren (vgl. Pohlmann & Gosch, 2006). Die daraus resultierenden Ergebnisse werden in den nachfolgenden Ausgaben dieser Schriftenreihe publiziert und sollen bei der Implementierung eines empirisch geprüften Zulassungsverfahrens für die Soziale Arbeit an der Hochschule München Verwendung finden.

Literatur

- Anton, K.-H. & Weiland, D. (1993). Soziale Kompetenz. Vom Umgang mit Mitarbeitern. Zielorientiertes Sprechen, Souveränes Verhalten, Teamfähigkeit, Strategisches Denken. Düsseldorf: Econ Taschenbuch.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Göttingen: Hogrefe.
- Anwander, A. (1992). SKAI – Ein Konzept zum Training sozialer Kompetenz zum Ausgleich von Interessen auf der Basis einer Integration von Planspiel und Rollenspiel. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Becker, R. E. & Heimberg, R. G. (1988). Assessment of social skills. In: A. Bellack & M. Hersen (Eds.). Behavioral assessment (pp. 365–395). Oxford: Pergamon Press.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Buhrmeister, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the development contexts of early adolescent friendship. In: W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.). The company they keep. Friendship in childhood and adolescence (pp. 158–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Donnert, R. (1996). Soziale Kompetenz. Der Schlüssel zum partnerschaftlichen Umgang im Betrieb. München: Lexika-Verlag.
- Edinsel, K. (1994). Soziale Kompetenz und Berufserfolg. Dissertation. Technische Universität Berlin.
- Engelke, E., Maier, K., Steinert, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (Hrsg.) (2008). Forschung für die Praxis. Zum gegenwärtigen Stand der Sozialarbeitsforschung. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faix, W. G. & Laier, A. (1991). Soziale Kompetenz: das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden: Gabler.
- Fliegel, S. (1981). Training sozialer Kompetenz. In: S. Fliegel et al.. Verhaltenstherapeutische Standardmethoden (S. 91–125). München: Urban & Schwarzenberg.
- Ford, M. E. (1985). The concept of competence: Themes and variations. In: H. A. Marlowe & R. B. Weinberg (Eds.). Competence development (S. 3–49). Springfield: Thomas Publishers.
- Formazin, M. & Wilhelm, O. (2006). Entwicklung und Erprobung eines Psychologieverständnistests. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fries, M. (2007). Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg: können Eignungskriterien den Studienerfolg prognostizieren? Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung Monographien. Band 75: IHF.
- Gosch, A. & Pohlmann, S. (2007). Eignung von Eignungsverfahren. Social Challenges in Social Sciences, Vol. 1.

- Heiner, M. (2007). *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten*. München: Reinhardt.
- Hering, S. (Hrsg.) (2007). *Bürgerschaftlichkeit und Professionalität. Wirklichkeit und Zukunftsperspektiven Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1998). *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Hinte, W. (2006). Was können Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter? Fortbildung als Steuerungsinstrument in sozialen Institutionen. In: NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 3/2006, 129–132.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz? Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kauffeld, S., Frieling, E. & Grote, S. (2002). Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 197–208.
- Kubinger, K. D. (2005). Psychologische Diagnostik der Eignung für das Psychologiestudium. *Psychologische Rundschau*, 56, 133–135.
- Maiwald, D. (1985). Die Skalen Sozialer Inkompetenz. In: H. Schröder & K. Reschke (Hrsg.). *Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie*, Heft 2, 113–127.
- Marggraf, C. (Hrsg.) (1995). *Soziale Kompetenz und Innovation*. Reihe Wirtschaftspsychologie Band 2. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg., 36–73. Nürnberg.
- Meyer-Dohm, P. (1993). Welche Art Bildung erwarten die Großunternehmen von Absolventen der Universitäten? In: *Wozu Universitäten – Universitäten wohin?* Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft, Essen, 32–33.
- Pohlmann, S. & Gosch, A. (2006). Hochschulzulassung – eine Anforderungsanalyse aus Theorie und Praxis. In: F. Lösel & D. Bender (Hrsg.). *Humane Zukunft gestalten*. 268. Lengerich: Pabst Science.
- Rampus, K. (1947). Social Competence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 681–687.
- Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen* (S. 16–35). Hamburg: Feldhaus.
- Rindermann, H. (2005). Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung. *Psychologische Rundschau*, 56, 127–129.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover. Schroedel.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Sarason, B. R. (1981). The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In: J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford Press.

- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: B. Seyfried (Hrsg.), Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Berichte zur Beruflichen Bildung Bd. 179, 77–116. Bielefeld: Bertelsmann.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch. Stuttgart: UTB.
- Tajfel, H. (1953). Social Incompetence. *Journal of Abnormal Psychology*, 32, 117–128.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazin*, 140, 227–235.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch Hochschulen: Welche Schritte sind zu tun? *Psychologische Rundschau*, 56, 140–142.
- Trost, G. & Haase, K. (2005). Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. Essen und Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Tschirky, H. (1987). Anforderungsprofil für einen Hochschulabsolventen: Die nötige Sozialkompetenz. *Die Synthese*, März/April, 3.
- Wendt, W. R. (Hrsg.) (1995). Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität. Freiburg: Lambertus.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wittmann, S. (2005). Das Konzept Soziale Kompetenz. In: N. Vriends & J. Markgraf (Hrsg.). Soziale Kompetenz, Soziale Unsicherheit, Soziale Phobie. Verstehen und Verändern. Hohengehren: Schneider.
- WR – Wissenschaftsrat (2004). Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Drucksache: 5920/04, Berlin, 30. Januar 2004.

Angaben zu den Autoren

Prof. Dr. Stefan Pohlmann wurde 2004 für das Lehrgebiet der Sozialen Gerontologie an die Hochschule München berufen. An der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften koordiniert er sowohl den Qualifizierungsbereich Life Span Development als auch den Studienschwerpunkt Gerontologie. Darüber hinaus ist er maßgeblich an der Öffnung der Fakultät für den Gesundheitsbereich beteiligt. Als Mitglied ausgewiesener nationaler und internationaler Expertengremien setzt er sich auch außerhalb der Hochschule für Belange der Sozialpolitik und Alterswissenschaft ein. Stefan Pohlmann studierte Psychologie, Pädagogik, katholische Theologie und Kognitionswissenschaft an den Universitäten Münster und Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen empirische Sozialforschung, Sozialpolitik, Altersbilder und Alterswissen, Solidarität und Partizipation im Alter, Altenhilfe sowie Demografie und Gesundheit.

Prof. Dr. Angela Gosch ist seit 2005 an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften München tätig und vertritt das Lehrgebiet der Sozialen Arbeit mit chronisch kranken und behinderten Kindern und Jugendlichen. Als Koordinatorin des Qualifizierungsbereichs Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und als Mitglied in diversen Gesellschaften und Verbänden des Gesundheitsbereichs setzt sie sich besonders mit Querschnittsfragen der Gesundheit in Kindheit und Jugendalter auseinander. Eigene Forschungsakzente betreffen daher die Entwicklung und Evaluation von Präventionsprojekten in der Kindheit (z. B. von psychischen Störungen), die Selbstständigkeitsentwicklung von Jugendlichen mit und ohne Behinderung sowie die gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen.

Beide Autoren sind im Auftrag der Fakultät 11 mit der wissenschaftlichen Entwicklung und Begleitung passfähiger Kriterien zur Studierendenauswahl in der Sozialen Arbeit betraut.