

Soziale Arbeit trotz(t) Bologna.

Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld Sozialer Arbeit

Fabian Kessl, Bielefeld

[in: Schweppe, Cornelia/Sting, Stephan (Hg.): Sozialpädagogik im Übergang: Neue Herausforderungen für Disziplin und Profession, Weinheim/München 2006]

1. Das bundesrepublikanische Hochschulsystem auf dem Weg nach Bologna

Zur Etablierung einer „europäischen Region der Hochschulbildung“ und zur Beförderung eines entsprechenden europäischen Systems verabreden die europäischen Bildungsminister in der so genannten Bologna-Erklärung am 19. Juni 1999 vier zentrale Punkte.

- Die Einführung eines Systems leicht versteh- und vergleichbarer Abschlüsse;
- die Einführung eines Systems mit zwei zentralen Bestandteilen (undergraduate und graduate), wobei der zweite Turnus einen erfolgreichen Abschluss des Ersten, mindestens dreijährigen, voraussetzt. Der erste Abschluss soll außerdem angemessen für den europäischen Arbeitsmarkt qualifizieren; der zweite zum Master und/oder zur Promotion führen;
- die Implementierung eines Kreditierungssystems; und
- die Beförderung der Mobilität von Studierenden wie Lehrenden innerhalb eines europäischen Bildungsraums.

-

Zur Realisierung der Punkte eins bis drei wird jeweils ein hochschulpolitisches Instrument vorgesehen: die Abschlüsse „Bachelor of Arts“/„Master of Arts“ und „Bachelor of Science“/„Master of Science“, eine dreiphasige Studiengangsstruktur der aufeinander folgenden Studienänge „Bachelor“ (BA), „Master“ (MA) und einer anschließenden dritten (Promotions)Phase (PhD) und das „European Credit Transfer System“ (ECTS). Punkt vier dagegen benennt kein hochschulpolitisches Instrument, sondern die offizielle Programmatik des so genannten Bologna-Prozesses. Denn Zielmenge der bereits in der Sorbonne-Erklärung 1998 vorbereiteten Umstrukturierung der europäischen Studiengänge ist die Herstellung von Konvergenz. Mit Hilfe der vorgesehenen Instrumente sollen die bestehenden Studiengänge in eine strukturelle Übereinstimmung gebracht werden. Die politische Botschaft des top-down implementierten Umstrukturierungsprozesses der Studiengänge kann daher als *instrumentelle Konvergenz* beschrieben werden. In den Mittelpunkt des aktuellen Vorhabens werden nicht Studieninhalte, sondern wird die Reform bisheriger Studiengangsstrukturen mit Hilfe spezifischer hochschulpolitischer Instrumentarien gerückt. Alex Demirović spricht dementsprechend von einer „neuen Stufe der technokratischen Hochschulreform“ (Demirović 2004: 497f.). Neu ist diese Stufe insofern, als sie zwar Anschluss nimmt an instrumentelle Reformlogiken, wie sie bereits innerhalb der ersten bundesrepublikanischen Bildungsreform zu beobachten waren, diese aber weiter zuspitzt. Jürgen Habermas hat Ende der 1960er Jahre in diesem Zusammenhang für die ersten bundesrepublikanischen Bildungsreformen diagnostiziert: „Einst konnte Theorie durch Bildung zur praktischen Gewalt werden; heute haben wir es mit Theorien zu tun, die sich unpraktisch, nämlich ohne auf das Handeln zusammenlebender Menschen untereinander ausdrücklich bezogen zu sein, zur technischen Gewalt entfalten können“ (Habermas 1981: 105; vgl. ders. [1969] 1971).

Das offizielle Ziel des „Bologna-Prozesses“ ist eine einheitliche europäische Studiengangsstruktur herzustellen. Eine analytische Rekonstruktion des aktuellen Umstrukturierungsprozesses macht allerdings deutlich, dass der so genannte Bologna-Prozess weder auf das Vorhaben einer Internationalisierung europäischer Studiengänge beschränkt ist noch ausschließlich Studiengangsstrukturen fokussiert. Denn neben der Internationalisierung kennzeichnen zum einen mindestens drei weitere Strukturierungsprinzipien die aktuellen hochschulpolitischen Reformstrategien: eine zunehmende *Marktorientierung* des Hochschulsystems, dessen verstärkte

Standardisierung und seine immer ausgeprägtere *Stratifizierung*. Außerdem zielen die Reformen, wie diese Strategien bereits erkennen lassen, zum anderen auf mehr als eine Umstrukturierung der Studiengänge. Ziel ist vielmehr eine Veränderung der gesamten europäischen Hochschullandschaft und damit auch der bisherigen Wissensordnungen.

Bildungsinstitutionen werden in den letzten Jahren unter der Überschrift „Selbstständigkeit“ und „Autonomie“ in die organisationelle Freiheit entlassen. Dies soll ihnen ermöglichen ihre Angebote nachfrageorientiert, passgenau und effizient zu entwickeln und damit in einem marktförmig organisierten Wettbewerb, dem angestrebten „Bildungsmarkt“, erfolgreich zu bestehen. Zwei aktuelle bundesrepublikanische Beispiele dafür sind die Reform der Hochschulgesetzgebung in Nordrhein-Westfalen und die Privatisierung zentraler universitärer Einrichtungen in Hessen. Am 24. Januar 2006 verabschiedete das Kabinett der nordrhein-westfälischen Regierung einen Entwurf für ein „Hochschulfreiheitsgesetz“ als Nachfolger des bisherigen Hochschulgesetzes. Dieses sieht unter anderem vor, dass die nordrhein-westfälischen Hochschulen aus ihrem bisherigen Status als staatliche Einrichtungen in den von Einrichtungen öffentlichen Rechts überführt werden. Damit verbunden ist eine Freisetzung der Hochschulen aus den Vorgaben des Landeshaushalts geplant, was die Ermöglichung eines „freien Wirtschaftens“, die Gründung von eigenen Unternehmenseinheiten und die Möglichkeit der Insolvenz von Hochschulen einschließen soll (http://www.innovation.nrw.de/Presse/Pressemitteilungen/2006/pi_20050125.pdf; Stand: 4. Februar 2006). Mit der Mehrheit der Stimmen aus den beiden Regierungsfractionen hat der hessische Landtag Ende 2004 ein Gesetz zur Errichtung des Universitätsklinikums Gießen und Marburg erlassen. Damit wurde die Anfang 2006 vollzogene erste Privatisierung eines bundesrepublikanischen Universitätsklinikums vorbereitet. Inzwischen hat die börsennotierte Rhön Klinikum AG das bisherige Universitätsklinikum für 112 Millionen Euro vom Land Hessen gekauft. In beiden Fällen zeigt sich deutlich die *marktorientierte* Strategie: bisher staatlich verfasste Einrichtungen werden organisatorisch in eine suggerierte Marktfreiheit „entlassen“. Verschränkt mit diesen Tendenzen einer Freisetzung ganzer organisatorischer Einheiten ist eine Freisetzung der direkten Nutzer hochschulischer Bildungsangebote zu beobachten. Auf dem neuen „Bildungsmarkt“, so versprechen dessen Propagandisten, sollten gerade auch die einzelnen Lerner nach subjektivem Interesse und Bedarf entscheiden können, welche Angebote aus dem Spektrum unterschiedlicher Bildungsanbieter sie nutzen (wollen). Denn die direkten Nutzer als Kunden stellen das effektivste Regulativ des angestrebten „Bildungsmarktes“ dar. Die hier unterstellte Behauptung rationaler Wahl geht davon aus, dass die einzelne Handlungseinheit – sei es die Organisation (Hochschule) oder der direkte Nutzer (Studierende/r) – sehr viel zielgerichteter, passgenauer und damit effizienter Mittel kalkulieren könne als innerhalb des bisherigen angebotsorientierten Bildungssystems. Darüber hinaus soll die Position der direkten Nutzer noch durch drei weitere grundlegende Systemveränderungen im Sinne dieser marktförmigen Programme verbessert werden. Erstens sollen diese durch eine generelle Verkürzung der Ausbildungszeiten gegenüber den Absolventen europäischer Nachbarstaaten wieder konkurrenzfähig gemacht werden (*Marktposition*)¹: Schulzeiten sollen bis zur Hochschulreife möglichst nur noch 12 statt 13 Jahre umfassen und das dreifach differenzierte Angebot von Studiengängen soll den Studierenden bereits nach drei Jahren einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss in Form des Bachelors ermöglichen. Zweitens wird aktuell in vielen Bundesländern die Etablierung eines Systems individualisierter Bildungsfinanzierung vorbereitet. Das in der bundesrepublikanischen

¹ Die Implementierung von Kurzzeitstudien in Form des Bachelors spielt eine zentrale Rolle im aktuellen Umstrukturierungsprozess bundesrepublikanischer Hochschulen. Allerdings wurde bereits Ende der 1990er Jahre verabredet, dieses Thema nicht mehr unter dieser Überschrift zu verhandeln: „Es ist wahrscheinlich nicht sinnvoll, die in den 70er Jahren unter dem Stichwort 'Kurzstudiengänge' lange Zeit, aber fruchtlos geführte Debatte (...) erneut aufzulegen. Allen Hochschulen sollte aber im Wettbewerb ermöglicht werden, kürzere Studiengänge von mindestens dreijähriger Dauer ('Bachelor') zu entwickeln (...), die sich am internationalen Standard orientieren“ (BMBF 1997, S. 8). Dass eine direkte numerische Vergleichbarkeit der Studienlänge unterschiedlicher europäischer Studiengänge nicht sinnvoll ist, weil damit die spezifischen Eigenheiten und differenten Voraussetzungen wie Anforderungen ignoriert werden, sollte darüber nicht aus dem Blick geraten.

Hochschulpolitik lange tabuisierte Instrument der Studiengebühren erfährt damit Anfang des 21. Jahrhunderts eine bemerkenswert rasche Enttabuisierung.² Auch hierfür stellt der Hinweis auf die Stärkung der Studierendenposition als Nachfragende das zentrale Argument dar. Denn als zahlende Kunden sollen die zukünftigen Studierenden qualitativ hochwertige Studienangebote gezielter einfordern können (*Nachfragemacht*). Und drittens sollen alle zukünftigen Studienabschlüsse hinsichtlich ihrer Angemessenheit für den europäischen Arbeitsmarkt überprüft werden (*Employability*), da die Hochschulabschlüsse den zukünftigen Studierenden als Tauschmittel für einen Arbeitsplatz zur Verfügung stehen und damit die Wahl ihres Studiengangs kalkulierbar machen müssten (vgl. Pasternack 2004). Diese Freisetzungsstrategien sind Bestandteil einer neoliberal motivierten Hegemonie, die davon ausgeht, dass einzig der selbstregulierende Marktmechanismus, in dem die für den gesellschaftlichen Fortschritt notwendigen und besten „Wissens- und Entdeckungsprozesse stattfinden“, einen wirklichen Freiheitsraum bereit stellen kann (Nordmann 2005: 17).

Allgemeine *Bildungsstandards* sollen die Qualitätssicherung im zukünftigen Bildungssystem garantieren. Für die Schulen hat die Kultusministerkonferenz 2003 und 2004 „Nationale Bildungsstandards“ ausgearbeitet, die vom „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (IQB) überprüft und weiterentwickelt werden sollen. Die Einführung der Akkreditierung von Studiengängen und eine damit verbundene Evaluation soll die Qualität der bundesrepublikanischen Studiengänge garantieren. Institutionell zeichnet dafür die „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ als Nachfolgerin des vorherigen Akkreditierungsrates verantwortlich. Die Stiftung soll Standards für die Akkreditierungsverfahren erarbeiten und sichern: „Die Stiftung trägt (...) die Verantwortung für vergleichbare Qualitätsstandards insofern, dass sie die Akkreditierung von Agenturen vornimmt, die ihrerseits die Akkreditierung von Studiengängen nach einem formalisierten, objektivierbaren Verfahren durchführen“ (<http://www.akkreditierungsrat.de/>; Stand: 6. Februar 2006). Eine zweite Ebene der Standardisierung ist in der Binnenstruktur der neu entwickelten Studiengänge vorgesehen: eine relativ kleinteilig-modularisierte Curricularisierung der Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge in Verbindung mit einer an diese Module oder an einzelne Modulteile angekoppelten Prüfungsstruktur. Im Unterschied zur bisherigen Studienstruktur, die sich in den sozialwissenschaftlichen Diplom- und Masterstudiengängen inhaltlich dadurch auszeichnet, dass die Studieninhalte entweder nur in Form einzelner Pflichtveranstaltungen oder in umfassenderen Themenblöcken curricular vorgeschrieben waren, sollen die Studieninhalte nun in der neuen Modulstruktur festgeschrieben werden – nachvollziehbar für Studierende und Studienanfänger/innen in öffentlich zugänglichen Modulhandbüchern. Während die Modularisierung der Studiengänge in der ursprünglichen Version, wie sie beispielsweise bei ihrer Implementierung in englischsprachigen Hochschulsystemen vorgesehen war, der individuellen Profilbildung durch eine freie Kombinierbarkeit einzelner Module – auch über die Grenzen verschiedener Studienfächer hinweg – dienen sollte, scheint der Modularisierungsprozess in den neuen Studiengängen in der Bundesrepublik eher zu einer kleinformatischen Re-Curricularisierung genutzt zu werden. Damit zeichnet sich mit Blick auf die Standardisierung der aktuellen Umstrukturierungsprozesse eine Tendenz *utilitaristischer*

² Ein eindrückliches Beispiel dafür stellen die Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen dar. Nach der Vorlage eines Gesetzesentwurfs zur Einführung von Studiengebühren im November 2005 („Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen“, http://www.innovation.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/RegEntwurfHGGF.pdf; Stand: 4. Februar 2006) hat sich beispielsweise die ehemalige „Reformuniversität“ Bielefeld noch vor der Verabschiedung des entsprechenden Gesetzes im nordrhein-westfälischen Landtag gegen die vehementen Proteste der Studierendenschaft (vgl. <http://besetzung.kollima.de/>; Stand: 4. Februar 2006) dafür entschieden, eine Einführung von Studiengebühren vorzubereiten (vgl. http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/Studienbeitraege_Senatvorlage_01_2006.pdf). Andere nordrhein-westfälische Hochschulen, wie die Universität Aachen, haben bereits die Einführung von Studiengebühren beschlossen.

Marktorientierung ab. Abweichend von der erkenntniskritischen Weltsicht neoliberaler Programme wird hierbei davon ausgegangen, dass eine verbesserte Position der Studierenden auf dem europäischen Arbeitsmarkt nicht als evolutionäres Ergebnis des Marktsystems generiert werden wird, sondern curricular bestimmbar sei.

Die Differenzierung der neuen Studiengänge in das dreifach gestufte System von BA, MA und PhD sind ebenso Bestandteil einer *Stratifizierung* des Hochschulsystems wie die inzwischen regelmäßig publizierten Hochschulrankings oder die bundespolitische Exzellenzinitiative.³ Ergebnis all dieser Vorhaben ist eine hierarchische Differenzierung der Studiengänge und der diese Studiengänge anbietenden Hochschulstandorte. Während die Publikation erster Hochschulrankings Ende der 1990er Jahre noch einige vehemente Reaktionen von Seiten der Hochschulen erzeugt, hat deren regelmäßiges Aktualisieren und Erscheinen in einflussreichen Wochenzeitungen und Nachrichtenmagazinen inzwischen die Idee der Ungleichheit zwischen den Hochschulen diskursiv etabliert (vgl. Leberherz u.a. 2005). Mit der so genannten Exzellenzinitiative und den in Nachfolge der Bologna-Erklärung umstrukturierten dreistufigen Studiengängen erfährt deren hierarchische Differenzierung inzwischen eine institutionelle Verankerung. In diesem Zusammenhang erscheinen Entwicklungen, wie eine zukünftige Differenzierung der bundesrepublikanischen Hochschulen in eher forschungsorientierte und eher lehrorientierte Typen höchst wahrscheinlich. Die bereits bestehende vertikale Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten könnte für eine solche Entwicklung – gerade im Feld Sozialer Arbeit – eine große Rolle spielen. Denn das bundesrepublikanische Hochschulsystem ist trotz der Etablierung von Hochschulrankings und der Exzellenzinitiative noch immer stärker nach Hochschultypen und Studiengängen stratifiziert als nach Rängen (vgl. Teichler 2005: 18). Aber auch Modelle, wie dasjenige einer „Lehrprofessur“, das von der Kultusministerkonferenz bereits 1997 vorgeschlagen wurde, und seither regelmäßig im Rahmen der Kapazitätsdiskussionen neu aufgelegt wird, werden vermutlich wieder auf die Agenda gesetzt werden (vgl. KMK: Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen, 28.02.97). Die Tendenz einer utilitaristischen Marktorientierung wird somit noch durch ein weiteres Prinzip verstärkt: eine *staatlich initiierte Dynamisierung* der Markthierarchien. Das Ergebnis stark stratifizierter Hochschulsysteme mit wenigen herausragenden Hochschulen (*Leuchttürme*), wie sie in den USA oder tendenziell auch in Großbritannien zu finden sind, soll somit in kurzer Zeit hergestellt werden.

Neben diesen Strukturierungsprinzipien ist der aktuelle Umstrukturierungsprozess des Hochschulsystems durch eine diskursive Umstellung der Wissensproduktion und -rezeption gekennzeichnet: parallel zur utilitaristischen Marktorientierung zeigt sich eine *epistemische Transformation der Wissensgenerierung*.

Helga Nowotny attestiert den aktuellen Reformen das Potenzial einer Neubestimmung des „epistemischen Kern(s) der Wissenschaft“ und somit „zentrale(r) Bestandteile des Wissenschaftsbildes“ (Nowotny 1999: 29). Eine doppelte Bewegung ist hinsichtlich der epistemischen Transformation der Wissensgenerierung auszumachen. Einerseits werden Forschung und Wissenschaft öffentlich inzwischen in deutlich geringerem Maße als Mitte des 20. Jahrhunderts als eine Quelle der Sicherheit beschrieben (vgl. Stehr 2003: 234ff.; Beck/Bonß/Lau 2001). Vielmehr erscheinen wissenschaftliche Erkenntnisse häufiger denn je als *Quelle von Unsicherheit*. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden in öffentlichen Auseinandersetzungen zunehmend als plural und kontingent formatiert und vor- und nicht-wissenschaftliche reihen sich neben wissenschaftliche Erkenntnisse ein. An welchen dieser Erklärungsmuster die Gestaltung des Sozialen schließlich

³ Mitte 2005 beschlossen Bundestag und Bundesrat die so genannte Exzellenzinitiative, mit der bis zu zehn „Spitzenuniversitäten“, 40 Graduiertenschulen und 30 „Exzellenzcluster“ mit insgesamt etwa € 1,9 Milliarden gefördert werden sollen. Die als förderungswürdig erachteten Hochschulen bzw. Hochschulkooperativen werden bis Herbst 2006 in einem „wissenschaftlichen Wettbewerb“ aus 319 eingereichten Anträgen von einem internationalen Gutachtergremium, für das Deutsche Forschungsgemeinschaft und Wissenschaftsrat verantwortlich zeichnen, ausgewählt.

orientiert wird, scheint nicht mehr notwendiger Weise das Ergebnis einer wissenschaftlich-argumentativen Auseinandersetzung sein zu müssen, sondern vielmehr eine Frage *wissenspolitischer* Entscheidungen (vgl. Stehr 2003). Wissenschaftliches Wissen verliert mit der Infragestellung seines Ausschließlichkeitswerts an Einfluss und findet sich innerhalb politischer Entscheidungsprozesse in einem verstärkten *Wissenswettbewerb* wieder.⁴ Die Kontrolle und Überwachung von Wissensproduktion und -reproduktion obliegt nicht mehr der relativen Selbstregulierung des Wissenschaftssystems, sondern zunehmend explizit politischen Entscheidungsprozessen.⁵ Um die neue wissenspolitische Hegemonie streiten sich neue Wissensmanager innerhalb und außerhalb der Hochschulen. War wissenschaftliches Wissen bis in die 1970er Jahre als *Expertenwissen* anerkanntes Lösungswissen, wird wissenschaftliches Wissen, so die erste These epistemischer Transformation, heute öffentlich zunehmend als *Risiko- und Unsicherheitswissen* dargestellt. Andererseits nutzen Propagandisten neuer Eindeutigkeiten wissenschaftliches Wissen oder vielmehr die Aura der Wissenschaftlichkeit weiterhin und wieder verstärkt als Inszenierungsmedium. Zwar scheint die Figur des Professors im Sinne eines professionellen Experten zu diffundieren (vgl. Derrida 2001), aber zugleich dient der professorale Habitus säkularisierten Weltdeutern zur Legimation ihrer Verkündigungen bzw. Letzbegründungsversuche. Eindrückliche Beispiele für diese neo-propagandistischen Formen sind, wenn auch in ganz unterschiedlichem Format, aktuelle biotechnologische Plädoyers und im Feld der Sozialen Arbeit vor allem wirkungsanalytische Statement. Der Reproduktionsbiologe Jacques Testart beleuchtet in diesem Zusammenhang eindrucklich den neuen „Glauben im Labor“ in seinem gleichnamigen Essay (Testart 2006). Am Beispiel des französischen Philosophen Michel Onfray illustriert er die neue Figur säkularisierter Weltdeuter. Onfray argumentiert gegen die von ihm attestierte öffentliche Technophobie mit Verweis auf die damit ignorierten biotechnologischen Potenziale: „Die transgene Revolution stellt neue Behandlungsmethoden in Aussicht: Mit Hilfe der prädiktiven Medizin werden sie den Ausbruch von Krankheiten verhindern“ (Onfray 2003, zit. nach Testart 2006: 13). Testart macht demgegenüber deutlich, dass Onfray einen bioethischen Mythos konstruiert statt öffentlich die notwendige öffentliche Auseinandersetzung um die Prinzipien zu befördern, inwieweit und in welcher Weise biotechnologische Entwicklungen gewollt oder nicht gewollt sind. Eine strukturanaloge Position nehmen die wirkungsanalytischen Programmatiken in den Feldern Sozialer Arbeit ein. Auch hier wird die neue Glaubenslehre mit Bezug auf eine bestimmte wissenschaftliche, nämlich eine positivistische Weltdeutung, verkündet. Wirkungsanalysen seien „necessary for the survival of the field“ – in dieser geradezu existentialistischen Weise beginnen zwei der einflussreichsten Vordenker einen ihrer grundlegenden Beiträge zur Wirkungsanalyse (vgl. McNeece/Thyer 2004: 7). Anschließend an die im US-amerikanischen Raum bereits verbreiteten wirkungsanalytischen Programme spricht sich auch eine wachsende Zahl deutschsprachiger Vertreter für einen „Goldstandard“ als Maßstab für die Gestaltung sozialpädagogischer Interventionen aus. Dieser Standard ergebe sich, so die Unterstellung, aus Studien, „die die Vorhersagekraft vorab definierter Kriterien an repräsentativen Gruppen und unter Einbezug multipler Ergebnisindikatoren über möglichst lange Zeiträume untersuchen“ (Kindler 2005: 543). Fragen danach, inwieweit aus Experimentalsituationen auf Lebenslagen anderer Nutzer und damit als notwendig erachtete sozialpädagogische Interventionen geschlossen werden kann und inwiefern überhaupt soziale Probleme (quasi-)experimentell erfasst werden können, wird nur mit den basalen Hinweisen begegnet, dass das beste vorliegende wissenschaftliche Wissen schließlich besser sei als keines (vgl. McNeece/Thyer 2004: 8f.) oder der Ausschluss von Irrtum möglichst gut validierte Einschätzungskriterien erforderlich mache (vgl.

⁴ Dieser Hinweis zielt auf die Veränderungen in der modernen epistemischen Konstellation. Er wäre missverstanden, wenn er dahingehend interpretiert würde, dass wissenschaftliches Wissen bisher ausschließlich Herrschaftswissen gewesen wäre oder das wissenschaftliche Feld kein Feld politischer Kämpfe dargestellt hätte (vgl. Bourdieu 1998, Foucault 1971)

⁵ Die Einflussnahme von Auftraggebern im Rahmen von Forschungsprojekten im Bereich der Anwendungsforschung ist aktuell wohl eines der herausragendsten Beispiele für diese externe Einflussnahme auf das Feld der Wissenschaften.

Kindler 2005: 543f.). Auch hier wird ein neuer Mythos konstruiert: der Mythos eines direkten Rückbezugs probabilistischer Messungen empirischer Sozialforschung auf sozialpädagogische Interventionsmuster und damit das Versprechen ein wirkungsanalytisches Destillat zur passgenauen und effektiven Intervention bereit stellen zu können.

In diesem Kontext, der hier anhand der drei Strukturierungsprinzipien Marktorientierung, Standardisierung und Stratifizierung und der epistemischen Transformation der bisherigen Wissensordnungen skizziert wurde, steht der so genannte Bologna-Prozess. Die aktuelle Neujustierung des europäischen Hochschulsystems erweist sich daher als die weitreichendste Reform des hiesigen Hochschulbildungssystems seit den Bildungsreformen der 1970er Jahre (vgl. Steering Committee for Higher Education and Research 2003). Die Studiengänge mit Schwerpunkt Soziale Arbeit sind von diesen fundamentalen Umstrukturierungsprozessen des Hochschulsystems in ganz besonderer Weise betroffen.

2. Soziale Arbeit und Bologna – drei Zukunftsszenarien

Eine hochschulische Ausbildung von Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Diplom-Pädagoginnen mit Studienschwerpunkt Soziale Arbeit (Sozialarbeit/Sozialpädagogik) konnte im deutschsprachigen Raum in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts relativ erfolgreich etabliert werden (vgl. Grunert et al 2005; Kruse 2004). Dennoch zeigt sich für den entsprechenden Teil der Hochschullandschaft aktuell eine zumindest teilweise andere Situation wie in anderen Fachbereichen und Disziplinen. Denn erstens geschieht die Umstrukturierung der Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialer Arbeit im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ innerhalb der institutionell weit ausdifferenzierten – hochschulischen wie nicht-hochschulischen – Ausbildungsstruktur von Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten. Zweitens ist diese institutionelle Differenzierung des Feldes deutschsprachiger Sozialer Arbeit geprägt von Auseinandersetzungen um ihre disziplinäre Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit (vgl. Pfaffenberger/Scherr/Sorg 2000; Rauschenbach 1999). Drittens ist der Status Sozialer Arbeit als anerkannte professionelle Problemlösungsinstanz trotz der Etablierung akademischer Ausbildungsgänge im Unterschied zu anderen Professionen – Medizinerinnen, Juristen, aber auch Lehrerinnen – bis heute relativ prekär geblieben (vgl. Nadai et al 2005: 17ff.). Schließlich wird – viertens – im Rahmen der neo-sozialen Transformationen des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements aktuell die öffentliche Legitimation Sozialer Arbeit an sich in Frage gestellt (vgl. Kessl/Otto 2005).⁶ Welche Konsequenzen damit für die deutschsprachige Soziale Arbeit verbunden sind, in welche Richtung sich die Hochschullandschaft also entwickeln wird, ist angesichts der Tatsache, dass sich die Umstrukturierung der Studiengänge im Anschluss an die Bologna-Erklärung noch in der ersten Phase befindet, bisher nicht absehbar.⁷ Drei unterschiedliche idealtypische Szenarien erscheinen im

⁶Mit dem Begriff „neo-sozial“ weist eine Gruppe von Bielefelder Forschern (vgl. Kessl/Otto 2003; Richter 2004; Ziegler 2004) – in Analogie zu Vorschlägen aus der Soziologie des Wohlfahrtsstaats (vgl. Lessenich 2003) – auf die aktuellen politischen Re-Programmierungs- und Re-Strukturierungsprozesse des Sozialen hin, mit denen dessen bisherige Gestalt als wohlfahrtsstaatliches Arrangement grundlegend transformiert wird. Aus Sicht einer Forschung im Feld Sozialer Arbeit scheint es damit besser möglich, anzuzeigen, dass die bisherige Form sozialpolitischer Regulierung, die als wohlfahrtsstaatliches Arrangement bezeichnet werden kann (vgl. Kessl 2005), zwar aktuell grundlegend transformiert wird, aber keineswegs völlig verschwindet. Während die Rede von einer „neo-liberalen Gesellschaft“ suggeriert, dass das alles bestimmende Prinzip nun das des Marktes sei, macht der Begriff des Neo-Sozialen darauf aufmerksam, dass die bisherige wohlfahrtsstaatliche Formation des Sozialen zwar unter der Hegemonie marktformiger Logiken grundlegend verändert wird, aber keineswegs völlig verschwindet oder gar bereits verschwunden ist.

⁷Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge weisen mit einem Anteil von 2,4 % der Studierenden – neben der Physik, der Germanistik, dem Maschinenbau, dem Bauingenieurwesen und der Rechtswissenschaft – im Wintersemester 2003/2004 die geringste Zahl von Studienanfängern in den neuen BA-/MA-Studiengängen auf. Zwar hat der „Bologna-Prozess“ in der Bundesrepublik seit 2002/03 insgesamt an Dynamik gewonnen, wie die Einschreibezahlen zeigen – im Wintersemester 2000/01 schrieben sich knapp 20.000 Studierende in BA-/MA-Studiengänge ein, im Wintersemester 2001/02 knapp 40.000 und im Wintersemester 2002/03 bereits etwas 67.000 Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Moment aber wahrscheinlich.

Szenario 1: „Bologna – das Symbol einer Spaltung Sozialer Arbeit!“

Die bestehende institutionelle Ausdifferenzierung in hochschulische wie nicht-hochschulische Ausbildungs- und Studiengänge und deren universitäre wie nicht-universitäre Institutionalisierung wird nicht nur fortgeführt, sondern durch die Einführung von konsekutiven Studiengängen an den Universitäten und Fachhochschulen, eigenständigen BA-Studiengängen an beiden Hochschulformen, aber auch an Berufsakademien, und Weiterbildungsmastern primär an Fachhochschulen noch radikalisiert. Verbunden damit spitzt sich die stilisierte disziplinäre Zugehörigkeitsdebatte „Sozialarbeitswissenschaft versus Sozialpädagogik“ erneut und in bisher ungekanntem Maße zu. Vertreter von Fachhochschulen nutzen die Einführung von Masterstudiengängen um sich von den universitären Studiengängen deutlich zu distanzieren. Dazu wird einerseits der ausdrückliche und direkte Berufsfeldbezug der Studienangebote an den Fachhochschulen als Alleinstellungsmerkmal hervorgehoben – beispielsweise durch die Installierung der Zulassungsvoraussetzung, Masterstudien nur mit Berufserfahrung nach dem Bachelorabschluss aufnehmen zu können. Und andererseits wird eine wachsende Zahl hoch spezialisierter Weiterbildungsmaster angeboten, die sich von der disziplinärerziehungswissenschaftlichen Rahmung der universitären Studiengänge pointiert und deutlich absetzt. Zugleich konzentriert sich eine wachsende Zahl von Universitäten auf ausdrücklich sozialpädagogische Studienangebote in der Masterphase und verweigert den Absolventen von Fachhochschul-Masterstudiengängen das Promotionsrecht. Dadurch werden Zugangsmöglichkeiten zur dritten Phase im konsekutivem Studiensystem, den Promotionsstudiengängen (vgl. den Beitrag von Martina Richter in diesem Band) nämlich, bewusst verengt. Der Abschluss einer Promotion bleibt aber Regelvoraussetzung für eine unbefristete hochschulische Lehrtätigkeit.

Die damit geschaffenen Studiengängen stellen sich vor allem in der Masterphase als sehr kontingent dar, da sie einen expliziten Bezugspunkt zur Sozialen Arbeit in den Studieninhalten vermissen lassen. Damit diffundiert erstens das bisher relativ einheitliche Berufsbild eines Sozialpädagogen und einer Sozialarbeiterin; die wenigen Versuche einer disziplin- wie professionspolitischen Vernetzung und Einmischung (*Berufsverbände* und *Fachvereinigungen*) bleiben – zweitens – weiterhin fragmentiert und randständig; drittens spalten sich die Handlungsfelder Sozialer Arbeit in ein dienstleistungsorientiertes white-collared System von Familienberatung, Jugendkulturangeboten und Freiwilligenmanagement und ein davon weitgehend abgekoppeltes prekarisiertes fürsorgerisches Hilfssystem der Jugendarbeit im Schulsystem, stationäre Erziehungshilfe und Angeboten der Stadtteilarbeit; und – viertens – stratifizieren sich die einzelnen Handlungsfelder nochmals intern in ein managerielles Monitoring und die ausführende Erbringung. Ersteres wird vor allem von Master- und PhD-, letzteres von Bachelor-Absolventen übernommen und entsprechend unterschiedlich besoldet. Außerdem sehen sich die Absolventen der neuen, hoch spezialisierten Masterstudiengänge in verstärkter Konkurrenz zu Absolventinnen benachbarter Professionen – beispielsweise der gesundheitswissenschaftlichen, pflegewissenschaftlichen oder kriminologischen Studiengänge (vgl. Bayerische Dekanekonferenz Sozialwesen 2003). Mit diesen rangelt die Soziale Arbeit um mögliche Modernisierungsgewinne, die sich im Rahmen der neo-sozialen Transformation des Sozialen zu eröffnen scheinen: Wer entwickelt die effektivste Präventionsstrategie und wer das beste Aktivierungsprogramm für Bewohner marginalisierter Stadtteile?

(vgl. HRK 2005). Betrachtet man allerdings die Studiengänge mit Schwerpunkt Soziale Arbeit deutet sich hier eine zeitversetzte Implementierung der neuen Studiengänge von etwa 3-4 Jahre im Vergleich zum bundesrepublikanischen Durchschnitt an.

Szenario 2: „Bologna und Soziale Arbeit – da war doch was, oder?“

Fachhochschulen und Universitäten entwickeln einzelne regionale Kooperationen hinsichtlich des Studienangebots, allerdings mit ganz unterschiedlicher inhaltlicher Ausprägung. So bieten einzelne Fachhochschulen und Universitäten gemeinsame Masterstudiengänge an, manches universitäre Bachelor-Angebot wird mit Unterstützung benachbarter Fachhochschulen realisiert und an der einen oder anderen Stelle werden Verbünde verschiedener Hochschulen mit standortspezifischen Masterangeboten gegründet. Insgesamt herrscht allerdings auf Basis der relativ ausgeprägten Spezialisierung in den einzelnen Studiengängen eine pragmatische Ignoranz zwischen den Anbietern der neuen Studiengänge. Inwiefern mit der Umstrukturierung der vormaligen Diplom- und Magisterstudiengänge deutliche Veränderungen in den Studieninhalten und der Studienorganisation realisiert werden, ist je nach Studienstandort höchst unterschiedlich. Ein ähnlich unübersichtliches Bild zeigt sich auf professioneller Ebene: Die Profession Sozialer Arbeit befindet sich in einem unkoordinierten öffentlichen Anerkennungskampf, der in den einzelnen Handlungsfeldern durchaus zu politischen Teilerfolgen führt, in anderen Bereichen aber zu deutlichen Niederlagen. Zwar kann nicht von einer klaren Spaltung der Handlungsfelder gesprochen werden, doch tendenziell konzentrieren sich die öffentlich anerkannten Tätigkeiten auf die Arbeitsfelder der Erziehungshilfen, der Schulsozialarbeit und der stadtteilbezogenen Angebote. Vor allem die offene Jugendarbeit und die unterschiedlichen Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten, Frauen oder erwerbslose Personen leiden unter den eklatanten öffentlichen Mittelkürzungen ohne dass dies deutlich skandalisiert würde. Die Positionierung Sozialer Arbeit als Profession ist somit sektoral erreicht, an anderer Stelle zeigt sie sich aber schwächer als vor der Umstrukturierung der Studiengänge. Dementsprechend ungleich verteilt formiert sich in einzelnen Handlungsfeldern, aber auch in einzelnen Kommunen, Widerstand gegen die neo-sozialen Neuprogrammierungen des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements. Während vor allem unterfinanzierte Träger und Kommunen und die von politisch Verantwortlichen zunehmend delegitierten Angebote öffentlichen Protest zu organisieren versuchen, betreibt die Mehrheit der Anbieter innerhalb der veränderten Strukturen öffentlicher Wohlfahrt Besitzstandswahrung.

Szenario 3: „In Bologna hat es begonnen: Die zweite Phase der Professionalisierung Sozialer Arbeit“

Fachhochschulen und Universitäten koordinieren ihre Bachelor- und Masterstudiengänge bundes- und landesweit. Die jeweils konkreten Kooperationsformen zwischen den beteiligten Hochschulen werden regional ausgehandelt und umgesetzt. Die gestärkten Berufsverbände und Fachvereinigungen arbeiten an Konzepten einer institutionellen Fusion von Fachhochschulen und Universitäten in gemeinsamen Departments (vgl. Münsteraner Erklärung 2005). Während die Fachhochschulen die Koordination der Bachelorstudiengänge mit Schwerpunkt Soziale Arbeit übernehmen, leisten dies die Universitäten bei den Masterangeboten. Alle Angebote sind für alle Studiengruppen wechselseitig zugänglich. Regional kommt es auch zur Beteiligung weiterer universitärer Disziplinen neben der Erziehungswissenschaft im Rahmen des umstrukturierten Studienangebots: unter anderem sind dabei die Soziologie sozialer Probleme, die Sozialpolitik, die Pflege- und Gesundheitswissenschaft und die Kriminologie hervorzuheben. Darüber hinaus werden von den kooperierenden Hochschulen gemeinsame Weiterbildungsmaster angeboten – teilweise in Kooperation mit regionalen Trägern sozialpädagogischer Angebote.

Unter dem gemeinsamen Dach einer „Wissenschaft Sozialer Arbeit“ werden erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungserfahrungen in einer wachsenden Zahl von Grundlagenforschungs- wie Anwendungsforschungsprojekten genutzt und kritisch weiterentwickelt. Fachhochschulen und Universitäten arbeiten dabei auch in neu gegründeten Graduate Schools für Soziale Arbeit zusammen und sorgen damit für den akademischen Nachwuchs in Lehre und Forschung. Die Zahl der genehmigten DFG-Projekte steigt

in diesem Zusammenhang merklich an. Die neu organisierten Berufsverbände Sozialer Arbeit gründen einen gemeinsamen Dachverband als Sprachrohr ohne die inhaltlichen und historisch ausgeprägten Differenzen im Feld Sozialer Arbeit zu ignorieren. Der berufsverbandliche Dachverband und die kooperierenden Fachvereinigungen positionieren sich politisch deutlich erkennbar mit Bezug auf die grundlegenden neo-sozialen Veränderungen im Bereich öffentlicher Wohlfahrt. Der gemeinsame politische Slogan lautet dabei: Für das kämpfen, was Wohlfahrtsstaatlichkeit sein könnte.

3. Soziale Arbeit trotz(t) Bologna?

Dass eines der drei hier idealtypisch skizzierten Szenarien eintreten wird, ist unwahrscheinlich. Aktuell sprechen allerdings die meisten Anzeichen dafür, dass das dritte Szenario am wenigsten Realisierungschancen hat. Aber auch die im zweiten Szenario unterstellten Kooperationsbemühungen unterschiedlicher Hochschultypen finden trotz aller Forderungen in diese Richtung bisher nur wenig reale Abbildung (vgl. Bayerische Dekanekonferenz Sozialwesen 2003; DGS et al 2004; Münsteraner Erklärung 2005).

Die anfänglich zögerliche Haltung der Fachvertreter im Feld Sozialer Arbeit gegenüber den politisch geforderten Umstrukturierungen bisheriger Studiengänge mit Schwerpunkt Soziale Arbeit ist inzwischen einem – wenn auch unterschiedlich ausgeprägten – Engagement gewichen. Das zeigen beispielsweise die jüngsten Stellungnahmen bzw. Handreichungen der Fachvereinigungen: sowohl die DGfE-Kommission Sozialpädagogik und der erziehungswissenschaftliche Fakultätentag (EWFT) als auch die Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit, der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit, der Fachbereichstag Soziale Arbeit und der Fachausschuss Soziale Berufe des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge haben dazu Papiere vorgelegt (vgl. DGS et al 2004; DGfE-Kommission Sozialpädagogik 2005; Materialien des EWFT zum BA/MA). Allerdings lesen sich die Einschätzungen der universitären Fachvertreter hinsichtlich der Konsequenzen für die heutigen Diplom-Studiengänge mit Studienrichtung Sozialarbeit/Sozialpädagogik pessimistischer (vgl. Hamburger 2004; Rauschenbach/Krüger 2004) als dies für die Stimmen aus den Fachhochschulen festgestellt werden kann – dort wird vor allem hinsichtlich der erweiterten Qualifizierungsmöglichkeiten der Fachhochschulabsolventen auf immanente Entwicklungsmöglichkeiten hingewiesen (vgl. Kruse 2004; Bayerische Dekanekonferenz Sozialwesen 2003). Auf die Gefahr einer Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit – vor allem durch ein Downgrading der bisherigen Studienabschlüsse auf Bachelorniveau – wird jedoch in den Statements von Vertretern beider Hochschultypen aufmerksam gemacht. Entgangen werden soll dieser Gefahr durch eine Stärkung der Gemeinsamkeiten, vor allem im Bereich der Forschung (vgl. Bayerische Dekanekonferenz Sozialwesen 2003; Rauschenbach 2000). Die Frage, die sich damit stellt, ist also, ob ein gemeinsamer Forschungsbezug als zentraler Anker des weiteren Professionalisierungsprozesses Sozialer Arbeit einen Ausweg weisen kann?

Kooperations- oder gar Integrationsforderungen von Fachhochschulen und Universitäten sind bisher Proklamation geblieben (vgl. Münsteraner Erklärung 2005). Institutionelle Konsequenzen, wie die Installierung hochschultypübergreifender Forschungsprojekte, haben diese Forderungen nach einem gemeinsamen Projekts einer „Wissenschaft Sozialer Arbeit“ (vgl. Thiersch 1997; Mühlum 2000) noch nicht nach sich gezogen. Vielmehr ist aus den vorliegenden Einschätzungen der Fachvertreterinnen und -vertreter eher abzulesen, dass sie je nach hochschulischem Hintergrund auch weiterhin deutlich unterschiedliche Erwartungen oder Befürchtungen mit den Umstrukturierungen des Hochschulsystems verbinden. Es ist daher ziemlich unklar, wie die proklamierte Stärkung disziplinärer wie professioneller „Identität“ erreicht werden könnte (vgl. Buttner et al 2004: 24; Hamburger 2003: 52; Kruse 2004: 10).

Als noch entscheidender für die weitere Entwicklung des so genannten Bologna-Prozesses im Feld

Sozialer Arbeit wird sich aber vermutlich die Tatsache erweisen, dass Soziale Arbeit sehr viel stärker als die so genannten klassischen Professionen mit einer spezifischen historischen Konstellation verbunden ist, die aktuell fundamentalen Veränderungen unterzogen wird: Soziale Arbeit ist Teil der pädagogischen Ausprägung des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements (vgl. Kessler 2005). Sie verspürt damit die Relevanz kultureller Veränderungen (Einschätzung zur Legitimation bestimmter Unterstützungsmaßnahmen), politischer Aushandlungsprozesse (Bereitstellung öffentlicher Infrastruktur) und der Ansprüche der Betroffenen (Selbsthilfebewegung) deutlicher als andere professionalisierte Berufsgruppen (vgl. Schütze 1996: 194ff.). Mit der neo-sozialen Transformation des bisherigen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements wird damit nicht weniger als die Frage nach der Legitimation bisheriger öffentlicher Sicherungs-, Versorgungs- und Fürsorgestrukturen aufgeworfen (vgl. Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005: 225ff.). Soziale Arbeit ist vor die existentielle Aufgabe gestellt, ihre Relevanz öffentlich neu zu begründen. Dass dies eine zutiefst disziplin- wie professionspolitische Frage ist, wird deutlich, wenn wir uns zweier grundsätzlicher bildungspolitischer Konfliktlinien erinnern (vgl. Demirović 2004: 497): Hochschulen sind bis heute durch die Auseinandersetzungen zwischen den Ansprüchen der höheren Berufsausbildung einerseits und der Wissenschaft andererseits geprägt. Eine Auseinandersetzung, die mehr erfordert als disziplinstrategische Positionierungen unter den Labels „Sozialarbeitswissenschaft versus Sozialpädagogik“ oder „Fachhochschulen versus Universitäten“. Vielmehr stellt sich für Universitäten wie Fachhochschulen die Aufgabe Studienangebote für zukünftige „wissenschaftlich ausgebildete Professionelle“ (Rauschenbach 2000: 85) bzw. „reflexive Professionelle“ (vgl. Dewe/Otto 2001) zu entwickeln. Denn das Projekt einer reflexiven Profession ist zum einen immer ein politisches Projekt. Es geht im Feld Sozialer Arbeit um nicht weniger als die Möglichkeiten alltäglicher Lebensführung und deren strukturelle und kulturelle Beschränkungen. Und zum anderen ist die reduktionistische Gegenüberstellung von Theorie und Praxis endlich aufzubrechen ohne die Differenz beider Handlungsformen zu ignorieren. Erforderlich ist also zweifellos wissenschaftliches Wissen. Dass dieses aber immer auch der „Herrschaftsausübung“ dient, ist die zweite bildungspolitische Konfliktlinie. Es sollte skeptisch stimmen, wenn aktuell *Anwendungswissen* als das notwendige wissenschaftliche Wissen derart explizit gegenüber *Grundlagenwissen* – gerade in den Feldern Sozialer Arbeit – präferiert wird (vgl. Nowotny 1999). Konzentriert sich die Soziale Arbeit auf eine entsprechende Anwendungs- und Praxisforschung und eine damit verbundene anwendungsbezogene Ausgestaltung der zukünftigen Studiengänge könnte dies verheerende Wirkungen für das Projekt „Soziale Arbeit“ zeitigen (vgl. Kessler/Maurer 2005). Denn eine reflexive Profession erfordert eine von der Verpflichtung zur Handlungsanleitung befreite Grundlagenforschung, aber auch eine damit korrespondierende grundlagenorientierte Anwendungsforschung, um Alternativen zu den vorherrschenden Deutungsweisen ans Licht holen zu können. Nur so kann wissenschaftliches Wissen erarbeitet werden, das Fachkräften wiederum dazu dient, eine reflexive Haltung im Alltagsgeschäft aufzubauen. Eine Haltung also, die sich nicht auf wirkungsanalytische Schein-Eindeutigkeiten oder entsprechende instrumentelle Vorgaben aus der Leitungsebene zurückzieht, sondern situativ die Handlungsoptionen der Nutzerinnen und Nutzer so weit als möglich zu erweitern sucht. Dieses Programm als Ziel zukünftiger Studiengänge zu implementieren, wäre eine der Disziplin wie Profession Sozialer Arbeit angemessene Aufgabe auf dem Weg nach Bologna.

Literatur:

- Bayerische Dekanekonferenz Sozialwesen: Thesenpapier zur Einführung von Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen in Studiengängen der Sozialen Arbeit in Bayern, 4. November 2003, Würzburg. (Quelle: www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/HF_sections/content/1113983338337.doc, Stand: 6. Februar 2006)
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C.: Theorie reflexiver Modernisierung, Fragestellungen und Hypothesen, in: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne, Frankfurt a.M. 2001.
- Böhnisch, L./Schröder, W./Thiersch, H.: Sozialpädagogisches Denken: Wege zu einer Neubestimmung, Weinheim/München 2005.
- Bourdieu, Pierre: Vom Gebrauch der Wissenschaft: für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz 1998.
- Buttner, P./Bartosch, U./Hosemann, W.: Ein Blick in die Zukunft: zehn Thesen über die Folgen von Bologna und was sich alles ändern muss, in: Sozialmagazin, 29. Jg. Heft 7/8, 2004: 22-28.

- Demirović, A.: Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform, in: Prokla, 34. Jg., Heft 4, 2004: 497-514.
- Derrida, J.: Die unbedingte Universität, Frankfurt a.M. 2001.
- Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE): Empfehlungen zur Verankerung sozialpädagogischer Curricula in konsekutiven BA-/MA-Studiengängen an Universitäten, o.O. 2005.
- Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit (DGS)/Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH)/Fachbereichstag Soziale Arbeit/Fachausschuss Soziale Berufe des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge: Stellungnahme zur Profilierung von Masterstudiengängen in Sozialer Arbeit, 11. Februar 2004, Frankfurt a.M. (Quelle: <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/mit69.shtml>, Stand: 5. Februar 2006) [DGS et al 2004]
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt a.M. 1971.
- Grunert, C./Züchner, I./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T.: Der Preis des Erfolgs? Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., 50. Beiheft, 2005: 116-135.
- Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt a.M. 1981.
- Habermas, J.: Demokratisierung der Hochschule – Politisierung der Wissenschaft [1969], in: ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt a.M. 1971: 376-385.
- Hamburger, F.: Plädoyer für die Beibehaltung und Verbesserung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft, Referat beim Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag, 21. November 2003, Frankfurt a.M. (Quelle: http://www.ewft.de/dis_hauptfach/data/Referat%20Hamburger%20Plenarversammlung.pdf, Stand: 5. Februar 2006)
- Hamburger, F.: Geblendet von der Schönheit des Marktes, in: Sozialextra, 28. Jg., 2004: 11-18.
- Kessl, F.: Der Gebrauch der eigenen Kräfte: eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit, Weinheim/München 2005.
- Kessl, F./Maurer, S.: Soziale Arbeit, in: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden 2005: 111-128.
- Kessl, F./Otto, H.U.: Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit, in: Dahme, H.-J./Otto, H.-U./Wohlfahrt, N./Trube, A. (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen 2003: 57-73.
- Kessl, F./Otto, H.U.: Soziale Arbeit angesichts neo-sozialer Transformationen, in: Thole, W./Cloos, P./Ortmann, F./Strutwolf, V. (Hg.): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen, Wiesbaden 2005: 55-61.
- Kindler, H.: Evidenzbasierte Diagnostik in der Sozialen Arbeit, in: Neue Praxis, 35. Jg., Heft 5, 2005: 540-545.
- Kruse, E.: Stufen zur Akademisierung: Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtschule zum Bachelor-/Mastermodell, Wiesbaden 2004.
- Lebherz, C./Mohr, C./Henning, M./Sedelmeier, P.: Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., 50. Beiheft, 2005: 188-208.
- Lessenich, Stephan: Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft, in: Mittelweg 36, Heft 4, 2003: 80-93.
- McNeece, C.A./Thyer, B.A.: Evidence-Based Practice and Social Work, in: Journal of Evidence-Based Social Work, Vol 1, Issue 1, 2004: 7-25.
- Nadai, E./Sommerfeld, P./Bühlmann, F./Krattiger, B.: Fürsorgliche Verstrickung: Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit, Wiesbaden 2005.
- Nordmann, J.: Der lange Marsch zum Neoliberalismus: vom Roten Wien zum freien Markt – Popper und Hayek im Diskurs, Hamburg 2005.
- Nowotny, Helga: Es ist so. Es könnte auch anders sein, Frankfurt a.M. 1999.
- Mühlum, A.: Sozialarbeitswissenschaft: Profil – Programm – Provokation, in: Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hg.): Von der Wissenschaft des Sozialwesens: Standort und Entwicklungschancen der Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft, Rostock 2000: 84-106.
- Pasternack, Peer: Hochschulbildung: zweckfrei oder nützlich, in: Prokla, 34. Jg., Heft 4, 2004: 551-563.
- Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hg.): Von der Wissenschaft des Sozialwesens: Standort und Entwicklungschancen der Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft, Rostock 2000.
- Rauschenbach, T.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne, Weinheim/München 1999.
- Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession, in: Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Wissen und Nichtwissen: Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft, Weinheim/München 2000: 79-98.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Information: Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Akkreditierung, Studierenden und Absolventen, Bonn 2005. (Quelle: http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/155.php, Stand: 2. Mai 2005)
- Rauschenbach, T./Krüger, H.H.: Diplomiert in die Zukunft? Einige empirische Argumente für die Beibehaltung einer reformierten universitären Sozialpädagogik, in: Sozialextra, 28. Jg., 2004: 28-31.
- Richter, M.: Zur (Neu)Ordnung des Familialen, in: Widersprüche, 24. Jg., Heft 92, 2004, S. 7-16.
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996: 183-257.
- Steering Committee for Higher Education and Research: Council of Europe: Contributions to the Bologna Process, Straßburg 2003. (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Council_Bologna_Process.pdf, Stand: 4. Februar 2006)
- Stehr, Nico: Wissenspolitik: die Überwachung des Wissens, Frankfurt a.M. 2003.
- Teichler, U.: Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., 50. Beiheft, 2005: 8-24.
- Testart, J.: Der Glaube im Labor. Der Befreiung der Menschheit kann die Wissenschaft nur dienen, wenn sie sich auf ihre emanzipative Kraft besinnt, in: Le Monde Diplomatique, 12. Jg., 10. Februar 2006: 12-13.
- Thiersch, H.: Wissenschaft von der Sozialen Arbeit oder Sozialarbeitswissenschaft, in: Kreft, D./Wendt W.R. (Hg.): Wissenschaft von der Sozialen Arbeit oder Sozialarbeitswissenschaft?, Frankfurt a.M. 1997.
- Ziegler, H.: Jugendhilfe als Prävention: die Refiguration sozialer Hilfe und Herrschaft in fortgeschritten liberalen Gesellschaftsformationen, Bielefeld 2004 (Dissertationsschrift). [Quelle: <http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/533>, Stand: 3.2.2006]