



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Titels:  
Master of Arts

Der Fremdsprachenerwerb  
im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit  
vor dem Hintergrund transnationaler Herausforderungen  
an Disziplin und Profession

vorgelegt von

Christian Busch

im Studiengang

Social Work- Sozialarbeitswissenschaft, Projektplanung und -entwicklung

Erstprüferin: Prof.in Dr.in Christine Krüger

Zweitprüferin: Prof.in Dr.in Júlia Wéber

Abgabedatum: 14.08.2021

## Zusammenfassung

Die zunehmende Bedeutung von transnationalen Entwicklungen in der sozialen Welt hat zur Folge, dass Soziale Probleme immer stärker durch grenzenübergreifende Faktoren beeinflusst werden. Die Soziale Arbeit muss davon Notiz nehmen und auf damit einhergehende, spezifische Herausforderungen, wie kommunikative Verständigungsschwierigkeiten, reagieren. Fraglich ist jedoch, ob die Fremdsprachenausbildung im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit diesen Herausforderungen gerecht werden kann. Zur Beantwortung der Frage wurden in dieser Arbeit insgesamt 50 Modulpläne deutscher Ausbildungsorte quantitativ und qualitativ untersucht, um vor dem Hintergrund fremdsprachlicher Kompetenzen Bewältigungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

## Abstract

The increasing importance of transnational developments in the social world has resulted in social problems becoming increasingly influenced by cross-border factors. Social Work must take immediate notice of these developments that are arising and be pro-actively reacting to specific challenges, such as communication problems. It is however questionable whether the teaching of foreign languages as part of the Bachelors Degree in social work can help overcome these challenges. In response to this question, 50 module plans of various German educational institutions were analysed both qualitatively and quantitatively, to demonstrate whether these show any evidence of adapting to the challenges posed against the backdrop of foreign language competencies.

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	1
Einleitung.....	2
1 Problemeinordnung und Forschungsdesign.....	4
2 Theoretische Diskussion.....	6
2.1 Transnationalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit.....	6
2.1.1 Theoretische Grundlagen.....	7
2.1.2 Transnationalisierung der Sozialen Arbeit.....	12
2.1.3 Anforderungen an Profession und Disziplin.....	18
2.2 Bachelorstudium der Sozialen Arbeit.....	23
2.2.1 Hochschulausbildung in Deutschland.....	23
2.2.2 Fachdidaktik und Anforderungen an das Studium.....	26
2.3 Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium.....	30
2.3.1 Fremdsprachendidaktik und Rahmenbedingungen.....	30
2.3.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.....	33
3 Empirische Analyse zum curricularen Fremdsprachenerwerb.....	37
3.1 Quantitatives Vorgehen.....	37
3.1.1 Methodisches Vorgehen.....	37
3.1.2 Darstellung der Ergebnisse.....	41
3.2 Qualitative Analyse.....	45
3.2.1 Methodisches Vorgehen.....	45
3.2.2 Darstellung der Ergebnisse.....	51
4 Kritische Diskussion der Ergebnisse.....	58
4.1 Diskussion vor dem Hintergrund der Hochschulausbildung.....	58
4.2 Diskussion vor dem Hintergrund der Transnationalisierung.....	63
5 Fazit.....	69
Quellenverzeichnis.....	72
Anhang.....	78
Eidesstattliche Erklärung.....	89

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 „Forschungsdesign“ .....	6
Abbildung 2 „Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala“ .....	35
Abbildung 3 „Verankerung des Fremdsprachenerwerbs im Curriculum“ .....	41
Abbildung 4 „Umfang in Creditpoints“ .....	43
Abbildung 5 „Vielfalt der Fremdsprachen“ .....	44
Abbildung 6 „Kurzdarstellung des Kategoriensystems“ .....	50

## Einleitung

Die zunehmende Vernetzung von sozialen Interaktionen auf dem Globus ist im 21. Jahrhundert keine neue Beobachtung mehr. Dennoch geraten immer wieder Entwicklungen in das Interesse der Öffentlichkeit, die Besonderheiten mit sich bringen. Darunter zu verstehen ist die Entwicklung der Transnationalisierung, die in vielen Staaten der Welt Eingang erhält. Das Verständnis des Staats als territoriale Abgrenzung lässt vermuten, dass eine Gesellschaft in sich geschlossen sei und die sozialen Interaktionen nur innerhalb dieser Grenzen stattfinden. Dass diese Vorstellung längst nicht mehr der Realität entspricht, wird mit dem Konzept der Transnationalisierung beschrieben, bei dem grenzübergreifende Interaktionen zur Notiz genommen werden. Aufgrund der verschiedenen Sprachen, die in den Staaten gesprochen werden, wird eine Betrachtung von Verständigung und Kommunikation immer wichtiger. Auch für die Soziale Arbeit, die von transnationalen Entwicklungen nicht unberührt bleibt, wird eine Betrachtung von Fremdsprachen im professionellen Kontext notwendig, die sich bereits in der Ausbildung anbietet.

Dieser Problemkomplex wird im Kapitel 1 verdeutlicht. Hier wird beschrieben, wie das Problem in der Sozialen Arbeit zu verorten ist und darauf aufbauend die Hauptforschungsfrage „In welchem Verhältnis steht der Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium zu den Anforderungen der Transnationalisierung für die Soziale Arbeit?“ und weitere Teilforschungsfragen gestellt. Anschließend wird die forschungsmethodische Vorgehensweise bestimmt, die die Fragestellungen beantworten soll. Es folgt mit Kapitel 2 die theoretische Diskussion relevanter Begriffe. Zunächst werden in 2.1 Transnationalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit beschrieben. Dafür werden theoretische Grundlagen, die Bedeutung der Transnationalisierung für die Soziale Arbeit und die Herausforderungen, die dadurch erwachsen, erörtert. In 2.2 werden das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit mit Hinblick auf die Hochschulausbildung in Deutschland sowie die Fachdidaktik und die Anforderungen an das Studium beleuchtet. Schließlich folgt in 2.3 die Betrachtung des Fremdsprachenerwerbs im Bachelorstudium, was die Fremdsprachendidaktik, deren Rahmenbedingungen und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates miteinschließt. In Kapitel 3 folgt die empirische Analyse des curricularen Fremdsprachenerwerbs. Sowohl beim quantitativen Vorgehen als auch bei der qualitativen Analyse werden zunächst die methodische Vorgehensweise bestimmt und anschließend die Ergebnisse vorgestellt. Im vierten Kapitel folgt

die kritische Würdigung der Ergebnisse. Zunächst werden diese in den Kontext der Hochschulausbildung eingeordnet. Abschließend findet eine Diskussion vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Transnationalisierung an die Soziale Arbeit statt.

## 1 Problemeinordnung und Forschungsdesign

Nach dem Abschluss des Bachelorstudienganges Soziale Arbeit im Jahr 2019 fiel mir auf, dass ich in sechs Semestern keinen Fremdsprachenunterricht hatte. Daraufhin begann ich eine kurze Recherche im Internet, wo mir unter anderem auffiel, dass andere Hochschulen wie die Alice Salomon Hochschule (2020: 9) im Curriculum nur ein obligatorisch zu belegendes Modul *Fachenglisch* besitzen, wiederum jedoch über ein ausgeprägtes Fremdsprachenzentrum verfügen, an dem beispielsweise Arabisch oder Kurdisch unterrichtet werden. Im Bachelorstudiengang *Internationale Soziale Arbeit* an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg (2021) ist der Fremdsprachenerwerb hingegen nicht verpflichtend, obwohl der Studiengangsname umfassende Fremdspracheninhalte vermuten lässt. Das deutet auf umfassende Unterschiede und eine Ambivalenz in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht im Bachelorstudium hin. Ebenso wurde bei der ersten Recherche deutlich, dass einschlägige Fachliteratur zunächst eher selten existiert, wie „Fachenglisch für die Soziale Arbeit. Wie Sprachdidaktik und Praxis der Sozialen Arbeit in der Lehre von Englisch als Fachsprache für SozialarbeiterInnen einander begegnen“ von Gregor Chudoba (2009), oder es Lehrbücher zum professionellen Fremdsprachenerwerb fast ausschließlich für die englische Sprache gibt, wie „Fachenglisch. für die Soziale Arbeit“ von Magnus Frampton (2017). Der Fremdsprachenerwerb im Studium der Sozialen Arbeit scheint daher eine eher geringere Rolle zu spielen. Ich möchte jedoch auf Entwicklungen in der Sozialen Arbeit verweisen, die das Gegenteil vermuten lassen. Zahlreiche Positionen, die diesen Entwicklungen zugrunde liegen, werden beispielsweise in der Publikation „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen- Konzepte- Handlungsfelder“ von Blank et al. (2018) vorgestellt. Die Migrationsgesellschaft wird in einen größeren Rahmen eingeordnet, wie dem der Transnationalisierung, der nicht nur die Adressaten\_innen, sondern auch die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit beeinflusst. Transnationalisierung im Rahmen einer sozialen Betrachtung meint, dass soziale Interaktionen nicht durch nationale Territorien begrenzt werden, sondern länderübergreifend stattfinden (vgl. Pries 2015). Jüngste Entwicklungen von Migration, wie in den Jahren seit 2015, oder auch der sogenannten Pendelmigration, die unter anderem seit der sogenannten EU-Osterweiterung im Jahre 2007 zunehmend stattfindet, haben verdeutlicht, dass Soziale Arbeit nicht mehr nur in einem nationalen Rahmen verstanden werden kann. Spätestens durch Silvia Staub- Bernasconi (2018) wurde deutlich, dass das *Staatliche Mandat* der Sozialen Arbeit, um

ein weiteres ergänzt werden müsse und Soziale Arbeit seitdem als *Menschenrechtsprofession* zu verstehen sei. Durch die transnationale Genese *Sozialer Probleme*<sup>1</sup> wird der Einbezug transnationaler Perspektiven notwendig (vgl. Schirilla 2018: 199f.). Die Soziale Arbeit als Profession und Disziplin muss deshalb zwangsläufig auf diese Entwicklungen reagieren. Mit dem vermehrten Kontakt zu transnationalen Problemlagen in der Praxis Sozialer Arbeit wird eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Fremdsprache notwendig.

Aus diesem Verständnis heraus habe ich die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit entwickelt: „In welchem Verhältnis steht der Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium zu den Anforderungen der Transnationalisierung für die Soziale Arbeit?“. In Hinblick auf die Recherchen, die in Vorbereitung auf die Thematik dieser Arbeit getätigt wurden, möchte ich die These aufstellen, dass der Fremdsprachenerwerb im Studium zur Bewältigung transnationaler Problemlagen nur unzureichend stattfindet. Die Forschungsfrage kann in folgende Teilfragen untergliedert werden:

1. Welche Anforderungen an die Soziale Arbeit entstehen durch die Entwicklung der Transnationalisierung?
2. Wie gestaltet sich der Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium strukturell?
3. In welchem Umfang ist der Fremdsprachenerwerb in den Curricula der Studiengänge Sozialer Arbeit verankert?
4. Welche Kompetenzen des Fremdsprachenerwerbs werden durch die Lernzielformulierungen in den Curricula vermittelt?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1. und 2. möchte ich eine bloße Literaturrecherche zu relevanter Literatur durchführen und die Ergebnisse vorstellen. Im gleichen Schritt können so die nötigen Begriffe dieser Arbeit definiert und der theoretische Rahmen für die empirische Forschung skizziert werden. Mit einer quantitativen Vorgehensweise möchte ich die dritte Forschungsfrage beantworten. Durch eine Sichtung von insgesamt 50 Modulplänen werden anhand drei vorab definierter Kategorien der Umfang des Fremdsprachenerwerbs bestimmt. Die vierte Forschungsfrage wird mit der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring (2015) beantwortet, in der, mit Hilfe eines deduktiven Kategoriensystem nach dem *GERS* (vgl.

---

<sup>1</sup> Kursiv geschriebene Wörter verweisen in dieser Arbeit auf besonders inhaltsreiche Fachbegriffe, Eigennamen und auf Fachbegriffe, die speziell von dem\_r Autor\_in benutzt wurde.



Europarat 2001), die Relevanz verschiedener Kompetenzen untersucht wird. In folgender Abbildung kann das Forschungsvorgehen noch einmal verdeutlicht werden:

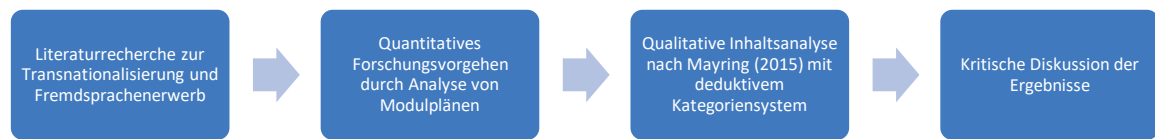


Abb. 1 „Forschungsdesign“

## 2 Theoretische Diskussion

In diesem Kapitel wird eine theoretische Diskussion vorgenommen, durch die Begriffe definiert und Grundlagen für die weiterführenden Analysemethoden und Forschungsergebnisse gelegt werden. Zunächst werden Transnationalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit skizziert. Anschließend werden das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit sowie der Fremdsprachenerwerb als Konzept einer näheren Beleuchtung unterzogen.

### 2.1 Transnationalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit

Im Folgenden wird ein umfassender Überblick über das Konzept der Transnationalisierung als theoretische Grundlage für die Soziale Arbeit dargestellt. Über die Erläuterung von theoretischen Annahmen zur Transnationalisierung sowie weiteren sinnverwandten Begriffen möchte ich die besondere Bedeutung dieser Entwicklungen für die Soziale Arbeit hervorheben. Von den dort hergestellten Thesen aus werden Anforderungen und Herausforderungen abgeleitet. Es soll zwischen einer Sozialen Arbeit als Profession und einer Sozialen Arbeit als Disziplin unterschieden werden. Die Frage inwiefern und ob diese Entwicklungen das Verständnis Sozialer Arbeit beeinflussen und dadurch besondere Kompetenzen erforderlich werden, wird zum Leitmotiv des Kapitels.

### 2.1.1 Theoretische Grundlagen

Zunächst möchte ich eine Definition von Transnationalisierung als Arbeitsgrundlage darlegen. Nach Ludger Pries (2015: 13) stellt die Transnationalisierung in der Transnationalismusforschung „[...] wirtschaftliche, kulturelle, politische und soziale Beziehungen und Verflechtungen, die die Grenzen der Nationalstaaten überschreiten, aber nicht in erster Linie zwischen den Staaten bzw. Regierungen entwickelt werden“ dar. Er unterscheidet unter anderem die Transnationalisierung von dem Begriff der Internationalisierung. Vor dem Hintergrund der Globalisierung bedeute Internationalisierung nach Smelser (2003) (zit. n. Pries 2015: 16), dass sich Interaktionen häufen, die die Grenzen von Nationalstaaten in unbestimmter Weise überschreiten. Zur Konkretisierung beschreibt er insgesamt sieben *Internationalisierungstypen* wie die *Inter-Nationalisierung* oder auch die *Globalisierung*. Der weiteren Typenbeschreibung der Transnationalisierung können kulturspezifische Perspektiven und Problemstellungen untergeordnet werden (vgl. ebd.: 196 f.).

Der Nationalismusbegriff in der Soziologie stellt nach Berger und Weiß (2008: 7) das Gegenteil des Transnationalisierungsverständnisses dar. Es bezieht sich lediglich auf das *Containerdenken*, also auf ein in sich geschlossenes System sozialer Beziehungen und Realitäten, die durch territoriale Grenzen in Form von Nationalstaaten gezogen werden. Die Autoren\_innen sprechen von einer *Logik der Differenz*, welche dieser Denkweise innewohne. Wie jedoch noch zu sehen sein wird, kann der enge Nationalismusbegriff heutigen Beobachtungen theoretisch nicht mehr standhalten.

Markus Schroer (2006: 191 f.) beschreibt die Genese der Nationalstaaten als eine Kontinuität, die in der Epoche der Neuzeit ihren Anfang fand. Prominent sei im politikwissenschaftlichen Diskurs die Annahme, dass für die Bezeichnung *Nationalstaat* drei Faktoren gegeben sein müssen: ein *Staatsgebiet*, ein *Staatsvolk* und eine *Staatsgewalt*. Er begründet, dass sich auf Grundlage dessen eine *politische Gemeinschaft* entwickelt habe, die von einem identitären Charakter geprägt sei. Offizielle Grundlage der Zugehörigkeit sei die *Exklusivität*, also die Voraussetzung, dass jeder Mensch Angehörige\_r nur eines Nationalstaates sei. Für eine sozialwissenschaftliche Betrachtung werden für die Konstitution der Staaten die Faktoren des *Staatsgebietes* und des *Staatsvolkes* relevant. Der bereits angesprochene *Containeransatz*, mit dem rein geografische Grenzen betrachtet werden, ist spätestens seit dem Erscheinen der „Raumsoziologie“ von Martina Löw (2001) in der sozialwissenschaftlichen Forschung nicht mehr

aktuell. Sie beschreibt die Konstitution von Sozialräumen auf Grundlage geografischer Räume, die ohnehin vorhanden seien, durch soziale Verflechtungen jedoch geprägt würden. Ein gegenseitiges Wechselspiel setze deshalb voraus, dass bloße Grenzen eines Territoriums nicht hinreichend soziale Realitäten abbilden können bzw. werden diese verkürzt, wenn die Interaktionen darüber hinaus stattfinden. Durch die sozialen Interaktionen entstehen *Sozialräume*, die die Geografie der Interaktionen ausweiten und somit Grenzen überschreiten. Pries (2010: 13) beschreibt, dass das heute aufgrund von Digitalisierung und flexibler Mobilität umso mehr möglich sei und dass diese einen tatsächlich gemeinsamen, geografischen Raumbezug besitzen, der über verschiedenen Nationen hinausgehe. Angela Pilch Ortega (2012: 32) beschreibt hingegen in dem englischsprachigen Sammelband: „[...]social relations are less embedded in physical structures“. Das bedeute jedoch nicht, dass die eigentlich fiktiven Grenzen sozialer Räume nicht weiterhin das alltägliche Leben strukturieren, es komme aber zur schrittweisen Überschreitung jener Interaktionen.

Wie Weiß und Berger (2008: 7) erläutert auch Ludger Pries (2015: 13 f.), dass transnationale Interaktionen auf einer *Mikroebene*, *Mesoebene* und einer *Makroebene* stattfinden können. Er verortet diese jeweils zwischen der *Globalisierungshypothese*, nach welcher die Interaktionen den gesamten Globus umspannen und (fast) alle Staaten miteinbeziehen, und dem *soziologischen Nationalismus*, nach dem das Territorium als ausschließlicher Bezugsrahmen von sozialen Interaktionen diene. Die *Mikroebene* beziehe sich auf die direkten Interaktionsverbände von Individuen, die über verschiedene Grenzen von Nationalstaaten hinweg Kommunikation nutzen. Als Beispiel wählt Pries an dieser Stelle Haushalte von Migrantenfamilien. So beschreibt auch Eveline Reisenauer (2016: 10), dass mit Migrationsbewegungen oftmals eine Neuentstehung transnationaler *Sozialräume* einhergehe, durch welche eine Interdependenz von Sozialstrukturen in beiden (oder mehreren) Nationalstaaten entstehe. Auf der *Mesoebene* seien schließlich *Non-Profit-Organizations* und *Profit-Organizations* angesiedelt, die jedoch von verschiedenen nationalstaatlichen Rahmenbedingungen nicht unberührt bleiben. Auf der *Makroebene* seien Institutionen wie die Vereinten Nationen zu erwähnen, die an der transnationalen *Normenbildung* partizipieren und wiederum eine Öffentlichkeit im Sinne eines *Sozialraums* für sich erschaffen (vgl. Pries 2015: 13 f.).

Eine grenzübergreifende Öffentlichkeit verschiedener sozialer Räume, die über mehrere Staaten hinausgeht, ist als ein zentrales Produkt von transnationalen Interaktionen zu

verstehen. Schmitt und Vonderau (2014: 8) definieren Öffentlichkeit „[...] als einen relationalen, zeitlich und räumlich situierten und multipel verorteten Raum verdichteter Handlung und Kommunikation [...]“. Diese Definition sei sowohl auf institutionelle als auch auf alltagsweltliche Kontexte zu beziehen, die *Soziale Probleme* hervorrufen und somit als relevant konstruiert werden. Aufgrund der entstandenen sozialen Räume, die durch Transnationalisierungsprozesse befördert werden, werde der Raum der Diskussionen und zur Lösung der Probleme erheblich erweitert und für ein breites Spektrum aus verschiedenen Staaten interessant. Das stelle eine nicht mehr aktuelle Dichotomie in Frage, die die relevanten Themen beispielsweise einteilt in *lokal/global, formell/informell, öffentlich/privat, räumlich/medial*. Ein zentrales Charakteristikum sei daher, dass diese Dichotomien *quer* gedacht, also aufeinander bezogen werden. Des Weiteren sei der situative Charakter entscheidend, der sowohl zeitlich als auch räumlich bedingt sei. Das führe dazu, dass eine empirische Analyse jener Öffentlichkeit neu gedacht werden müsse und die Forscher\_innen vor zahlreiche Herausforderungen gestellt werden (vgl. ebd.: 9 f.). Wessler und Brüggemann (2012: 74) stellen sogar in Frage, ob es diese Öffentlichkeit überhaupt gibt. Sie verweisen abermals auf das Problem der empirischen Nachweisbarkeit. Ähnlich wie in der Empirie von sozialen Räumen, wie in der „Raumsoziologie“ von Martina Löw (2001) beschrieben wird, sei aufgrund des situativen Charakters eine Erfassung kompliziert. Ich möchte die Existenz von transnationalen Öffentlichkeiten jedoch keinesfalls in Frage stellen, haben doch insbesondere die vergangenen Jahre gezeigt, dass beispielsweise in der Europäischen Union Themen der Migration transnational diskutiert wurden. Eine reale Existenz von transnationalen Öffentlichkeiten wird daher vorausgesetzt.

Aber *Soziale Probleme* können nicht nur in nationalstaatlicher Hinsicht betrachtet werden, sondern auch in Verbindung mit einer alltagspraktischen, sozialen oder kulturellen Perspektive. Nun ist es kritisch und zweifelsohne stereotyp, Menschen Verhaltensmerkmale aufgrund ihrer geografischen oder nationalen Herkunft zuzuordnen. Dennoch sorgen nach Schroer (2006: 190) Nationalstaaten dafür, einige Diversitäten mit Blick auf spezifische Merkmale zu *homogenisieren*. Zu erwähnen seien hier beispielsweise die Amtssprache, das juristische System auf Grundlage von verschiedenen Werten, Währungen und viele mehr. Eine *kollektive Identität* präge sich deshalb aus. Längst ist deutlich geworden, dass grenzüberschreitende Interaktionen solche einheitlichen Identitäten in Frage stellen.

Gerber (2000: 31) beschreibt daher, dass der Einbezug von kulturwissenschaftlichen Überlegungen in der Vergangenheit unter Transnationalisten\_innen oftmals zu kurz gekommen

sei, und er versuchte deshalb Transnationalisierung in Bezug auf die Migration zwischen Assimilation und Kulturpluralismus zu verorten und beide Perspektiven miteinzubeziehen. Das erscheint mir insofern auch sinnvoll, als dass nicht nur in Bezug auf Migration, sondern, wie Bommers (2000: 8) beschreibt, auf grenzüberschreitende Interaktionen insgesamt Kommunikation zwischen mindestens zwei kulturell verschiedenen Räumen stattfindet. Es komme daher zu einem kulturübergreifenden Phänomen, das, anders als die scheinbar in sich konsistenten *kollektiven Identitäten* von Nationalstaaten, über Grenzen hinwegführe und somit neue kulturelle Räume erschaffe. Die Neukonstitution von kulturellen Räumen werde deshalb mit Transnationalisierungsprozessen beschrieben. Auch Pries (2015: 196 f.) erläutert die Betrachtung von Kultur im Kontext der Transnationalisierungsprozesse und zeigt eine breite Verwendung des schematisch untergeordneten Begriffs.

Zur Abgrenzung vom Transnationalisierungsbegriff möchte ich den Kulturbegriff aufgreifen. Eine Definition könne nach Regina Römhild (2018: 19) nur schwer gelingen, weil der Begriff in unterschiedlichen Kontexten verwendet werde und verschiedene Perspektiven biete. Sie unterscheidet in *Differenzbegriff* und *Wissensbegriff*. Bei ersterem werde Kultur verstanden mit spezifischen Merkmalen eines Kollektivs, das sich damit von anderen Kulturen abgrenze. Es diene vorwiegend zur Differenzierung, um eine Population in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Ähnlich wie beim *kollektiven Identitätsbegriff* nach Schroer (vgl. 2008) werde dieses Phänomen als statisch betrachtet und könne so Individuen kategorisieren. Der *Wissensbegriff* hingegen stelle auf eine dynamische Entwicklung des Lernens und der Anpassung an die von den Individuen erlebte Alltagsrealität ab. Er diene somit als Handlungs- und Orientierungswissen, das ein Zusammenleben in einer Gemeinschaft ermögliche. In den nachfolgenden Kapiteln wird noch einmal deutlich werden, warum beide Begriffe für die Soziale Arbeit relevant sind. Zunächst bietet sich eine Einordnung von *Sprache* in den kulturellen Kontext an, von dem aus die transnationalen Interaktionen vollzogen werden. Aus einer soziolinguistischen Perspektive, wie sie Renn (2018: 425) beschreibt, sei Sprache entweder ein *Medium* oder ein *Symptom* sozialer Strukturen. Das bedeute, dass sich die dynamische Sprachverwendung insbesondere auf die vertikalen sozialen Situationen beziehe, die vorwiegend durch die Sozialisation geprägt werden, oder auf verschiedene soziale Handlungsfelder. Das weist bereits darauf hin, dass Sprache keinesfalls so eindeutig gefasst werden könne, wie es häufig mit dem Begriff der Fremdsprache erscheint. Weitestgehend beruhe der Ausgangspunkt von sprachlicher Betrachtung jedoch, so Brigitta Busch (2019: 8 f.), zunächst auf den Unterschieden und der

Abgrenzbarkeit von verschiedenen Sprachentitäten, wie es unter Fremdsprachen verstanden werde. Vor dem Hintergrund der *Kollektivierung des Sprechens*, wie es durch die Einführung von Amtssprachen vorgenommen wurde (vgl. dazu Schroer 2006), möchte ich in dieser Arbeit der pragmatischen, differenzbasierten Perspektive von Sprache folgen. Pries (2010: 30) sieht Sprache in dieser Hinsicht als Symbol einer sozialen Praxis, die einen transnationalen Raum begründen könne, weil auf Grundlage des Verständigungspotenzials die Kommunikation über die Grenzen hinweg erst möglich werde. Englisch als *Lingua franca* biete hierfür einen Verständigungsrahmen, in dem in den Räumen kommuniziert werden könne (vgl. Busch 2019: 9).

Die Thematik der Fremdsprachen findet darüber hinaus einen Bezugspunkt in der Migrationsforschung, welche immer wieder als Beispiel par excellence für Transnationalisierungsprozesse in der sozialen Welt angeführt wird. Transnationale Sozialräume als Untersuchungsobjekt von Migrationsbewegungen seien nach Ludger Pries (2000: 56) notwendig, um die Migrationsforschung für eine internationale Debatte aufzubereiten. Er stellt die These auf, dass in den letzten Jahrzehnten eine neue Art von Migration entstanden sei, die *Transmigration*. „[...] diese transnationalen Sozialräume [sind] ein hybrides Produkt aus identifikativen und sozialstrukturellen Elementen der Herkunfts- und der Ankunftsregion“ (ebd.: 59). Das bedeute, dass sich das Alltagsleben auf verschiedene Lokalitäten beziehe und so neue Sozialräume entstehen würden. Der *Wechsel* zwischen diesen sei somit kein Ausnahmezustand.

Über den ganzen Globus sind solche Migrationsbewegungen zu verorten- auch in der Europäischen Union, wo durch die Arbeitnehmerfreizügigkeit Arbeitsmigration zur Normalität geworden sei (vgl. Mau/Verwiebe 2009: 287). Für die folgenden Ausführungen möchte ich die These aufstellen, dass mit der Europäischen Union zahlreiche Grundlagen für stattfindende Transnationalisierungsprozesse geschaffen worden sind, und diese in den folgenden Kapiteln präzisieren. Mau und Verwiebe (vgl. ebd.: 275) erläutern, dass eine Zunahme an *transnationalen Erfahrungen* der Bürger\_innen in der Europäischen Union zu beobachten sei. Dies trage zu einer *Europäisierung* des alltäglichen Lebens bei. Dafür seien verschiedene Faktoren verantwortlich, wie eine differenzierte Mobilität, elektrische Ressourcen oder Möglichkeiten des Tourismus. Die Verdichtungen solcher Alltagserfahrungen erschaffen einen *europäischen Sozialraum*, in welchem interkulturelle Interaktionen die soziale Praxis prägen.

Die Soziale Arbeit in Deutschland kann folglich nicht von transnationalen Entwicklungsprozessen unberührt bleiben.

### 2.1.2 Transnationalisierung der Sozialen Arbeit

Mit zunehmendem Handlungsbedarf gegenüber sozialen Problemstellungen, die sich bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelten und mit der *Sozialen Frage* ihren Höhepunkt in Deutschland erreichten, wurde der Weg für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit gebahnt. Wendt (2020: 19 f.) zeigt, dass aus der Industrialisierung heraus auch in weiteren Staaten wie Frankreich oder Großbritannien eine neue Wohlfahrtsordnung notwendig wurde. Neue Sozialgesetze wurden dahingehend im jeweiligen nationalen Rahmen verabschiedet und die Soziale Arbeit in den nationalen Wohlfahrtsstaat eingebettet. Doch bereits Alice Salomon hat im frühen 20. Jahrhundert verdeutlicht, dass die gesellschaftliche Bearbeitung von Ungleichheiten auch staatenübergreifend und kooperativ gelingen kann, indem sie sich in internationalen Frauenbewegungen engagierte (vgl. Sagebiel 2010: 46).

Im Folgenden möchte ich deshalb die These aufstellen, dass transnationale Strömungen zwangsweise die Soziale Arbeit als Profession und Disziplin beeinflussen, und die damit einhergehenden Dimensionen erläutern. Zunächst möchte ich jedoch auf den Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit abzielen, um vor diesem Hintergrund eine konkrete Schnittstelle exemplarisch darzulegen. Die Diskussion um den Gegenstandsbereich der Disziplin und der Profession Sozialer Arbeit erscheint nach wie vor allgegenwärtig und distinkt. Staub-Bernasconi (2018: 195 f.) steckt den Bereich mit dem Konzept der *Sozialen Probleme* ab. Es bedürfe eines vor allem ethischen Rahmens, um Ziele sowie Handlungsorientierungen formulieren zu können. Diesem Verständnis folgt auch Borrmann (2016: 61 f.), der *Soziale Probleme* ebenso als Gegenstand der Disziplin Sozialer Arbeit verortet. Folgt man diesem Ansatz, wird zum einen fraglich, wie *Soziale Probleme* entstehen, und zum anderen, wie sie gelöst werden können. *Soziale Probleme* können vielfältigster Art sein. Sie sind zunächst jedoch nicht universell, sondern haben einen konstruierten Charakter, wie Armut, Bedürftigkeit oder Ungleichheit, „[...] insofern soziale Probleme als Probleme der Thematisierung sozialer Ordnung interpretiert und an gesellschaftliche Integration und Exklusion geknüpft werden“ (Groenemeyer/Ratzka 2012: 368). Aufgrund des Typus der Notwendigkeit einer sozialen Konstruktion können die oben benannten Begriffe damit nicht gleichgesetzt, jedoch als ursächlich für den daraus entstehenden Handlungszwang Sozialer Arbeit interpretiert werden.



Deshalb möchte ich nun exemplarisch die Diskussion um Ungleichheiten aufgreifen, die im Kontext von Transnationalisierung stattfindet.

Beck (2008: 27) beschreibt eingehend, dass Ungleichheiten seit einigen Jahrzehnten nicht mehr nur national produziert werden, sondern länderübergreifend entstehen. Aufgrund zahlreicher *kosmopolitischer Entwicklungen*, die sowohl von oben, also durch Institutionen oder Staaten, als auch von unten, durch die Alltagspraxis der Individuen, befördert werden, werde das alte Modell einer innerstaatlichen Klassengesellschaft verblassen. Allerdings bedeute das nicht den Abbau von Ungleichheitsrealitäten, sondern eine simultane Reproduktion dessen mit staatenübergreifenden Rahmenbedingungen. Problematisch sei dies deshalb, weil sich die bisherigen *institutionellen Hilfeprogramme* den derzeitigen Entwicklungen verschließen oder gar nicht erst entstanden seien. Diese Perspektive werde oftmals im Sinne eines blinden *methodologischen Nationalismus* abgewendet, weil „[...] die ‚legimatorische Leistung‘ des nationalen Wohlfahrtsstaates darin liegt, dass dieser die Aufmerksamkeit ausschließlich nach innen wendet und dadurch transnationale oder globale Ungleichheiten aus dem Gesichtskreis der relativ Privilegierten verbannt [werden]“ (ebd.: 24). Bezogen auf die gesellschaftliche Konstruktion von *Sozialen Problemen* wird deutlich, dass sich ein Spannungsfeld zwischen dem *methodologischen Nationalismus* und der gesellschaftlichen, teilweise auch transnationalen Konstruktion von *Sozialen Problemen* aufbaut, wo sich die Soziale Arbeit zunächst vermuten lässt.

Trotz der wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen ist die Soziale Arbeit mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert, die durch transnationale Phänomene bedingt wird. Wie Steffen Mau (2008: 356) konstatiert, seien die Ungleichheiten an einen Raum gebunden, somit *verräumlicht*. Das werde insbesondere mit Bezug auf einen wachsenden Sozialraum innerhalb der Europäischen Union deutlich, wo sich aufgrund verschiedener institutioneller Erweiterungen, wie der Arbeitnehmerfreizügigkeit, Transnationalisierungsströme erweitert haben. Strukturelle Disparitäten zwischen den Nationalstaaten führen dabei zu neuen Problemstellungen und wiederum zu neuen *Sozialen Problemen*, die durch den einzelnen Wohlfahrtsstaat getragen werden müssen. Mau stellt deshalb die Frage, ob eine transnationale Integration eine nationale Desintegration hervorrufe. Diese Entwicklung würde ohne Zuwiderhandlung ein Erstarken des Nationalismus befeuern und neue räumliche Disparitäten erschaffen. Eine Relevanz für die Soziale Arbeit in Deutschland wird hier ersichtlich, nicht zuletzt, weil aus doppelter Genese von transnationalen *Sozialen Problemen* aufgrund von



transnationalen Integration und nationaler Desintegration heraus gehandelt werden muss und dieser Dualismus den Handlungsrahmen für eine neue Perspektive bietet.

Therborn (2008: 60) beschreibt, dass auf Grundlage von Entwicklungen der Globalisierung Gruppen entstehen, die hinsichtlich einer Ungleichheit besonders gefährdet seien, nicht zuletzt durch Transnationalisierungsprozesse, die durch die Disparitäten beteiligter Nationen dazu beitragen. Entlang der Faktoren *vitale Ungleichheit*, *existentielle Ungleichheit* und *Ressourcenungleichheit* werden diese Gruppen ständig neu konstituiert. Sie bilden kontinuierlich das Interesse von verschiedenen ausgeprägten Gemeinschaften in öffentlichen Räumen ab, wobei es gleichzeitig eines Bestrebens nach „[...] Abhilfe bedarf, da diese von der vollen Teilhabe an der Gesellschaft ausgeschlossen sind“ (ebd.: 63). Diese Exklusion beruht auf verschiedenen Mechanismen, die Ungleichheit erzeugen. Therborn (vgl. ebd.: 68) benennt: *Auseinanderentwicklung*, *Exklusion*, *Über- und Unterordnung* sowie *Ausbeutung*. Wenn nun durch Transnationalisierungsprozesse neue Gruppen entstehen, die aufgrund dieser Ungleichheitsmechanismen gefährdet sind, erscheint es logisch, dass die Soziale Arbeit den Handlungsrahmen auf diese Gruppen erweitert, wenn man der Definition der Sozialen Arbeit des IFSW (DBSH 2016) folgt. Im Kommentar wird präzisiert, dass „[s]trukturelle Hindernisse [...] zur Verfestigung von Ungleichheiten [...] bei[tragen]“ (ebd.: 3). Des Weiteren werden exemplarische Kriterien benannt, auf welchen solche Hindernisse beruhen, wie *Rasse*, *Klasse*, *Sprache* etc. Zweifelsohne können Kriterien, die durch Transnationalisierungsprozesse entstehen, dort angereicht werden. Unter anderem werden Gruppen, die nach solchen Kriterien benachteiligt und deshalb als verletzlich beschrieben werden, als *vulnerable Gruppen* bezeichnet. Sie seien aufgrund ihres Status zur Lebensgestaltung auf Unterstützung anderer sozialer Systeme angewiesen und oftmals auch *Sündenböcke* wegen einer gesamtgesellschaftlichen Angst vor Statusverlust (vgl. Staub-Bernasconi 2008: 13). Zusammenfassend können Kohorten, die auf der Grundlage von transnationalisierungsbedingten Kriterien benachteiligt werden, als *vulnerable Gruppen* Adressaten\_innen von Sozialer Arbeit werden.

Zunächst sei jedoch erwähnt, dass der Begriff der *vulnerablen Gruppen* in den Überlegungen zur Menschenrechtstheorie in der Sozialen Arbeit verortet werden kann. Eine Perspektivierung bietet sich aus zwei Gründen an: Zum einen werden die Menschenrechte der Vereinten Nationen von einer transnational agierenden Vereinigung vertreten (vgl. Pries 2015: 14 f.), zum

anderen dienen sie in der von Staub-Bernasconi konstruierten Theorie als Grundlage für ein *Drittes Mandat* in der Sozialen Arbeit (vgl. z. B. Staub-Bernasconi 2018).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte<sup>2</sup> wurde 1948 von den Vereinten Nationen (engl. United Nations) verabschiedet und bildet seitdem vielerorts die Grundlage für zahlreiche Wertediskussionen und zuletzt auch für eine Werterahmung<sup>3</sup>. Eine transnationale Perspektive bietet sich durch den Einbezug des Merkmals der *Vorstaatlichkeit* an. Es beschreibt, dass es sich bei der Verabschiedung der AEMR nicht um nationales oder staatliches Recht handelt. Fritzsche (2016: 19) verweist sogar auf „[...] die historische Revolutionierung der Machtverhältnisse zwischen Staat und Bürger“, was so viel bedeute, dass der Staat den Bürger\_innen ohnehin die jeweiligen Rechte zusprechen müsse, weil diese eben über oder vor nationaler Gesetzgebung gültig seien. Trotz dessen seien sie von den Staaten abhängig, weil sie durch diese in Form einer Staatengemeinschaft verabschiedet wurden (vgl. ebd.). Pries (2015: 14) weist die Vereinten Nationen sogar der *Makroebene* von Transnationalisierungsprozessen zu, weil sie nicht nur ein Zusammenschluss zahlreicher Nationen seien, sondern gleichzeitig Entscheidungen treffen würden, die außerhalb staatlicher Souveränität und Umsetzung lägen, wobei diese jedoch von staatlicher Souveränität geprägt seien.

Die Diskussion um die Bedeutung der Menschenrechte, die in vielfacher Hinsicht transnationale Bezugspunkte aufweist, wird seit längerer Zeit auch in der Sozialen Arbeit geführt. Spätestens seit der Wiener Konferenz im Jahre 1993 wurde die Verantwortung zur Exekutive zunehmend vom Nationalstaat weggelenkt und auf eine *Durchsetzung von unten* projiziert, womit zahlreiche Berufsgruppen als *Menschenrechtsprofessionen* deklariert wurden. Silvia Staub-Bernasconi (z. B. 2018) hat seitdem in etlichen Schriften einen Ansatz entwickelt, der den Menschenrechtsbezug in der Sozialen Arbeit begründet. Durch die vielfach rezipierte Theorie des Tripelmandates, die an dieser Stelle kurz aufgegriffen werden soll, begründe sie nach Lutz (2020) ein Novum, das sich der bloßen Betrachtung von *Hilfe* und *Kontrolle* entziehe. Das erste Mandat, das sich dem\_r Klient\_in verschreibe, werde durch die Bezugnahme auf die Verbesserung der Lebenssituation der Adressaten\_innen in Form einer Unterstützungsleistung geprägt. Das zweite Mandat hingegen sei dem staatlichen Interesse verpflichtet, das vorrangig auf eine Inklusion der Bürger\_innen durch Kontrolle Bezug nehme und somit Rahmenbedingungen herstelle. Mit der voranschreitenden Professionalisierung sei es für die

---

<sup>2</sup> In den folgenden Ausführungen kurz AEMR genannt

<sup>3</sup> Eine umfassendere Darstellung der Menschenrechte wird weiter unten vorgenommen.

Soziale Arbeit jedoch notwendig geworden, einen ethischen Legitimationsrahmen auszuhandeln, der sich eben nicht abhängig von dem Hintergrund nationalstaatlicher oder externer Akteuren\_innen konstruiert. Die Wissenschaft Soziale Arbeit bietet zudem ein disziplinäres Handlungswissen an, das im Rahmen eines menschenrechtsorientierten *Ethikkodexes* noch einmal zur Professionalisierung beiträgt. Auf Grundlage dieser Begründungsbasis könne und solle Soziale Arbeit politisch sein und damit zur grundlegenden Menschenrechtsausgestaltung beitragen und nicht zuletzt auch die *vulnerablen Gruppen* als Adressaten\_innen verstehen.

Im Folgenden möchte ich diese Dreiteilung aufgreifen und die jeweiligen Mandate als Bedeutungsdimensionen von transnationalen Entwicklungen in der Sozialen Arbeit interpretieren, deren Herausforderungen im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Eine Bezugnahme auf die bereits beschriebenen drei Ebenen der Transnationalisierung von Ludger Pries (vgl. 2015: 13 f.) erscheint mir an dieser Stelle sehr sinnvoll.

Das wird insbesondere bei der Betrachtung der *Mikroebene* deutlich, bei welcher die einzelnen Individuen und deren Verbände betrachtet werden, deren Lebenswelten über verschiedene Grenzen hinweg bestehen. Folglich sind es jene Akteure\_innen auf der *Mikroebene*, die von den dadurch entstehenden Problemlagen bedroht sind (*vulnerable groups*) und denen sich die Soziale Arbeit durch das erste Mandat zur Unterstützung verpflichtet sieht. Schirilla (2018: 199 f.) beschreibt noch einmal deutlich, dass durch diesen veränderten Lebenskontext der Klienten\_innen neue *Wissens- und Interventionsformen* erforderlich werden, denn nicht nur die Sozialen Problemlagen verändern sich durch Globalisierungs- und insbesondere Transnationalisierungstrends, sondern auch die Strategien der Lebensbewältigung und die dafür erforderlichen Ressourcen brauchen einen transnationalen Kontext. Insbesondere könne hier zwischen besonderen Erscheinungsformen differenziert werden, wie beispielsweise der *Trans- und Pendelmigration, Zwangsprostitution* oder auch dem *Menschenhandel*, wozu Handlungswissen zunehmend generiert werden müsse. Unter anderem beschreiben Homfeldt et al. (2008: 12) (zit. n. Schirilla 2018: 201) vier Merkmale einer zunehmend transnationalisierten Sozialen Arbeit. Für diese Ebene werde relevant, dass eine Veränderung von verschiedenen Zugehörigkeiten und Loyalitäten der einzelnen Klienten\_innen in grenzübergreifenden Kontexten stattfindet sowie neue Unterstützungsformen erforderlich werden.

Das Zweite Mandat, das vorwiegend durch die strukturellen Rahmenbedingungen nationalstaatlicher Interessen entsteht, kann, wie bereits durch Beck (vgl. 2008) und den *methodologischen Nationalismus* deutlich wurde, den *Sozialen Problemen* aus transnationaler Genese nur schwer begegnen. Ein strukturierendes Moment, das ich alternativ als weitere Dimension zu den staatlich hergestellten Rahmenbedingungen für die Praxis Sozialer Arbeit vorschlagen möchte, sind transnationale Organisationsformen Sozialer Arbeit wie beispielsweise die sogenannten NGOs (Non governmental organizations), die sich auf der *Mesoebene* nach Pries (vgl. 2015) befinden. Homfeldt, Schröder und Schweppe (2006: 8 f.) beschreiben, dass die Soziale Arbeit in Deutschland strukturell schwer Zugang zu transnationalen Hilfsorganisationen biete, diese jedoch aufgrund der veränderten Bedarfe an Unterstützung notwendig seien. Ihre Legitimationsbasis sei durch die AEMR begründet und die Organisationsstruktur daher stark variabel. Das Angebot von Unterstützungsleistungen durch diese Organisationen führe zu einem neuen Verständnis zwischen Sozialer Arbeit und Global Governance. Es gebe eine *Entgrenzungsdynamik der Globalisierung*, was bedeute, dass sich ausdifferenzierte Formen von Hilfeleistungen etablieren, ein ethischer Legitimationskurs grenzübergreifend stattfinde, sich neue Zuständigkeiten für diverse Problemlagen herausbilden und sich ein stärkerer Bezug zwischen Wirtschaft, Medien und Unterstützung entwickle. Transnationale Organisationsformen seien in diesem Zusammenhang beispielsweise Organisationen, die aus Zusammenschlüssen zwischen verschiedenen souveränen Staaten hervorgehen, Wohlfahrtsverbände aus einem ethischen oder religiösen Handlungsmotiv, NGOs, Consultingfirmen oder auch Organisationen, die aus zivilen Interessen heraus entstanden seien.

Das Dritte Mandat (vgl. z. B. Staub- Bernasconi 2018) als ethische Basis und Begründungsgrundlage für das Handeln Sozialer Arbeit bezieht sich schließlich auf einen Menschenrechtsansatz, dessen Wirklichkeit auf der *Makroebene* verortet wird und wodurch „[...] ein Mindestkanon an Menschenrechten und an Mindestnormen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen etabliert [wurde], gegenüber dem Nationalstaaten nicht mehr einfach als völlig unabhängige Souveräne auftreten können“ (Pries 2015: 15). Dieser Ansatz wurde, wie bereits dargestellt, aufgrund diverser Globalisierungstendenzen begründet und bietet in mehrfacher Hinsicht einen transnationalen Bezug an. Als weitere Legitimationsgrundlage auf transnationaler Ebene wäre in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Kinderrechtskonventionen der Vereinten Nationen zu nennen (vgl. Homfeldt/Schröder/Schweppe 2006: 8).

### 2.1.3 Anforderungen an Profession und Disziplin

In diesem Kapitel wird erläutert, welche konkreten Herausforderungen und Problemstellungen für die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit aus den in 2.1.2 genannten Entwicklungen entstehen. Ich möchte infolgedessen die These aufstellen, dass aufgrund dieser Veränderungen in Profession und Disziplin neue bzw. erweiterte Kompetenzen notwendig werden.

Zunächst möchte ich darlegen, warum und inwiefern eine Differenzierung zwischen Profession und Disziplin in der Sozialen Arbeit üblich ist. Der Diskurs darüber wurde in den vergangenen Jahren ausreichend geführt. Dewe und Stüwe (2016: 11- 13) erläutern, dass die Soziale Arbeit eine Profession sei, weil sie eine gesellschaftliche Funktion ausübe, die autonom im sozialen Herrschaftssystem stehe. Typisch sei für die Ausübung ihr nicht produktionsstätiger Charakter. Sie könne ihre Autonomie vom Nationalstaat auf vielfältige Weise, wie durch den Menschenrechtsansatz, begründen. Sie konstatieren, dass der Vorgang der Professionalisierung auch eine Disziplin benötige, die Wissen produziere und damit zum Handeln bereitstelle. Die Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft wird dabei auch von Staub-Bernasconi angeführt. Deutlich wird dieses Verständnis ebenso bei Mennemann und Dummann (2020: 35- 38), indem sie die Profession als Praxis und die Disziplin als Theorie betrachten und die Methodologie als Bindeglied dazwischen verorten, mit welcher dem\_r Klient\_in ein Unterstützungsangebot unterbreitet werde. Eine reale Differenzierung sei aufgrund dieser Rückkopplung nicht möglich, jedoch erscheint mir diese in Bezug auf eine Zuordnung von Herausforderungen transnationaler Entwicklungen logisch. Sie greifen folglich den Diskurs auf, inwiefern eine Sozialarbeitswissenschaft disziplinär begründbar sei. Dagegen spreche beispielsweise eine fast ausschließliche Verortung im fachhochschulischen Kontext, was jedoch eine angemessene Sicht auf den Zusammenhang zwischen Profession und Disziplin sowie eine intensive Inklusion von bezugswissenschaftlichen Inhalten ermögliche. In Hinblick auf eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit stellen sie fest, dass eine professionelle Praxis möglich, eine vollständige Professionalisierung allerdings noch nicht abgeschlossen sei. Unter anderem seien dafür Momente entscheidend, wie:

- „standardisierte Ausbildung, Akademisierungstendenzen
- Herausbildung einer breit geteilten Wissensbasis
- Verbandsbildung und Berufspolitik zur Verfolgung und Sicherung berufsständischer Ziele sowie zur Artikulierung des Selbstverständnisses [...]
- berufspolitische Kanalisierung des Zugangs zu Tätigkeitsfeldern [...]“ (ebd.: 37).

Im Folgenden werden konkrete, jedoch lediglich exemplarische Herausforderungen an Disziplin und Profession erörtert. Damit soll aufgezeigt werden, dass sich Problemstellungen aufgrund von Transnationalisierung real zeigen, diese vielfältig sind und neue Kompetenzen bedingen.

Wie bereits angeführt, ist die Disziplin der Sozialarbeitswissenschaft in Deutschland vorwiegend an Hochschulen vertreten, wo die Lehre zumeist eine stärkere Berufsausrichtung besitzt und einen ersten qualifizierenden Berufsabschluss als Sozialarbeiter\_in anstrebt (vgl. Debiel et al. 2020: 13). Der Raum Hochschule, an dem somit die Disziplin Soziale Arbeit verortet ist, kann mit Ausnahme der freien oder privaten Hochschulen als nationalstaatliche Institution verstanden werden, die unmittelbar an der Lehre sowie Forschung in der Sozialarbeitswissenschaft durch Finanzierung oder durch staatliche Aufträge beteiligt ist. Wie bereits durch den Begriff des *methodologischen Nationalismus* in der Sozialen Arbeit (vgl. z. B. Beck 2008) ersichtlich wurde, ist das staatliche Mandat der *Kontrolle* auch hier omnipräsent, wo Wissensbestände auf akademischem Niveau befüllt werden. Das heißt jedoch keinesfalls, dass dadurch kein Wissen zu transnationalen Phänomenen generiert werden kann, im Gegenteil hat die medial beschriebene „*Flüchtlingskrise*“ seit 2015 unzählige Forschungsarbeiten und Handlungsansätze nicht nur in der Sozialen Arbeit hervorgebracht und den Diskurs zu Migration weitestgehend verändert. Eher lässt sich darunter jedoch eine nationalstaatliche Perspektivierung verstehen, die den jeweiligen Gegenstand betrachtet. Nicht erst jetzt erscheint deshalb der Rückbezug auf die AEMR im Sinne eines Berufskodexes diskutierfähig und alternativ. Das daraus entstandene Spannungsverhältnis kann daher als Herausforderung für eine Transnationalisierungsperspektive in der Sozialen Arbeit verstanden werden. Zudem sei nach Huber (2017: 80 f.) kritisch, dass aufgrund dessen von vielen Hilfeprozessen im transnationalen Kontext gar nicht Notiz genommen wird oder diese negativ assoziiert werden. Als Folge dessen seien theoretische Konzepte bislang ein Desiderat, was darauf hindeutet, dass die Bezugnahme auf die Transnationalisierung in der Sozialen Arbeit weiterhin ausbaufähig sei.

Der oftmals propagierte Ansatz der Menschenrechtsorientierung kann jedoch, insbesondere mit Hinblick auf transnationale Ströme, Schwierigkeiten mit sich bringen. So müsse nach Goebel (2018: 92) auf die Historie der Menschenrechte Bezug genommen und auf den Vorwurf des Eurozentrismus eingegangen werden. Es werden vorwiegend Werte der *Westlichen Welt* mit einem menschenrechtsorientierten Ansatz einhergehen, der die Lebensrealitäten aus anderen Regionen der Welt nicht mitaufnehme, sondern sogar zerstören könne. Trotz der breiten Zustimmung zum Kulturrelativismus werde deutlich, dass eine Differenz und Benachteiligung

nicht vollständig ausgeschlossen werden können. Ebenso erscheine der Anspruch auf eine Universalität als überholt. Bezogen auf die Unterstützung von Klienten\_innen in einer transnationalen Rahmung sei die Menschenrechtsorientierung jedoch nicht zu verwerfen, sondern „[...] sollte sich ihrer Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst sein, um nicht jene kolonial produzierten Viktimisierungsprozesse und Stigmata neokolonial zu perpetuieren“ (ebd.).

Resultierend aus der nationalstaatlichen Perspektivierung, ergibt sich die Frage danach, welcher Gegenstand überhaupt perspektiviert werde. Bezüglich der Gegenstandsbestimmung bei Borrmann (2016: 61 f.) stellte sich bereits die transnationale Genese *Sozialer Probleme* als essenziell für die Soziale Arbeit heraus. Logisch erscheint daher, dass eine Erforschung auf objekttheoretischer Ebene auch staatenübergreifend geschehen kann und sollte. In der Vergangenheit gab es leider nur vereinzelt Forschungsprojekte, wie das Förderprojekt „HAW International BTU – A Teaching and Research Network in the East“ an der Technischen Universität Cottbus in Kooperation mit der West Universität Timisoara und der Akademie Gorzów, die durch Hochschulkooperationen transnational zu forschen versuchen<sup>4</sup>. Der Ausbau weiterer transnationaler Netzwerke erscheint daher sinnvoll, um Forschung und Lehre zu ermöglichen. Ein wichtiges Instrument zur transnationalen Vernetzung im akademischen Bereich ist die Förderung von Auslandsmobilität sowohl unter Studenten\_innen als auch unter Dozenten\_innen und Fachkräften der Hochschulen. Die prominentesten Stipendienggeber sind an dieser Stelle wahrscheinlich mit Erasmus+ oder dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) zu nennen. In der Mobilitätsstudie von Woisch und Willige (2015: 10) wurde jedoch deutlich, dass Studenten\_innen der Sozialwissenschaften<sup>5</sup> mit 13 % in der Regel eher selten einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt bestreiten. In einer Studie von Krüger (2021: 11) zur Auslandsmobilität Studierender des Fachbereiches SBE (Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung) an der Hochschule Neubrandenburg lag sogar der Anteil an Studenten\_innen, die lediglich einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt in Betracht ziehen würden, bei unter 50 %. Vor dem Hintergrund der transnationalen Genese zahlreicher *Sozialer Probleme* erscheint

---

<sup>4</sup> Weitere Informationen zum Projekt abrufbar unter: URL: <https://www.b-tu.de/soziale-arbeit-ba-fh/binationales-studium/foerderprojekt> [Stand: 10.07.2021]

<sup>5</sup> In der Mobilitätsstudie von Woisch und Willige (2015: 10) wurde nochmals darauf hingewiesen, dass die Erhebung an den Fachhochschulen von Studenten\_innen der Sozialen Arbeit dominiert wurde.



der Anteil an Studenten\_innen, die Studienerfahrungen im Ausland gesammelt haben, sehr gering und lässt sogar eine geringe Relevanz aus studentischer Perspektive vermuten.

In einem Artikel skizziert Marina Richter (2011: 222- 226) drei Perspektiven von Transnationalisierung, die unmittelbar auf die Soziale Arbeit einwirken. Auf Grundlage des konzipierten Begriffs der *transnationalen Brille* entwickelt sie einen Blick auf die Klienten\_innen, auf die Sozialarbeiter\_innen und die Organisationen Sozialer Arbeit. Diese Brille müsse insbesondere deshalb aufgesetzt werden, weil sich in der Vergangenheit Konzepte der Interkulturalität oder Internationalität in transnationalen Kontexten nicht bewährt haben und zu einer Reproduktion von Ungleichheiten führten sowie die Wahrnehmung von *Fremdheit* förderten. Mit Blick auf die Klienten\_innen werde deutlich, dass die multikomplexen Lebenslagen mit einer kulturalisierenden Perspektive nur schwer bearbeitet werden können, eher werden deshalb Kenntnisse über die reale Lebenswelt der Klienten\_innen erforderlich. Für die Sozialarbeiter\_innen bedeute das, dass ein kulturelles, jedoch oft informelles Wissen erforderlich werde, womit die Fachkräfte zu Mediatoren\_innen bzw. Übersetzer\_innen zwischen den oder eher durch die Kulturen werden. Dieses Wissen könne oftmals nur durch Erfahrungen gewonnen werden, die ein curricularer Rahmen nicht bietet. Insbesondere Sozialarbeiter\_innen, die Migration erfahren haben, können ihre individuellen Kenntnisse auf eine organisatorische, formelle Ebene übertragen. Es biete sich an, „[...] Migrationsandere von gleichkulturellen SozialerarbeiterInnen beraten zu lassen“ (ebd.: 225), jedoch sei auf transnationale, professionelle Kompetenzen zu verweisen. Schließlich wird noch einmal die Frage gestellt, inwiefern das grenzenübergreifende Handeln von staatlichen Organisationen sinnvoll respektive möglich erscheint, womit insgesamt drei Anforderungen an die Soziale Arbeit ausdifferenziert wurden.

Mit dem vermehrten Aufkommen der Transmigration werde beispielsweise die Frage nach dem konzeptionellen Umgang, die auch für die Soziale Arbeit relevant sei, nach Esser (2004: 45 f.) noch einmal schwieriger. Der Diskurs, ob auf eine Assimilation, eine Inklusion oder Integration der Menschen, die regelmäßig transmigrieren, abgezielt werden sollte, wird und wurde intensiv geführt. Von diesen Begriffen gehe jedoch die Grundannahme einer bereits vorhandenen Kultur mit etablierten Strukturen aus. Fraglich sei deshalb, inwiefern neue Konzepte dahingehend erarbeitet werden müssen. Werde diese Grundannahme jedoch unreflektiert ad absurdum geführt, so wächst die Gefahr einer Marginalisierung und einer Segregation. Insbesondere bei Transmigranten\_innen, deren Lebenswelt nicht ausschließlich in den Strukturen *vor Ort*



stattfinde, wird ein neuer Umgang erforderlich. Bis dahin lasse der Status als *Transmigrant\_in* auf eine Vulnerabilität schließen, womit die Soziale Arbeit in ihrer Abhängigkeit von den nationalstaatlichen Interessen Gefahr laufe, sich ihre Klienten\_innen selbst zu schaffen. Richter (2011: 223) konstatiert, dass insbesondere die Betrachtung von Kulturalität in einem interkulturellen Verständnis zu Fremdheitskonstruktionen führe, wodurch Stereotypen reproduziert werden. Für die praktische Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten bedeute dies vor allem nach Spies (2021: 882), dass eine Reflexion über den Gebrauch des Begriffs *Kultur* und die *Identifizierung* der Bedeutung für den\_die Klienten\_in stattfinden müsse. Das alleinige Wissen über *die Anderen* konstruiere erst die Vorstellung einer Andersförmigkeit anderer Menschen, womit ein *Othering* vollzogen werde. Vielmehr müssen sich Lebensrealitäten und Lebenswelten der Klienten\_innen durch eine angemessene Gesprächsführung erschließen. Dieser lebensweltnahe Vorschlag nimmt damit auch Bezug auf die Überlegungen von Huber (2017: 80 f.), die beschreibt, dass die Transnationalisierung vor allem im Alltäglichen sichtbar werde und nicht vorwiegend strukturell, womit auf die transkulturellen Besonderheiten verwiesen wird.

Oft werde deshalb ein Training von interkultureller Kompetenz für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit angeboten, um insbesondere kulturelle Barrieren in der Klienten\_innenunterstützung abzubauen. Dennoch könne das nicht ausreichen, sofern die daraus gewonnenen Ergebnisse keine Rückwirkung auf die organisationsstrukturellen Momente haben (vgl. Spies 2021: 879). Die Betrachtung von Transmigration verlangt jedoch nicht nur nach einer kulturalisierenden, sondern in Verbindung mit der dafür notwendigen Kommunikation auch einer sprachlichen Perspektive. Deimann (2015: 335 f.) untersucht hierbei die Fragestellung, inwiefern die Soziale Arbeit *Sprache als Problem der Migrationsgesellschaft* behandeln könne. Er stellt deshalb die These auf, dass die Soziale Arbeit das Problem sprachlicher Barrieren von Migrant\_innen nicht bewältigen könne, allerdings könne sie durch bestimmte Interventionen unterstützend wirken. Beschrieben wird, dass die Nichtbeherrschung der Sprache bei dem Aufenthalt in einem Staat nicht primär problemreich sei, sondern in Verbindung mit *Sozialen Problemen* prekär werde. Zuständig für den Spracherwerb sei aber nicht die Soziale Arbeit, vielmehr solle sie Öffnung ermöglichen sowie eine Sensibilität für Menschen mit *sprachlichen Defiziten* schaffen und bei der Etablierung von sozialen Voraussetzungen unterstützend sein. Der Autor sieht schließlich die Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, sprachliche Barrieren auf Grundlage

unterstützender Bewältigung mit dem\_r Klienten\_in abzubauen. Insgesamt haben sich drei Ansätze herausgebildet:

- „[...] die systematische Vermittlung in Regelstrukturen sprachlicher Bildung
- die Organisation von Angeboten sprachlicher Bildung für Neuzugewanderte, die keinen regulären Zugang zu Integrationskursen haben
- der Einsatz von ehrenamtlichen Dolmetschern bzw. hauptamtlichen Sprach- und Integrationsmittlerinnen und -mittlern“ (ebd.: 338).

Zusammenfassend nimmt die Soziale Arbeit an dieser Stelle eine aktive Rolle beim Abbau von Sprachbarrieren von Migranten\_innen und Transmigranten\_innen ein. Ich möchte an dieser Stelle jedoch ergänzen, dass die Kommunikation zwischen Sozialarbeiter\_in und Klienten\_in nicht außer Acht gelassen werden sollte, sofern man bedenkt, dass es bereits in der Interaktion zu Missverständnissen kommen kann, sowohl auf der sprachlichen als auch auf der kulturellen Ebene. Dass es einer interdependenten Betrachtung bedürfe, beschreiben Langenohl/Poole/Weinberg (2015: 175 f.) in einem Einführungstext zum Thema der Übersetzung und Transkulturalität.

## 2.2 Bachelorstudium der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel werden basale Rahmenbedingungen des Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit in Deutschland vorgestellt. Mit Bezugnahme auf die Hochschulausbildung und die Fachdidaktik Sozialer Arbeit möchte ich die Schwerpunkte herausarbeiten, die insbesondere für eine Sprachausbildung im Studium relevant werden.

### 2.2.1 Hochschulausbildung in Deutschland

Die Hochschule als Institution der Bildung stellt in Deutschland eine Sonderform dar. Erst recht lohnt sich deshalb ein Blick auf die einzelnen Strukturen, in welchen die Soziale Arbeit zu verorten ist.

Das Hochschulsystem in Deutschland sieht verschiedene Institutionen vor, an welchen zum Abschluss eines Studiums geführt wird. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Professionalisierung und der gleichzeitigen Disziplinarisierung Sozialer Arbeit erwächst stetig die Diskussion um einen Hochschul- bzw. Universitätsbezug, obgleich die Soziale Arbeit zweifelsohne vorwiegend mit einem Hochschulstudium einhergeht<sup>6</sup>. Dennoch möchte ich einen

---

<sup>6</sup> Universitäre Studiengänge der Sozialen Arbeit B. A. gibt es mit wenigen Ausnahmen dennoch, vgl. bspw. Brandenburgische Technische Universität Cottbus (siehe Anhang A).

kurzen Blick auf die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen werfen. Gemäß einem Positionenpapier der Hochschulrektorenkonferenz (1997) seien vor allem die Universitäten die Einrichtungen, die der freien, wissenschaftlichen Erkenntnis verpflichtet seien und deshalb Forschung und Lehre miteinander verbinden. Zur Institution wird insbesondere beschrieben: „Aus dem wissenschaftlichen Charakter ihrer Tätigkeit ergibt sich ihre wesentliche Aufgabe, im System der Disziplinen Erkenntnis zu fördern, durch methodische Reflexion die Möglichkeit dieser Erkenntnis zu verbessern und in der akademischen Lehre die Methoden und Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit zu vermitteln“ (ebd.). Hochschulen hingegen boten von Anfang an einen vermehrt anwendungsorientierten Ansatz in der Lehre an und beziehen Konzepte aus der Profession mit ein, was die Besonderheit der Hochschulen darstelle. An diesen würden „[k]urze Studienzeiten, Ausbildungsangebote mit einem günstigen Preis-Leistungs-Verhältnis, das Primat der Lehre mit einem relativ hohen Lehrdeputat der Professoren sowie ein an Berufsfeldern orientiertes Fächerspektrum [...] die Hochschulart Fachhochschule [charakterisieren]“ (ebd.).

Mennemann und Dummann (2020: 13) konstatieren, wie bereits oben beschrieben, dass Studiengänge der Sozialen Arbeit vor allem an Hochschulen angeboten werden. Aufgrund der Gleichstellung der Bachelor- und Masterabschlüsse an Universitäten und Hochschulen sei dies für eine Entwicklung von Sozialer Arbeit als Disziplin und Profession förderlich, um insbesondere auch eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs hervorzubringen. Das Studium der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen sei an dieser Stelle noch einmal abzugrenzen von Studienfächern an Universitäten wie der Soziologie oder den Erziehungswissenschaften. Die Ausbildung einer wissenschaftlichen Sprache und in wissenschaftlichen Inhalten werde vor allem auch von Referenten\_innen vorangetrieben, die ebenso in der Praxis vertreten seien.

Der scheinbare Widerspruch zwischen Wissenschaft und Praxis erhält vor dem Hintergrund der Diskussion Sozialer Arbeit als Wissenschaft und Disziplin<sup>7</sup> eine hohe Relevanz. Verstehe man die Soziale Arbeit als Profession, so gehe damit nach Motzke (2014: 37 f.) offensichtlich einher, dass eine dazugehörige Disziplin das benötigte Handlungswissen bereitstellen müsse. Der Hochschulbezug mit einem Praxisverständnis lasse sich hier insbesondere deshalb ableiten, weil eben nicht *intradisziplinäre Phänomene* untersucht würden, sondern ein *lebensweltliches Verständnis* von real existierenden Sozialen Problemen wegleitend sei. Die Disziplin bereite

---

<sup>7</sup> Mennemann und Dummann (2020: 32) beschreiben, dass in den 1990er Jahren die Bezeichnung *Fachwissenschaft Soziale Arbeit* als Zusammenfassung von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit fungierte. Auf die unterschiedlichen Traditionslinien kann hier leider nicht weiter eingegangen werden.

dieses Wissen, das unter anderem durch die Bezugswissenschaften (vgl. z. B. Borrmann 2016) bereitgestellt werde, auf und versuche den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen. Dieses Verständnis, so betonen Mennemann und Dummann (2020: 35 f.), könne den Anspruch der Sozialarbeitswissenschaft als Disziplin rechtfertigen. Obgleich von zahlreichen Autoren\_innen konstatiert werde, dass sie lediglich einer *Hochschulforschung* entspreche, könne die Sozialarbeitswissenschaft ihren Anspruch mit *Begründungsmodellen des 20. Jahrhunderts* legitimieren und somit einem bloßen universitären Verständnis von Wissenschaft weichen. Die Hochschule als Ort der sozialarbeiterischen Disziplin fungiere hier als Forschungs- und Ausbildungszentrum für eine Profession der Sozialen Arbeit.

Mit Bezugnahme auf die Ausbildung der Fachkräfte Sozialer Arbeit bietet sich ein Blick auf die Hochschullehre an. In einem Einführungswerk zum Beginn des Studiums zeigen Bieker und Westerholt (2021: 24), dass das Bachelorstudium durch die sogenannte Studien- und Prüfungsordnung geprägt sei, die jede Hochschule individuell festlege und regele. Diese in Verbindung mit weiteren Medien wie dem *Modulhandbuch* oder auch *Modulplan* oder *Modulübersicht* genannt, strukturieren die genauen Inhalte sowie organisatorischen Rahmenbedingungen für die Ausbildung Sozialer Arbeit. Ein detaillierter Blick auf das modulare System im Bachelorstudium an der Hochschule wird in Kapitel 2.3.1 vorgenommen.

Zunächst soll jedoch der Bolognaprozess skizziert werden, der zur Vereinheitlichung der nationalen Ausbildungssysteme auf universitärem und hochschulischem Niveau maßgeblich beitrug und das Modulsystem nachhaltig etablierte. Faulhammer (2006: 496) beschreibt diesen Prozess als *Modellfall Europäischer Entwicklung*, womit er meint, dass eine gemeinsame Koordination zwischen den europäischen Hochschulsystemen bereits im Jahr 1999 angestoßen wurde. Dazu gehörten insbesondere der verbesserte Zugang zur Auslandsmobilität innerhalb Europas sowie die Umgestaltung der Studienstrukturen und die Möglichkeit zu neuen Studienabschlüssen. Weg von den Diplomstudiengängen, sei es nun üblich, nach drei Jahren Studiendauer einen Bachelor- und nach zwei weiteren Jahren Studienausbildung einen Masterabschluss zu erhalten. Dieses System schließe an den Studiensystemen anderer Kontinente an und führe zu einer europäischen Integration. Der Bolognaprozess hat damit die Ausbildungssysteme in ganz Europa stark beeinflusst und auch Soziale Arbeit als Bachelorstudiengang wurde an diese neuen Richtlinien angepasst. Dennoch sollte erwähnt werden, dass die (Hochschul-)Forschung trotz der europäischen Integration in den jeweiligen Staaten vorwiegend eigene Theoriediskurse verfolge und jene aus anderssprachigen Räumen

meist nur peripher zur Kenntnis nehmen. Eingehend stellen beispielsweise Gredig und Goldberg (2012: 415 f.) dar, wie selbst innerhalb der Schweiz die Theoriediskurse von der jeweiligen Sprache der Hochschule oder Universität abhängen würden und dementsprechend eine Orientierung an der deutschen oder eher französischen Sozialen Arbeit zu finden sei.

Aufgrund diverser Charakteristika, die der Sozialen Arbeit mitunter durch das Doppel- (Tripel-) Mandat und das damit einhergehende staatliche Mandat zukommen, ergeben sich Besonderheiten, die ich kurz vorstellen möchte. Die sogenannte *Staatliche Anerkennung*, die den Fachkräften Sozialer Arbeit verliehen wird, ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. Diese dient als Nachweis der Qualifikation dafür, dass während des Studiums nicht nur theoretische Inhalte, sondern auch praktische Anteile erworben und absolviert wurden. Es wird also eine Kompetenzzuschreibung vorgenommen, die das qualitative Arbeiten als Sozialarbeiter\_in ausweisen. Die Bescheinigung ist damit ein Zusatz, der die Praxis Sozialer Arbeit durch staatliche Vorgaben legitimiert (vgl. Leinenbach 2016). Voraussetzung zum Erhalt der *Staatlichen Anerkennung* ist der Nachweis von Praxiserfahrungen, die unter Begleitung von qualifizierten Fachkräften der Sozialen Arbeit erworben wurden. Unter anderem ist die Antragstellung nach Vollendung des ersten Berufsjahres nach Abschluss des Bachelorstudiums möglich, teilweise gibt es bereits während des Studiums die Option, in einem Praxissemester die benötigten Erfahrungsnachweise zu erbringen. Dem Berufspraktikum kommen jedoch keineswegs bloße Qualifikationsabsichten zu, sondern es wird auf einen Transfer zwischen Handlungswissen und Praxiskompetenz rekurriert, wodurch personelle Ressourcen für die anschließende Praxis durch eine fachliche Begleitung herausgebildet werden sollen (vgl. Borbe/Skyba 2020: 261).

### 2.2.2 Fachdidaktik und Anforderungen an das Studium

Im Folgenden möchte ich einzelne Strukturen des Bachelorstudiums Sozialer Arbeit genauer beleuchten. Es sollen die modulare Verankerung von bestimmten Inhalten sowie die verschiedenen Kompetenzbereiche des Studiums Sozialer Arbeit vorgestellt werden.

Exemplarisch möchte ich zunächst bestimmte Merkmale curricularer Modulpläne sowie der dazugehörigen Verankerung von Lehrinhalten anhand eines Moduls aus dem aktuellen Modulplan des Bachelorstudiums Sozialer Arbeit an der Hochschule Neubrandenburg aus dem Jahre 2020 (vgl. Hochschule Neubrandenburg 2020: 4) erläutern. Das *Modul SOZ.20.G02* mit

dem Namen *Geschichte Sozialer Arbeit* beinhaltet insgesamt fünf *ECTS*, auch Creditpoints genannt, die man nach bestandener Prüfung, hier ist es eine Klausur im Umfang von 120 Minuten, erhält. An zahlreichen Hochschulen wie der Hochschule Neubrandenburg werden für das erfolgreiche Bestehen des Bachelorstudiums 180 Creditpoints benötigt, obgleich es mitunter auch Studiengänge an Hochschulen gibt, die einen Umfang von 210 Creditpoints vorsehen<sup>8</sup>. *ECTS* ist die Abkürzung für *European Credit Transfer and Accumulation System* und wurde als Grundlage zur Erfassung von Studienleistungen, die international oder zumindest europaweit vergleichbar sein sollen, in den Studiengängen etabliert. Das obligatorische *Modul G02* läuft in jedem Wintersemester an und besteht aus insgesamt drei Pflichtveranstaltungen, die einen Gesamtarbeitsaufwand von 150 Stunden umfassen. Ferner werden ebenso Informationen zu den Rahmenbedingungen, wie den Lehrformen, zur Literatur oder auch zur Unterrichtssprache gegeben. Auch didaktische Überlegungen werden unmittelbar miteinbezogen und es folgt eine Formulierung für Lernziele und Lernergebnisse. Unter anderem ist als Lernziel die „[...] historische Einordnung Sozialer Arbeit und von Methoden Sozialer Arbeit“ (ebd.) zu nennen. In einer näheren Beschreibung des Inhaltes werden die einzelnen Themen der Pflichtlehrveranstaltungen in Form einer Vorlesung, einer Übung und einer Phase des Selbststudiums erörtert.

Wie Spindler (2020: 33) erläutert, wurde seit dem Beginn des Bolognaprozesses mehrfach versucht, ein Kompetenzprofil für Studenten\_innen der Sozialen Arbeit zu formulieren, das nach der Studienphase erreicht werden sollte und ebenso Lernziele beschreibt. Aktuell zu nennen wäre der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit, der erstmals 2006 vom Fachbereichstag Soziale Arbeit veröffentlicht wurde. Schäfer und Bartosch (2006: 12) (zit. n. Spindler 2020: 33 f.) führen insgesamt sieben *Qualifikationsstufen* an, die eine Professionalität in der Sozialen Arbeit kennzeichnen:

1. *„Wissen und Verstehen/ Verständnis;*
2. *Beschreibung, Analyse und Bewertung;*
3. *Analyse von Aufgaben und Problemstellungen;*
4. *Planung und Konzeption Sozialer Arbeit;*
5. *Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit;*
6. *Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit;*
7. *Persönlichkeit und Haltungen“ (ebd.).*

---

<sup>8</sup> Als Beispiel wäre hier das aktuelle Bachelorstudium Soziale Arbeit B. A. an der Alice Salomon Hochschule in Berlin zu nennen (siehe Anhang A).

Im Studium der Sozialen Arbeit werden jedoch nicht nur Kompetenzbereiche für eine Professionalität relevant, auch müssen nach Bieker und Westerholt (2021: 17 f.) Kompetenzen selbstständig entwickelt werden, um über das Konzept des *Akademischen Lernens* zu den Lernzielen zu gelangen. Sollen die Qualifikationsstufen nach Schäfer und Bartosch (2006: 12) (zit. n. Spindler 2020: 33 f.) also erreicht werden, müssen diese im Rahmen eines Lernprozesses erworben werden. Es lohnt sich daher ein Blick auf die von Bieker und Westerholt (2021: 18) formulierte *Problemlösungskompetenz*, die für eine Curriculum Betrachtung zwar trivial erscheint, jedoch Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausbildung sei und folgende Bestandteile sinngemäß enthält:

- *Kritische Auseinandersetzung mit Fachliteratur*
- *Ausschöpfung von Lehrangeboten*
- *Kompetenzerwerb soll praktisch anwendbar sein*
- *Kennenlernen der Praxis und Erprobung von professionellem Handeln*
- *Soziales Lernen*
- *Engagement für Qualität der Lehre*
- *Lebenserfahrung sammeln, die relevant für die Soziale Arbeit ist*

Die eben benannten Lernziele und die dazugehörigen Voraussetzungen müssen offensichtlich bei der Lehrplanung des Studiums Sozialer Arbeit berücksichtigt werden. Insbesondere in der Sozialen Arbeit werde nach Mennemann und Dummann (2020: 24 f.) eben nicht nur die didaktische Vermittlung von bloßen Inhalten relevant, sondern es müsse auf ein *Sozialpädagogisches Können* abgezielt werden, das mit einer *Ausrichtung der Lehrinhalte* auf sich selbst einhergehe. Es wird von den beiden Autoren auf eine hohe Autonomie und selbstständige Gestaltungsfreiheit im Studium abgezielt, weil nur dadurch auch eine Haltung eingeübt werden könne, die im Unterstützungsprozess der Praxis grundlegend sei. Es gehe deshalb um eine Reflexion und eine Verortung der sozialen Wirklichkeit, mit welcher grundlegend gearbeitet werden müsse. Diese Übung liege jedoch nicht in der Hand der Dozenten\_innen, sondern in der Autonomie der Studenten\_innen. Vielmehr „[...] [gestalten] die Lehrenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen fachlichen Schwerpunkte den jeweiligen Lehrrahmen und schaffen möglichst anknüpfungsfähige, angemessene Lernbedingungen“ (ebd.: 26). Im Gleichschritt mit diesem Plädoyer für ein autonomes Lernen und zur Eigenverantwortlichkeit im Studium der Sozialen Arbeit haben zahlreiche Autoren\_innen die Strukturveränderungen, die mit dem Bolognaprozess einhergingen, kritisiert. Argumente hierfür sieht beispielsweise Hill (2012: 287) darin, dass eine *Verdichtung und Verschulung* des Studiums zu beobachten seien, Lehrinhalte also stark komprimiert werden und die Rahmenbedingungen des Studiums keine Flexibilität zulassen. Des Weiteren brechen immer



mehr Studenten\_innen das Studium vorzeitig ab und es gebe zunehmend geringer werdende Kapazitäten und Freiräume zur Auslandsmobilität. Die Forderung nach einer größeren Autonomie der Studenten\_innen lässt sich auch in dieser Kritik einordnen. Ebenso werde häufiger kritisiert, dass die Vereinheitlichung von Lehre im Studium der Sozialen Arbeit bedeute, dass den einzelnen Arbeitsfeldern nicht genug Rechnung getragen werden könne, das Studium dementsprechend zu *generalisiert* sei. Bartosch (2011: 79) greift dieses Problem auf und setzt jedoch entgegen, dass beispielsweise der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit vom Fachbereichstag Soziale Arbeit lediglich versuche, die Gemeinsamkeiten all dieser Abstufungen Sozialer Arbeit mitzunehmen, obgleich die Arbeitsfelder mitunter stark differieren.

Trotz der Kritik an einer zunehmenden *Verschulung* des Bachelorstudiums Sozialer Arbeit ist ein Trend zur Vereinheitlichung von Lehrinhalten zu beobachten, was nicht zuletzt die Verabschiedung eines aktuellen und neu überarbeiteten *Kerncurriculums* der DGSA von 2016 belegt. Nach Spindler (2020: 35) sei es jedoch, entgegen der Kritik der Autonomieeinschränkung, das Ziel gewesen, einen *Mindeststandard* zu etablieren, das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit also qualitativ abzusichern. Die Eigenverantwortung und die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen in Bezug auf aktuelle Herausforderungen sollten dabei nicht eingeschränkt werden. Die DGSA (2016: 3) hat insgesamt sieben Studienbereiche formuliert, die im Curriculum der Sozialen Arbeit vorhanden sein sollten:

- „Studienbereich ‚Fachwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit‘
- Studienbereich ‚Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen Sozialer Arbeit‘
- Studienbereich ‚Normative Grundlagen Sozialer Arbeit‘
- Studienbereich ‚Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit‘
- Studienbereich ‚Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien/ Methoden Sozialer Arbeit‘
- Studienbereich ‚Handlungsfelder und Zielgruppen Sozialer Arbeit‘
- Studienbereich ‚Forschung Sozialer Arbeit‘“



## 2.3 Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium

In diesem Kapitel möchte ich Grundstrukturen des Erwerbs von Fremdsprachenkompetenzen im Bachelorstudium erläutern. Zunächst möchte ich Grundzüge der Fremdsprachendidaktik skizzieren, um anschließend den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001) darzulegen.

### 2.3.1 Fremdsprachendidaktik und Rahmenbedingungen

Perrefort (2008: 57 f.) stellt die Frage danach, wie der Fremdsprachenerwerb im Studium funktionieren könne, und sieht die sogenannte *Sprachliche Fremderfahrung* als Indikator zur Kommunikationskompetenz oder auch zur *Mediation*. Unmittelbar mit dem bloßen Fremdsprachenerwerb im Sinne von Unterricht müsse jedoch auch eine kulturelle Erfahrung einhergehen, damit Deutungsmuster verstanden und eingeübt werden können. Es gehe somit über messbare Aspekte wie die eines Sprachtests hinaus. Das könne jedoch nur durch echten Kontakt und reale Erfahrung erzielt werden. Es gehe „[...] vielmehr um die soziale und identitätsstiftende Funktion von Sprache und sprachlichem Handeln in Interaktionen“ (ebd.: 57). Diese Zweiteilung von formalem und informalem Erwerb wurde vor dem Hintergrund von Überlegungen zur Auslandsmobilität in der Schule und im Studium vorgenommen. Auslandsmobilität kann jedoch nicht immer ermöglicht werden, weshalb der folgende Schwerpunkt auf den formalen Fremdsprachenerwerb gelegt wird.

Roche (2020: 122) unterscheidet beispielsweise zwischen dem *ungesteuerten und natürlichen Fremdsprachenerwerb* und dem *gesteuerten Spracherwerb*. Der erste Begriff bezeichne das Erlernen einer Sprache außerhalb von festen Unterrichtsstrukturen, didaktischer Begleitung und kontrollierten Prozessen, die lediglich von kognitiven Vorgängen abhängen. Der zweite Begriff hingegen beinhalte das Erlernen von Fremdsprachen in festen Unterrichtsstrukturen, die ziel- und ergebnisorientiert verlaufen und somit extern gesteuert werden. Grundlegende Differenzen seien bisher nicht ausreichend erforscht, neutraler sei der Begriff des *Spracherwerbs*.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> In der vorliegenden Arbeit möchte ich dennoch den Begriff des *Fremdsprachenerwerbs* verwenden, weil zum einen damit impliziert wird, dass es sich um das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache handelt, und weil, wie weiter oben bereits beschrieben, der Spracherwerb über den *gesteuerten Spracherwerb* durch Sprach- und Kulturerfahrungen hinausgehen kann. Die noch folgende Analyse von Modulhandbüchern der jeweiligen Studiengänge geht trotzdem leider nicht über den *gesteuerten Spracherwerb* hinaus.

Thomas Vogel (2016: 195 f.) vertritt die These, dass die Hochschulen in Europa eine starke mehrsprachige Dimension erhalten haben und selbst in der Verantwortung stehen, diese Entwicklungen in ihren Curricula zu berücksichtigen, was jedoch sehr unterschiedlich getan werde. Zunächst werde vor allem die Frage relevant, welche Ausrichtung das Curriculum in der Sprachausbildung besitzen sollte. Konkurrierend stellen sich hier die Fachsprache der jeweiligen Disziplin und die Allgemeinsprache für berufliche Zwecke heraus, wobei auf eine generelle Existenz von studienergänzenden allgemeinsprachlichen Kursen an Hochschulen verwiesen wird. Es werden zurzeit Mindeststandards herausgearbeitet, um eine Qualitätssicherung der studienintegrierten Sprachausbildung zu gewährleisten. Folgende Lernziele werden formuliert:

- „*Sie vermittelt Sprachkenntnisse für die Bewältigung studienbezogener Anforderungen in Kursen zu Studienvorbereitung oder in studienbegleitenden Kursen.*
- *Sie bereitet Studierende auf ein Auslandsstudium vor.*
- *Sie bereitet Studierende auf die globale Berufswelt vor.*
- *Sie trägt zur Bildung der Persönlichkeit und der Erweiterung der Identität bei. Sie fördert die Herkunftssprachen von Studierenden“ (ebd.: 196).*

Nach einem Modell zum Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex von Edmondson (1984: 57) (zit. n. Edmondson/House 2011: 25) wird deutlich, welche Faktoren auf den Fremdsprachenunterricht sowie dessen Erfolg einwirken. Auch haben diese einen unmittelbaren Einfluss auf die Konzeption des dazugehörigen Curriculums, das die Lehre in einem festgeschriebenen Plan koordiniere und organisiere. Das Curriculum bestehe aus den Inhalten: *Lehr- und Lernziele, Lehrinhalt, Lehrmethoden, Lehrprinzipien, Übungsformen und Lehrwerke*. Diese seien indirekt abhängig von der *Lehr- und Lernumgebung*, die vor allem durch äußere Rahmenbedingungen wie die Größe der Lerngruppe oder des Lehrraums gekennzeichnet sei, sowie von den *Personenbezogenen Faktoren* der Dozenten\_innen und Studenten\_innen, zu welchen beispielsweise Charakterzüge oder Motivation zählen. Direkt abhängig sei das Curriculum von *Wissenschaftlichen Faktoren*, die Wissen aus den Fachbereichen der beispielsweise Sprachlehrforschung oder Psychologie hervorbringen. Des Weiteren seien *Sozialpolitische Faktoren* als abhängig zu bezeichnen, wo beispielsweise die Fremdsprachenpolitik des Landes eine Rolle spiele.

Zur Methodenfrage als Kernbestandteil von Curricula an Hochschulen äußert sich Vogel (2016: 196) wie folgt: „Die universitäre Sprachausbildung ist gekennzeichnet durch eine steile grammatische Progression, den frühen Einsatz authentischer Materialien und die Schulung akademischer Fertigkeiten wie Zusammenfassen, Darstellen, Argumentieren und Präsentieren“.

Des Weiteren wird benannt, dass bereits das Lesen von Fachtexten sowie das Hören von Podcasts einen großen Stellenwert erhalten. Es werde sich deshalb an den typischen Szenerien orientiert, die in der fachlichen Kommunikation im Studium üblich seien. Er formuliert dazu insgesamt drei Unterrichtsmodelle, die in der Sprachausbildung am Ort Hochschule anzutreffen seien: das sogenannte *Content and Language Integrated Learning*, das beinhalte, dass sowohl ein sprachliches Kompetenztraining als auch eine fachliche Kenntniserweiterung integriert wird, das sogenannte *tandem-teaching*, bei dem ein\_e Dozent\_in den Unterricht aus fachlicher und ein\_e Dozent\_in den Unterricht aus fremdsprachlicher Perspektive gestalten, und *Studierende als Experten*, wobei die Studenten\_innen aus ihrer fachlichen Perspektive heraus kommunizieren und der\_die Dozent\_in tatsächlich nur die methodischen Kompetenzen zum Fremdsprachenunterricht mitbringe (vgl. ebd.: 197).

Darüber hinaus möchte ich eine weitere Perspektive vorstellen, die in der aktuellen Fremdsprachendidaktik diskutiert wird. Roche (2020: 357) erläutert, dass der herkömmliche Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren um den Bereich der *Interkulturellen Fachdidaktik* erweitert wurde, was bedeute: „Ihr oberstes Ziel ist nicht die muttersprachliche, ‚near-native‘ oder zielsprachliche Kompetenz, sondern die katalytische Nutzung fremder Perspektiven für das Verstehen“ (ebd.). Zentral sei hier deshalb die Kompetenzentwicklung zur *Vermittlung und Orientierung in kultureller Fremdheit*, um einen Perspektivwechsel zu erlernen. Grundlegend sei deshalb eine *Handlungskompetenz*, womit sich barrierefrei in dem jeweilig fremdsprachigen Kontext bewegt werden könne und kulturelle Kenntnisse auf den sprachlichen Fähigkeiten aufbauen. Wie wir bereits in Kapitel 2.1 gesehen haben, kann das Verständnis von einzelnen, in sich geschlossenen Nationen und/oder Kulturen der Realität oft nicht mehr standhalten. Die *Interkulturelle Fremdsprachendidaktik* habe dafür das Konzept der *transkulturellen Landeskunde* entwickelt, mit dem, aufbauend auf *kulturübergreifenden Ereignissen, kulturübergreifenden Texten* und *Konfrontationen* mit beispielsweise Stereotypen, eine Mediationsfähigkeit entwickelt werden soll, die eine grenzübergreifende Realität berücksichtige (vgl. ebd.: 381 f.).

Grundsätzlich stellt sich vor dem Hintergrund verschiedener Anforderungen an einzelne Disziplinen noch die Frage, welche Fremdsprache überhaupt erworben werden sollte. Diese Frage kann hier nicht ausreichend beantwortet werden, jedoch beschreibt Mautner (2019: 12 f.), dass in vielen Disziplinen die Sprache Englisch eine hohe Dominanz eingenommen habe und somit für eine wissenschaftliche Ausbildung stark relevant werde. Dies habe zur Folge, dass ein

*Betreiben des Faches* oftmals zweisprachig ablaufe und Publikationen auf Englisch nicht nur gelesen, sondern auch produziert werden müssen.<sup>10</sup> Im fachlichen Diskurs und Austausch über nationale Wissenschaftsbetriebe hinweg werden verschiedenste Sprachkompetenzen in der *scientific community* notwendig. Nicht nur in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ist die Sprache Englisch relevant, sondern sie hat sich auch in den vielfältigsten gesellschaftlichen Bereichen als *Lingua franca* durchgesetzt (vgl. Busch 2019: 9). Vogel (2016: 196) konstatiert, dass es in Hinblick auf die Fremdsprachenausbildung an Hochschulen auch selten Fachlehrwerke gebe, die andere Sprachen als Englisch und Deutsch vermitteln, was damit zusammenhänge, dass die zu lehrenden Inhalte an Hochschulen stetig verändert werden, selten konstant seien und deshalb eigenständig entwickelt werden müssten. Für die Soziale Arbeit sei an dieser Stelle exemplarisch die Monografie „Fachenglisch für die Soziale Arbeit“ von Magnus Frampton (2017) zu nennen, die zwar nicht allein als Fachlehrwerk in der Sozialen Arbeit existiert, jedoch zweifelsohne beispiellos ist.

### 2.3.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

In diesem Kapitel möchte ich den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* detailliert vorstellen und die dazugehörigen Kompetenzbereiche des Fremdsprachenerwerbs erläutern. Aufgrund der Prominenz dieses Referenzrahmens sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Hochschulausbildung erscheint mir der Einbezug an dieser Stelle sehr sinnvoll.

Zunächst sollte jedoch geklärt werden, was der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*, der vom Europarat der Europäischen Union verabschiedet wurde (im Kurzen: GERS), ist. Nach Roche (2020: 274) stelle er das bedeutendste Konvolut an *Lehr- und Lernzielen* dar und biete somit einen Vergleichsrahmen für Fremdsprachenkompetenzen, der für alle europäischen Sprachen gelte. Durch Abstufungen und die dazugehörigen Kompetenzbeschreibungen werden die erworbenen Fähigkeiten außerdem bewertet und das *individuelle Sprachenprofil des\_r Lerners\_in* erfasst. Bezogen auf außereuropäische Sprachen müsse beachtet werden, dass dieser Referenzrahmen zunehmend an Bedeutung gewinne und an mehrere Sprachen angepasst werde. Hilpisch (2012: 12 f.) beschreibt eingehend, dass der GERS (engl. CEFR), der 2001 vom Europarat veröffentlicht wurde, die Funktion erfüllen sollte, eine *Mehrsprachigkeit* zu fördern, weil die Sprachvielfalt unter den Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu

---

<sup>10</sup> Der Frage, ob in der Sozialarbeitswissenschaft eine ähnlich hohe Relevanz festzustellen sei, möchte ich im vierten Kapitel nachgehen.

Verständigungsschwierigkeiten führen könne. *Mehrsprachigkeit* hieße in dem Zusammenhang, dass die erworbenen Kommunikationsfähigkeiten in einer Sprache zur Sprach- und Handlungskompetenz in anderen Fremdsprachen beitragen. Relevant werde hier, dass immer auf verschiedene Kompetenzbereiche zurückgegriffen werden könne, um sich in den jeweiligen gesellschaftlichen und/oder fremdsprachlichen Kontexten zu bewegen.

Wie der Europarat (2001: Kapitel 2.1) beschreibt, gestalte sich der *GERS* nach einem *Handlungsorientierten Ansatz*. Das bedeute, dass der\_ die Lerner\_in als sozial handelndes Objekt verstanden werde, das auf Grundlage der verschiedenen gesellschaftlichen Kontexte Kompetenzen, wie *Allgemeine* oder *Kommunikative Kompetenzen*, ausbilde, um sprachliche Handlungen auszuführen. Das könne jedoch nur durch kognitiv stattfindende Prozesse geschehen, die teilweise unter Hindernissen ablaufen müssen. In diesem Zusammenspiel setzen sich die zu erarbeitenden Texte aus verschiedenen *Lebensbereichen* zusammen und es müssen Handlungsstrategien eingesetzt werden, damit die Kommunikationsprobleme bewältigt werden können. Die Erfahrungen führen letztendlich zur Stärkung der Kompetenz.

Im gleichen Werk des Europarates (2001: Kapitel 1.5) werden die Zwecke des *GERS* formuliert. Der *GERS* soll zunächst eine Hilfestellung zur Planung von *Sprachlernprogrammen* bieten. Insbesondere mit Bezug auf die Inhalts- und Zielkonzeption sowie den Einbezug von bereits vorhandenen Kompetenzen der Lerner\_innen kann der Referenzrahmen Unterstützung bieten. Des Weiteren könne der *GERS* grundlegend für die Ablegung von Sprachprüfungen und -zertifikaten sein, indem Hilfestellungen zu der Leistungsbeurteilung und den Inhalten gegeben würden. Schlussendlich könne eine Orientierung zur Gestaltung zum Selbstlernen von Fremdsprachen gegeben werden, indem ein *Bewusstsein für den Kenntnisstand* geschaffen, eine Zielformulierung selbst vorgenommen, Lernmaterialien darauf abgestimmt und eine eigene Bewertung der Kompetenzen vorgenommen werden können. Trotz des differenzierten Ansatzes, mit dem der *GERS* des Europarates seit 1971 entwickelt wurde, äußern einige Autoren\_innen Kritik. Thürmann (2016: 52) beschreibt, dass die Kritiker\_innen insbesondere Schwachstellen bei dem Bildungsanspruch von Fremdsprachenunterricht feststellen. Dies „[...] [lege] die Beliebigkeit der Inhalte sowie die Marginalisierung der ästhetisch-literarischen sowie der interkulturellen Kompetenzen und somit des Bildungsanspruchs von Fremdsprachenunterricht [...] [nahe]“ (ebd.).

Für einen späteren Einbezug des *GERS* möchte ich an dieser Stelle einen genaueren Blick auf die formulierten Kompetenzen und anschließend die sogenannten *Referenzniveaus* werfen. Wie bereits erwähnt, werde in *Allgemeine* und in *Kommunikative Kompetenzen* unterschieden. Zu den *Allgemeinen Kompetenzen* gehören: das *Deklarative Wissen (savoir)*, bei dem davon ausgegangen werde, dass der\_ die Lerner\_in über ein umfangreiches Wissen zur Erklärung der Welt und der Realität verfüge. Mit den *Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen (savoir-faire)* werde ausgedrückt, dass aufgrund von Erfahrungen Fertigkeiten sowohl in der sozialen Interaktion als auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen erworben wurden. Die *Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)* beschreibe hingegen das Bewusstsein für characterspezifische Merkmale. Letztendlich stelle die *Lernfähigkeit (savoir-apprendre)* die Kompetenz dar, ein Bewusstsein für die Bewältigung von Lernherausforderungen zu besitzen. Die zweite Oberkategorie der *Kommunikativen Kompetenzen* werde durch die *Linguistische Kompetenz*, die durch lexikalisches und grammatikalisches Know-how charakterisiert werde, gekennzeichnet. Die *Soziolinguistische Kompetenz* stelle den soziokulturellen Rahmen dar, in welchem das Know-how der Linguistik verstanden werden müsse. Die *Pragmatische Kompetenz* beschreibe ein administratives Wissen um die Anordnung von sprachlichen Informationen (vgl. Europarat 2001: Kapitel 5). Diese Kompetenzen werden zur Beurteilung und Abstufung mit Hilfe von verschiedenen Standards, Skalen und Beurteilungsniveaus in Relation gesetzt. Daraus ergeben sich die folgenden *Referenzniveaus*, mit denen auch häufig Sprachlernkurse an der Hochschule charakterisiert werden:

<b>Kompetente Sprachverwendung</b>	<b>C2</b>	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	<b>C1</b>	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

<b>Selbständige Sprachverwendung</b>	<b>B2</b>	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere [sic!] Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	<b>B1</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>A2</b>	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	<b>A1</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abb.1 „Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala“ (Europarat 2001: Kapitel 3.3)



### 3 Empirische Analyse zum curricularen Fremdsprachenerwerb

In diesem Kapitel möchte ich eine empirische Analyse durchführen, um folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. In welchem Umfang sehen die Curricula an den Hochschulen und Universitäten einen Fremdsprachenerwerb vor?
2. Welche Kompetenzen des Fremdsprachenerwerbs werden durch die Lernzielformulierungen in den Curricula vermittelt?

Um die eben benannten Forschungsfragen zu beantworten, möchte ich einen Methodenmix aus quantitativer und qualitativer Sozialforschung anwenden und diese Methoden miteinander verbinden. Döring und Bortz (2016: 185) beschreiben das sogenannte *Vertiefungsmodell*, bei welchem zunächst eine quantitative Erhebung durchgeführt werde und einzelne *Respondenten* noch einmal einer qualitativen Methode zugeführt werden. In dieser Analyse werden zunächst Curricula verschiedener Bachelorstudiengänge Sozialer Arbeit hinsichtlich ihrer Fremdsprachenverankerung untersucht. Aus einer Stichprobe, die sich aus verschiedenen Bildungsinstitutionen zusammensetzt, wird exemplarisch ermittelt, in welchem Umfang der Fremdsprachenerwerb verankert ist. Die Ergebnisse werden anschließend dargestellt und aus ihnen wird die Stichprobe für die qualitative Untersuchung generiert. Anhand dessen wird mit Hilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) analysiert, welche Kompetenzen in den Qualifikationszielen der Curricula vorgesehen sind.

#### 3.1 Quantitatives Vorgehen

Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und die daraus gewonnenen Ergebnisse dargestellt.

##### 3.1.1 Methodisches Vorgehen

Mit dem zunächst quantitativen Vorgehen soll die erste Forschungsfrage beantwortet werden. In exemplarischer Weise wird dargestellt, wie umfangreich der Fremdsprachenerwerb in den Curricula verankert ist, damit eine grobe Übersicht darüber gegeben werden kann, welchen Stellenwert der Fremdsprachenerwerb einnimmt. Ich stelle aufgrund der Nichtexistenz des



Fremdsprachenerwerbs im *Kerncurriculum* der DGSA (2016: 3) die Hypothesen auf, dass in mehr als 50 % der Curricula kein Fremdsprachenerwerb verankert ist, der Umfang der Module nicht mehr als zehn Creditpoints beträgt und die am meisten unterrichtete Fremdsprache Englisch ist.

Die quantitative Sozialforschung als Forschungslogik besitzt zahlreiche Merkmale. Grundsätzlich jedoch „[...] werden die Ausprägungen von Variablen gemessen und die Messwerte statistisch ausgewertet“ (Döring/Bortz 2016: 184). Besonders kennzeichnend ist die Entwicklung von Hypothesen, die durch Erhebungsinstrumente überprüft werden. Die Variablen hierfür müssen möglichst genau definiert werden, damit eine statistische und vor allem repräsentative Auswertung erfolgen kann. Die Untersuchungsergebnisse beziehen sich auf eine größere Zahl von Menschen, um möglichst allgemeine Aussagen über diese treffen zu können (vgl. ebd.). In der quantitativen Forschung findet sich ein deduktiver Ansatz, das bedeutet, dass bereits vorher eine intensive Recherche durchgeführt werden muss und somit Schlüsse vom Allgemeinen auf das Besondere gezogen werden. Dazu ist das Messverfahren zu bestimmen. Die Methoden sind standardisiert und folgen festen Strukturen (vgl. ebd.: 223).

Niemann (2019: 43 f.) beschreibt, dass Erkenntnisse über eine bestimmte Population gewonnen werden. Die Population beinhaltet an dieser Stelle alle Curricula der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit in Deutschland. Unter einem Curriculum soll an dieser Stelle jenes Dokument verstanden werden, das, wie weiter oben bereits mit Bieker und Westerholt (2021: 24) erklärt, die modulare Struktur sowie deren inhaltliche Beschreibung in der Ausbildung des Bachelorstudiums darstellt und unter den Namen *Modulbeschreibung* oder auch *Modulplan* bekannt ist. Spindler (2020: 30) beschreibt, dass es in Deutschland je nach Quellenangabe 147 bis 326 Bachelorstudiengänge Sozialer Arbeit gebe. Aufgrund dieser überaus großen Differenz, die sich durch verschiedene Studienbezeichnungen, Schwerpunktsetzungen, Studienmodelle oder Angaben der Bildungsinstitutionen begründet, beabsichtige ich an dieser Stelle keine repräsentative Erhebung vorzunehmen. Vielmehr soll ein Eindruck über die Präsenz des Fremdsprachenerwerbs über verschiedene Ausbildungsinstitutionen hinweg vermittelt werden. Aufgrund dessen wird eine Stichprobe von Curricula gezogen und nach dem von Spindler (vgl. ebd.) benannten Merkmal der Institutionsart hinsichtlich folgender Ausprägungen differenziert: *Universitäten, Staatliche Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Konfessionelle Hochschulen, Berufsakademie, Duale Hochschulen und Private Hochschulen*. Werden die eben benannten Ausprägungen analysiert, werden sie als nominalskaliert verstanden. Die Auswahl

der Curricula erfolgt somit nicht probabilistisch, sondern es soll jede Ausbildungsinstitutionsart berücksichtigt werden. Eine später angeführte Zusammenhangsanalyse ist jedoch nicht vorgesehen. Insgesamt werden die Modulpläne von 28 staatlichen Hochschulen für angewandte Wissenschaften, zehn konfessionellen Hochschulen, drei Universitäten, zwei Berufsakademien, vier Privathochschulen und drei dualen Hochschulen hinsichtlich ihres modularen Umfangs von *gezieltem Fremdsprachenerwerb* untersucht.

Die benannte Variable des Umfangs des Fremdsprachenerwerbs muss im Folgenden operationalisiert werden. Es stellt sich deshalb die Frage, ob der Fremdsprachenerwerb im Curriculum in einem Modul verankert ist. Unter Fremdsprachenerwerb ist in dieser Untersuchung im Sinne von Roche (2020: 122) der *gesteuerte Fremdsprachenerwerb* zu verstehen, der unter tutorieller Begleitung stattfindet. Das Auslandspraktikum sowie die Möglichkeit zum Auslandssemester werden hierzu nicht gezählt, weil Inhalte und Kompetenzen nicht ohne Weiteres dargestellt werden können und diese als Auslandsmobilität im Studium verstanden werden. Ebenso können vereinzelte Veranstaltungen in englischer Sprache aufgrund der fehlenden Verankerung im Curriculum nicht berücksichtigt werden. Durch eine Sichtung verschiedener Modulpläne können folgende Möglichkeiten der Verankerung von Fremdsprachenerwerb beobachtet werden, die auf einem Nominalskalenniveau abgebildet werden: *nicht verankert* (keine Verankerung im Modulplan), *fakultativ verankert in Modul integriert* (entspricht einer Wahlpflicht für ein Modul, das Fremdspracheninhalte integriert), *fakultativ verankert mit eigenem Modul* (Wahlpflicht für ein Modul, das ausschließlich Fremdsprachenerwerb miteinschließt), *obligatorisch verankert in Modul integriert* (wird mit weiteren Lehrinhalten gelehrt), *obligatorisch verankert mit eigenem Modul* (ausschließlich Fokus auf Fremdsprachenunterricht) und *als Komplementärmodul verankert* (entspricht einem Modul, bei dem auch andere Inhalte gewählt werden können). Diese Kategorienbildung soll an dieser Stelle aufgrund der Einfachheit nicht näher erläutert werden, weil sie sich ohnehin aus der Struktur von Modulplänen logisch erschließt. Wird das Curriculum den Ausprägungen *fakultativ verankert mit eigenem Modul*, *fakultativ verankert in Modul integriert*, *obligatorisch verankert in Modul integriert*, *obligatorisch verankert mit eigenem Modul* und *als Komplementärmodul verankert* zugeordnet, wird zusätzlich die Frage nach der *Anzahl an Creditpoints* gestellt, die auf einem Verhältnisskalenniveau zu betrachten sind, weil es einen tatsächlichen Nullpunkt und gleiche Abstände gibt. Auch wenn bei den Ausprägungen *obligatorisch verankert in Modul integriert* und *fakultativ verankert in Modul integriert* die

Tatsache klar ist, dass die Gesamtpointanzahl ebenso die weiteren Inhalte miteinbezieht, so muss berücksichtigt werden, dass diese auf den erworbenen Fremdsprachenkompetenzen aufbauen. Auch wird die Frage nach den verschiedenen gelehrt Fremdsprachen gestellt und diese dem Nominalskalenniveau zugeordnet.

Die Datenerhebung ist in diesem Verfahren sehr simpel. Das hängt damit zusammen, dass lediglich die Variablen *Verankerung* und zusätzlich ggf. *Umfang in Creditpoints* sowie *Fremdsprachenvielfalt* erfragt werden. Die Datenerhebung erfolgt an dieser Stelle durch eine Sichtung der Curricula der jeweiligen *Bildungsinstitute*. Diese werden durch eine Recherche auf den Internetseiten der Bildungseinrichtungen aufgerufen. Zunächst findet daher die Zuordnung des aktuellen Curriculums zur Merkmalbeschreibung *Bildungsinstitut* statt und anschließend die Zuordnung zu den Variablenausprägungen *Verankerung* und ggf. *Umfang in Creditpoints* sowie *Fremdsprachenvielfalt*, wenn die Voraussetzungen für die Filterung vorliegen. Die Datenerhebung wird deshalb durch eine bloße Zuordnung der Curricula zu den Variablen in tabellarischer Form umgesetzt, die durch eine Sichtung durch meine Person vorgenommen werden, also praktisch gezählt und die Häufigkeiten bestimmt werden.

Die Datenanalyse erfolgt durch die bloße tabellarische Darstellung der Curricula mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen sowie der Darstellung der statistischen Deskriptiva wie die des Modus und die Darstellung der prozentualen oder absoluten Häufigkeiten. Diese werden im Sinne von eindimensionalen Verteilungen abgebildet. Auch können die relevanten Ergebnisse grafisch dargestellt werden.

Die Fehlerquellen in der Vorgehensweise liegen vorwiegend in der selbst vorgenommenen Sichtung der Modulpläne. Es ist an keiner Stelle auszuschließen, dass Inhalte übersehen wurden, was durch die Fehlbarkeit des Menschen begründet werden kann. Durch eine doppelte Sichtung der Lehrpläne konnte dem jedoch entgegengewirkt werden. Auch erscheint die Stichprobenziehung zunächst willkürlich. Aufgrund der überschaubaren Menge an Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit kann das mit Hinblick auf die Anzahl und Differenzierung nach Bildungsinstitution akzeptiert werden. Die kategoriale Operationalisierung des Begriffs *Verankerung* erschließt sich logisch aus der modularen Struktur der Curricula, lediglich die Kategorie *In Komplementärmodul verankert* wurde während der Untersuchung induktiv ergänzt.

### 3.1.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse der eben formulierten Methode vorstellen und damit die erst genannte Forschungsfrage beantworten. Hierfür wurden insgesamt 50 Lehrpläne in Hinblick auf die *Verankerung im Modulplan*, den *Umfang in Creditpoints* sowie die *Fremdsprachenvielfalt* untersucht. Eine Beschreibung der ausführlichen Zuordnung sowie eine Auflistung der Modulpläne der Bildungsinstitute ist in Anhang A zu sehen.

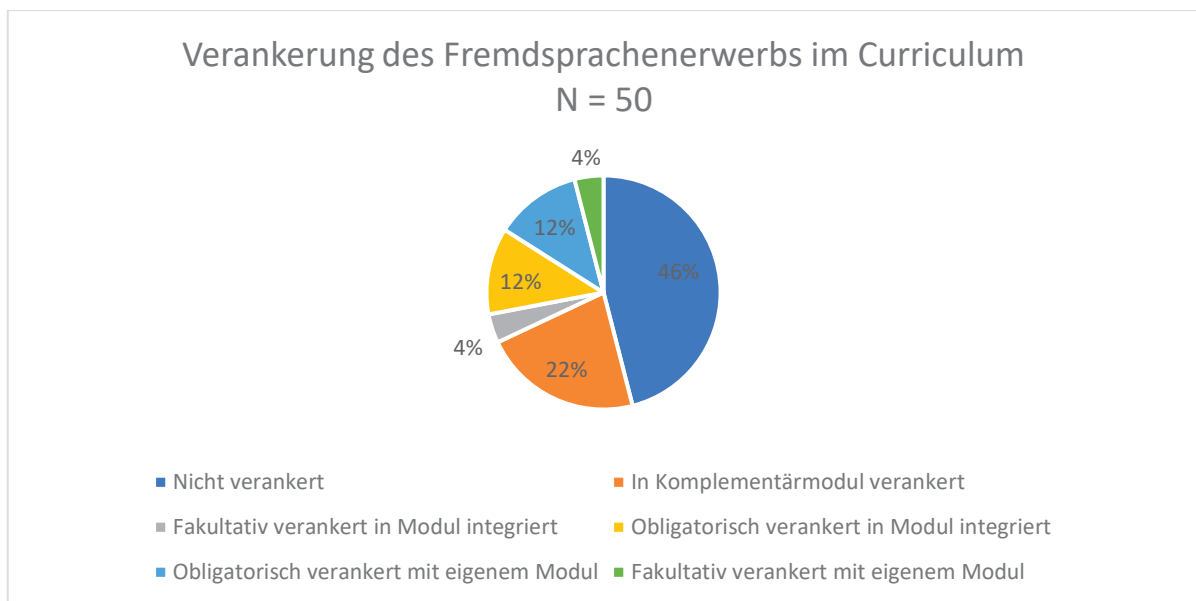


Abb. 2 „Verankerung des Fremdsprachenerwerbs im Curriculum“

In dem deskriptiven Kreisdiagramm in Abbildung 2 sehen wir die Verankerung des Fremdsprachenerwerbs im Curriculum. Die größte Häufigkeit stellt mit 46 % die Merkmalsausprägung *nicht verankert* dar. Es ist außerdem die einzige Kategorie, die beschreibt, dass ein *gesteuerter Fremdsprachenerwerb* in keinem Modul verankert und laut dem Curriculum quasi nicht vorhanden ist. In beispielsweise sieben von zehn konfessionellen Hochschulen war keine Verankerung wie an der Katholischen Hochschule in Mainz (vgl. 2020) ersichtlich. In fast allen Curricula und Fachbereichen wurde jedoch auf ein differenziertes Angebot von Fremdsprachen in einem Fremdsprachenzentrum verwiesen. Damit wurde die Hypothese des Beginns widerlegt, nach welcher mehr als 50 % keine Verankerung im Modulplan besitzen, weil dies lediglich 46 % sind.

Darauf folgen mit einer Häufigkeit von 22 % jene Modulpläne, in denen der Fremdsprachenerwerb ausschließlich in einem sogenannten *Komplementärmodul* angeboten wird. Das bedeutet, dass ein Modul obligatorisch vorgesehen ist, in welchem spezifische

Fachinhalte, mitunter auch aus anderen Disziplinen, absolviert werden müssen. Im Curriculum der Hochschule Neubrandenburg (2020: 39) wird das Modul wie folgt definiert: „Die Studierenden wählen aus dem Lehrangebot der Hochschule (z.B. Studium Plus, Sprachenzentrum, andere Studiengänge aller Fachbereiche, Tagungen, [sic!] etc.) oder belegen Veranstaltungen außerhalb der Hochschule (anderer Hochschulen/Universitäten, Tagungen, Fortbildungen, [sic!] etc.). Die Auswahl der Veranstaltungen ist in Bezug auf ihre formale und inhaltliche Geeignetheit von den Studierenden vor Beginn der Veranstaltungen mit der Modulkoordination abzustimmen“. An anderen Hochschulen wie der HAWK Hildesheim/Holzwinden/Göttingen (2017: 32) wird das Modul auch *Studium Generale* genannt. Die Besonderheit liegt darin, dass der Fremdspracherwerb optional gewählt werden kann, also nicht zwangsläufig stattfinden muss. Neben weiteren fachverschiedenen Veranstaltungen ist der Umfang im Modul sehr variabel. Oftmals weisen die Kurse, die vom Fremdsprachenzentrum angeboten werden, keinen spezifischen Bezug zur Sozialen Arbeit auf. 12 % der Curricula beinhalten den obligatorischen Fremdspracherwerb, der mit einem eigenen Modul konzipiert ist. Hier lässt sich in Art und Umfang der Inhalts- und Kompetenzkonstruktion die größte Ausdifferenzierung unter den verschiedenen Verankerungstypen feststellen. Auch ist nicht zu verleugnen, dass mit einem eigenen obligatorischen Modul dem Fremdspracherwerb ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Die Alice Salomon Hochschule in Berlin (2020: 9) bezeichnet dieses Modul mit *Fachenglisch* und beschreibt ausführlich Lernziele und Lehrinhalte.

Auch mit 12 % folgt die Verankerung von obligatorisch zu belegenden Modulen, in denen der Fremdspracherwerb lediglich neben weiteren Fachinhalten integriert ist. Oftmals sind dies wie bei der Hochschule Fulda (2015: 38) *Internationale Perspektiven auf die Soziale Arbeit*. Auch über die nähere Beschreibung der zu absolvierenden Semesterwochenstunden ist ein Rückschluss auf den Umfang des Fremdspracherwerbs nicht möglich, ebenfalls sind teilweise einzelne Veranstaltungen in englischer Sprache möglich, die jedoch in den Semestern variieren. Der Fremdspracherwerb ist somit in weitere Fachinhalte integriert.

Lediglich bei 4 % der Lehrpläne war es fakultativ möglich, ein Modul oder einen *Schwerpunkt* zu wählen, in welchem der Fremdspracherwerb, wie oben benannt, integriert ist. Auch hier ist er in weitere Fachinhalte eingebettet und der genaue Umfang im Modul ist, zumindest aus dem Curriculum, nicht erschließbar. An der Fachhochschule Bielefeld (2013: Modul 8) heißt das

Modul *Bildung und Erziehung, Kultur und Interkulturelle Arbeit*. Mit einem Umfang von insgesamt 33 Creditpoints, die sich über zwei Semester erstrecken, wird der Fremdspracherwerb lediglich als angezielte *Kompetenz* beschrieben.

Mit 4 % der Modulpläne war der Fremdspracherwerb in einem eigenständigen, fakultativ wählbaren Modul verankert. Das heißt, dass das Modul als Vertiefungsschwerpunkt gewählt werden konnte. Der genaue Umfang ist aufgrund der Autonomie bestimmbar, die Lernziele und Lerninhalte sind jedoch nur oberflächlich dargestellt. Die Hochschule Hannover (2021: 48) bezeichnet dieses Modul mit *Fremdsprachenkompetenzen*. Die Fremdsprache ist je nach Lehrangebot wählbar und in ihr muss die Prüfungsleistung erfolgen.

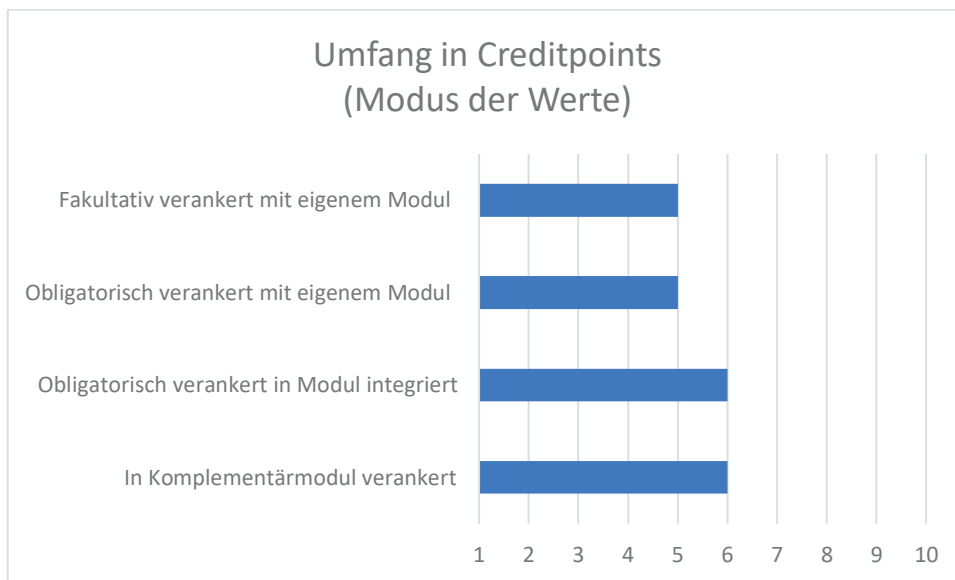


Abb. 3 „Umfang in Creditpoints“

Das hier dargestellte Diagramm beschreibt den *Umfang in Creditpoints* oder *ECTS* der jeweiligen Kategorienausprägungen. Für jede Verankerungsmöglichkeit wurde der Modus der Werte erfasst, was bedeutet, dass der am häufigsten vergebene Wert erfasst wird. Diese Deskription wurde an dieser Stelle gewählt, um exemplarisch zu zeigen, welcher Umfang am häufigsten vorkommt, obgleich erwähnt werden sollte, dass die Streuung der Werte untereinander nicht sehr groß ist. Logischerweise wurde der Modus für die Kategorie *nicht verankert* sowie für *fakultativ verankert in Modul integriert* nicht erfasst, weil das semesterübergreifende, inhaltsintegrierte Modul *Bildung und Erziehung, Kultur und Interkulturelle Arbeit* an der Fachhochschule Bielefeld (vgl. 2013: Modul 8) mit einem Umfang von 33 Creditpoints kein reales Bild gezeichnet hätte, da auch die Semesterwochenstunden keinen Hinweis auf den tatsächlichen Umfang geben. Obwohl der genaue Umfang von

*obligatorisch verankert in Modul integriert* nicht präzise bestimmt werden kann, wird der Zweck der Darstellung nicht berührt. Es soll veranschaulicht werden, dass in fast allen Kategorien der Verankerung der Umfang nicht über sechs Creditpoints hinausgeht bei einer Gesamtpointanzahl von entweder 180 ECTS in sechs Semestern oder 210 ETCS in sieben Semestern Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Die dargestellten Kategorien differieren um lediglich einen Creditpoint, was den Fakt jedoch nicht berührt.

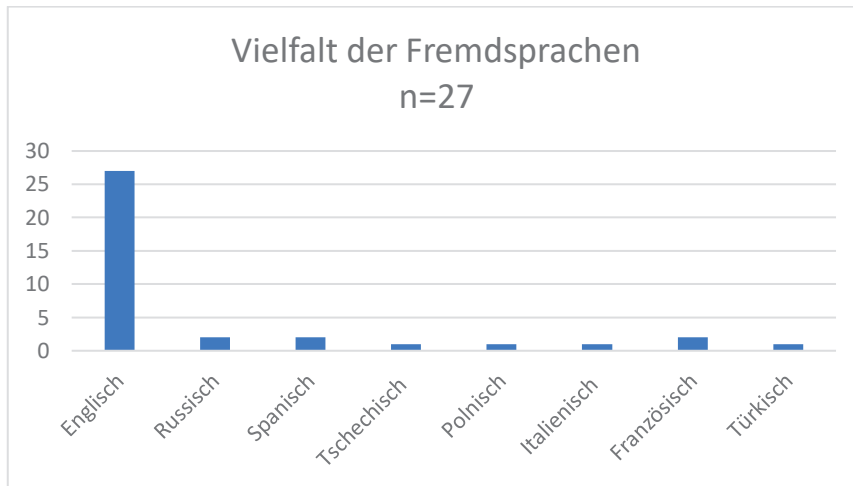


Abb. 4 „Vielfalt der Fremdsprachen“

Die Abbildung 4 zeigt kurz die Fremdsprachenvielfalt des Fremdsprachenangebotes an den Hochschulen. Deutlich erkennbar ist, dass die am häufigsten oder besser gesagt in allen Fällen angebotene Fremdsprache Englisch ist. Weitere Fremdsprachen waren lediglich an drei weiteren Hochschulen wie der Katholischen Hochschule Berlin mit einem ausgeprägten Türkischangebot (vgl. 2019: 20) oder der Hochschule Zittau/Görlitz (2018: Nr. 3) mit dem umfangreichsten Fremdsprachenangebot der Sprachen Englisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Polnisch, Italienisch und Französisch vertreten. Die Sprachen, die durch die Fremdsprachenzentren angeboten werden, werden an dieser Stelle nicht mitaufgeführt, weil sie nicht unmittelbar Teil des Lehrangebotes Sozialer Arbeit sind und das Angebot sehr variabel und selten konstant ist.

Die verschiedenen Bildungsinstitutionen sehen somit in über 46 % keinen Fremdsprachenerwerb im Modulplan vor. In 54 % wurde jedoch der Fremdsprachenerwerb distinkt verankert, wodurch die erste Hypothese widerlegt werden konnte. In nur seltenen Fällen ging der Umfang der Creditpointzahl über fünf ECTS hinaus und das Fremdsprachenangebot bezieht sich fast ausschließlich auf die englische Sprache.

## 3.2 Qualitative Analyse

Mit einer qualitativen Forschungsherangehensweise soll nun die zweite gestellte Frage: „Welche Kompetenzen des Fremdsprachenerwerbs werden durch die Lernzielformulierungen in den Curricula vermittelt?“, beantwortet werden. Bereits die Ergebnisse der quantitativen Herangehensweise konnten das Datenmaterial erheben, das für die folgende Analyse relevant wird. So wurden die entsprechenden Module und Modulinhalte nicht nur gesichtet, sondern gleichzeitig nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet. Zu Grunde liegen deshalb 27 Modulpläne, in denen der Fremdsprachenerwerb konzipiert wird. Aufgrund des relativ geringen Umfangs an inhaltlicher Konzeption bei den Komplementärmodulen sowie einiger Module, die lediglich auf Englisch angeboten werden und keine weitere Kompetenzformulierung in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb besitzen, bieten sich zehn Curricula für eine Analyse an.

### 3.2.1 Methodisches Vorgehen

Im Anschluss an die quantitative Herangehensweise soll erwähnt werden, dass nach Mayring (2016: 9 f.) die Differenzen zwischen jener und der qualitativen Herangehensweise nicht mehr allzu groß erscheinen. Auf dieser Grundannahme fußt auch die folgende Beantwortung der oben benannten Forschungsfrage.

Qualitative Forschung meint in dem Zusammenhang, dass eine Realität erfasst werde, die von einem Einzelfall, dem Subjekt, ausgehe. Es handle sich insbesondere darum, Deutungen und Sinnesmuster zu erfassen, die sozialen Realitäten innewohnen und die von den einzelnen sozial handelnden Akteuren\_innen konstruiert werden und nicht zugleich offensichtlich seien (vgl. Lueger 2000: 16 f.). Das kann mitunter verschiedene Ansätze erfordern. Es bedeutet, dass ein deduktiver Ansatz, bei dem versucht werde, vom Allgemeinen auf das Spezielle zu schließen, wie es eher bei der quantitativen Forschung üblich sei, erweitert werde um eine induktive Perspektive, bei der man Forschungsergebnisse vom Einzelfall auf das Allgemeine übertrage (vgl. Bohnsack 2010: 13 f.). Das erfordere das sogenannte *hypothesengenerierende Vorgehen*, das das *induktive Paradigma* einlöse. Wiederum könne ein *hypothesenüberprüfendes Verfahren* allein der Exploration von Bedeutungen und Sinnesstrukturen nicht gerecht werden (vgl. ebd.: 17 f.). Vielmehr bedürfe es deshalb einer offenen Einstellung gegenüber Hypothesen, die nicht überprüft, sondern im Forschungsprozess entwickelt werden (vgl. Mayring 2016: 28). Im Rahmen meiner Forschungsarbeit wird schnell deutlich, dass die Definitionen qualitativen



Arbeitens an mein Forschungsvorhaben angepasst oder zumindest noch einmal erläutert werden müssen. Klar ist, dass eine *Bildungsinstitution*, die Lehrpläne und Curricula erstellt und durchsetzt, ein Akteur ist, der Realität erschafft und durch seine einzelnen Glieder immer wieder neu konstruiert. Diese Realität, die sich durch verschiedene Rahmenbedingungen und Regelungen äußert und konstruiert, soll mit der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring (2015) analysiert werden. Folgende Schritte werden dafür benötigt:

1. „Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse (Autor, soziokultureller Hintergrund, Wirkung ...?)
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik [...] oder einer Kombination; Festlegung des konkreten Ablaufmodells; Festlegung und Definition der Kategorien/ des Kategoriensystems
7. Definition der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext-, Auswertungseinheit)
8. Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem; Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material; bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf
9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung
10. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien“ (Mayring 2015: 62).

In Anlehnung daran möchte ich die folgenden Schritte erläutern. Zunächst soll erwähnt werden, dass die Festlegung des zu analysierenden Materials bereits in Kapitel 3.1 durch eine quantitative Analyse festgelegt wurde. Die einzelnen Curricula sowie entsprechenden Module der *Bildungsinstitutionen*, die das Material für die Analyse abbilden, sind im Anhang 1 zu finden. Darüber hinaus bedürfen Realitäten, über die durch Dokumente Wissen generiert wurde, einer Einbettung in ihre Lebenswelt, um die inhaltlichen, in diesem Falle schriftlichen Inhalte in ihrem Kontext zu verstehen und folglich auch rekonstruieren bzw. interpretieren zu können. Aus diesem Grund werde üblicherweise auf eine kleine, ausgewählte Stichprobenziehung zurückgegriffen (vgl. Döring/Bortz 2016: 302). Sowohl der Kontext der Curricula als auch der Kontext, in welchem der Fremdsprachenerwerb in den Curricula eingebettet ist, wurde in den letzten Kapiteln ausführlich formuliert. In dieser Analyse wird auf insgesamt zehn Module aus Curricula zurückgegriffen, die aufgrund ihrer Lernzielformulierungen geeignet scheinen. Ferner wird keine Differenzierung nach den in der quantitativen Vorgehensweise formulierten Kategorien der *Verankerung* vorgenommen. Diese Gründe führen dazu, dass keine differenzierte Stichprobenauswahl erfolgt, weil auf die wenigen Textinhalte zurückgegriffen werden muss, die bei der Sichtung des Materials erhoben werden konnten, obgleich auf eine möglichst heterogene Stichprobenauswahl abgezielt worden wäre. Die Entstehungssituation

der Modulpläne wurde in den letzten Kapiteln ausführlich erläutert, weshalb an dieser Stelle nicht erneut darauf eingegangen wird.

Die Dokumente in Form von Curricula, die hier als Analysekorpus fungieren, besitzen spezifische Charakteristika, auf welche ich im Folgenden kurz eingehen möchte. Nach Hoffmann (2018: 36) muss beachtet werden, dass bei den Dokumenten, die verschiedenen *Programme* zugehörig seien, nicht wirklich die Realität der Kurse oder der Veranstaltungen abgebildet werden könne. Um ein *Programm* kann es sich mitunter bei den Lehrplänen handeln, weil ein Veranstaltungsangebot einer Einrichtung abgezeichnet wird. Nach Nolda (2003: 217) (zit. n. Hoffmann 2018: 36) sage dies auch nichts über das Erreichen verschiedener Lernziele oder sonstiger Realitäten aus. Bei der anschließenden kritischen Würdigung der Ergebnisse in Bezug auf die Transnationalisierungsherausforderungen an die Soziale Arbeit müsse dieses Merkmal berücksichtigt werden. Zudem könne man jene Dokumente nicht für komplexere Sinnzusammenhänge oder Argumentationsweisen und Deutungen heranziehen, weil diese dafür nicht geeignet seien. Im Folgenden wird eine solch komplexe Analyse auch nicht angewendet, weil die Analyse auf die bloße Strukturierung und Offenlegung der Kompetenzen der Curricula abzielt, womit eine Richtung der Analyse nach Schritt 4. vorgenommen wird.

Nun soll die Fragestellung und insbesondere der Kompetenzbegriff im qualitativen Kontext noch einmal operationalisiert und differenziert werden. Die Begriffswahl stützt sich an dieser Stelle auf die Formulierungen der Curricula, bei welchen oftmals Kompetenzen oder auch Lernziele zusammengefasst werden, und die Kompetenzvermittlung als vorrangiges Ziel des *GERS* des Europarates (vgl. 2001). Der *Kompetenzbegriff* soll eng gefasst werden, das liegt daran, dass sich, wie bereits ausführlich in Kapitel 2.3.2 beschrieben, der *GERS* des Europarates in vielen *Bildungsinstitutionen* als Bewertungsmaßstab durchgesetzt hat. Ein Blick auf das Fremdsprachenangebot der Fremdsprachenzentren wie beispielsweise der Hochschule Neubrandenburg belegt exemplarisch die Relevanz in der Hochschulausbildung. Auf der Internetseite wird beschrieben:

*„Das Sprachzentrum orientiert sich an den Sprachkompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt objektive Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen bereit. Damit soll die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen erleichtert werden, die in unterschiedlichen nationalen und internationalen Kontexten erworben werden“* (<https://www.hs-nb.de/hochschule/dezernate-zentrale-einrichtungen/sprachenzentrum/>).

Für die noch folgende Analyse wird deshalb der *Kompetenzbegriff* nach dem *GERS* des Europarates (2001: Kapitel 5) grundlegend herangezogen und als Maßstab dienen.

Mayring und Fenzl (2019: 634) beschreiben, dass die *Qualitative Inhaltsanalyse* besser als *qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse* bezeichnet werden sollte. Das habe folgende Gründe: Der Begriff *Inhalt* impliziere, dass es sich tatsächlich nur um diese strukturierenden Momente handele. Doch seien damit auch tiefergelagerte Sinninhalte erfassbar. Zum anderen sei die *qualitative Bezeichnung* irreführend, weil auch Kategorienhäufigkeiten eine Realität abbilden können und sich dementsprechend nicht auf eine Forschungsorientierung geeinigt werden müsse. Prinzipiell laufe die Analyse nach zwei Schritten ab. Zunächst werden Kategorien entwickelt, entweder induktiv am Material oder bereits vorher festgelegt durch ein theoriegeleitetes deduktives Verfahren. Danach werden die einzelnen Textstellen den Kategorien zugeordnet. Es wird deutlich, dass der Kategorienbildung eine bedeutende Rolle zugeschrieben werde. Sie werden oftmals hierarchisch geordnet und fassen eine bestimmte Menge an Daten mit ähnlichen Merkmalen unter einer Kurzformulierung zusammen. Diesen Kategoriensystemen werden Codes zugeordnet, welche als Regel dafür gelten, welche Kategorie welcher Textstelle zugeordnet werden könne (vgl. ebd. 635). Mayring (2015: 24) erläutert: „Mit Klassifizierung soll gemeint sein: die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten, um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“.

Mayring (vgl. ebd.: 67) erläutert, dass es bei der *Qualitativen Inhaltsanalyse* insgesamt drei Formen des Interpretierens gebe, die nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse gewählt werden können. Die *Zusammenfassung* dient dazu, einen größeren Text zu erfassen und eine gekürzte Version zu erstellen, die immer noch die gleichen Inhalte besitze. Die *Explikation* diene dazu, unverständliche Textstellen mit weiteren Daten oder Materialien zu ergänzen, um so ein komplexeres Bild der Deutung herzustellen. Die *Strukturierung* könne anhand verschiedener Kriterien die Inhalte und Texteinheiten so aufbereiten, dass ein systematisches Bild der Inhalte der verschiedenen Samplings gegeben werden könne. Zusätzlich könne daran das Material eingeschätzt werden. Diese Arten der Interpretation werden bei ihm (vgl. ebd.: 68) noch weiter ausdifferenziert. Die *Zusammenfassung* könne noch einmal differenziert werden in eine *tatsächliche Zusammenfassung*, bei welcher der gesamte Text reduziert werde, und in die *induktive Kategorienbildung*, bei welcher nach festgelegten Kriterien einzelne Stellen

zusammengefasst werden. Die *Exploration* könne in eine *enge* und in eine *weite Kontextanalyse* aufgeteilt werden. Die *Strukturierung* mit ihrer *deduktiven Kategorienanwendung* wird differenziert in *formale Strukturierung*, *inhaltliche Strukturierung*, *typisierende Strukturierung* und *skalierende Strukturierung*, wobei die inhaltliche Strukturierung dazu diene, Daten aus bestimmten inhaltlichen Bereichen herauszufiltern und zusammenzufassen.

Der Kompetenzbegriff wird im Rahmen des *GER für Sprachen* (vgl. Europarat 2001) breitflächig definiert und besteht seinerseits aus einem ausdifferenzierten Kategoriensystem (vgl. Kapitel 2.3.2), auf dem aufbauend die Lehrpläne und Curricula konzipiert werden sollen. Aufgrund dieser Absicht und der tatsächlichen Verwendung dieses Kompetenzbegriffes in der Hochschulausbildung möchte ich dieses theoriegeleitete Kategoriensystem deduktiv auf die Lernziel- bzw. Qualifikationsziele der Modulpläne der *Bildungsinstitutionen* anwenden. Dabei soll eine Strukturierung erzielt werden, die die einzeln formulierten Lernziele in den Curricula den Kompetenzen des Kategoriensystems zuordnet. Damit soll beleuchtet werden, welche Kompetenzen nach dem *GER* (vgl. Europarat 2001) vermittelt werden und welche nicht, wo es also in der Zielformulierung regelmäßig Leerstellen gibt. Nach Mayring (2015: 98) haben sich für eine strukturierende Inhaltsanalyse folgende Schritte bewährt:

1. „Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien
3. Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet); Zusammenstellung des Kategoriensystems
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
5. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
6. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
7. Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition
8. Ergebnisaufbereitung“

Die Definition der Analyseeinheiten ist an dieser Stelle nicht zwangsläufig notwendig, weil die einzelnen Einheiten, in welchen Lernziele oder Kompetenzen beschrieben werden, bereits präzise und eindeutig in Curricula dargestellt werden und formal strukturiert sind. Die Inhalte sind somit schon geordnet und werden lediglich in der Kategorienzuordnung (Anhang C) einer Beschriftung und Extraktion zugeführt. Der einzelne Stichpunkt bzw. der einzelne Satz im Modul des Lehrplans stellt somit aufgrund der formalen Besonderheiten der Modulpläne die einzige Analyseeinheit dar. Die betroffenen Module wurden bereits in einem quantitativen Verfahren gesichtet und müssen nicht erst extrahiert werden. Teilweise wurden die einzelnen Lernziele bereits einem Oberbegriff wie z. B. *fachübergreifende Kompetenzen* bei der Alice Salomon Hochschule (2020: 9) zugeführt und dem untergeordnet. Diese Oberbegriffe sollen jedoch keine

Analyseeinheit bilden, weil diese in allen Modulplänen keine hinreichende Paraphrasierung bieten und das aufgrund der Spezifika von Modulplänen nicht sinnvoll wäre.

Im Folgenden möchte ich eine Kurzfassung des Kategoriensystems vorstellen. Das ausführliche Kategoriensystem mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln ist im Anhang B zu finden. Eine weitere Unterstrukturierung nach Ausprägungen der Subkategorien A- G wäre nach dem *GERS* (vgl. Europarat 2001) zwar möglich gewesen, erscheint aber aufgrund des geringen und nicht ausdifferenzierten Umfangs und Inhalts der Curricula nicht sinnvoll.

Aufgrund der Oberflächlichkeit erfolgt die Strukturierung lediglich in Bezug auf die Subkategorie. In der Ergebnisdarstellung können jedoch die exemplarischen Ausprägungen des *GERS* an den Stellen, wo es sinnvoll erscheint, miteinbezogen werden.

Hauptkategorie	Subkategorie
<b>Allgemeine Kompetenzen</b>	Deklaratives Wissen - savoir (A)
	Fertigkeiten und prozedurales Wissen – savoir-faire (B)
	Persönlichkeitsbezogene Kompetenz - savoir-être (C)
	Lernfähigkeit - savoir-apprendre (D)
<b>Kommunikative Kompetenzen</b>	Linguistische Kompetenzen (E)
	Soziolinguistische Kompetenz (F)
	Pragmatische Kompetenzen (G)
<b>Integrative Kompetenz</b>	Verbesserung der Niveaustufe GER für Sprachen (H)

Abb. 5 „Kurzdarstellung des Kategoriensystems“

Im Anschluss werde ich jeweils die einzelnen Kompetenzen und Lernziele aus den Curricula extrahieren und eine kategorische Zuordnung der Fundstellen vornehmen. Im Anhang C kann die vollständige Zuordnung betrachtet werden.

### 3.2.2 Darstellung der Ergebnisse

Das Ziel war es aufzuzeigen, welche *Kompetenzen* nach dem *GERS* vermittelt und welche regelmäßig nicht vermittelt werden. Es folgt daher eine exemplarische Betrachtung dreier Fremdsprachenmodule, in denen der Fremdsprachenerwerb differenziert dargestellt wird. Anschließend findet die Betrachtung der Hauptkategorien und der Subkategorien statt, wobei eine Betrachtung der Häufigkeit sowie die exemplarische Vorstellung von Lernzielen vorgenommen werden.

#### 3.2.2.1 Kompetenzen in den Modulen

In den analysierten Modulen konnte beobachtet werden, dass eine Zweiteilung des Kompetenzbegriffs in 70 % der untersuchten Ausbildungsorte vorgenommen wird. Somit wurde das Verständnis um Spracherwerb, das über die bloße Vermittlung von Grammatik und Wortschatz hinausgeht, beobachtet. Anhand der Fremdsprachenmodule der Alice Salomon Hochschule in Berlin, der KHS Berlin und der Hochschule Zittau/Görlitz möchte ich diese Beobachtungen präzisieren.

Zunächst möchte ich das Modul *Fachenglisch* im Modulplan der Alice Salomon Hochschule (2020: 9) vorstellen. Der Fremdsprachenerwerb ist dort *obligatorisch verankert mit eigenem Modul*, hat einen Umfang von fünf Creditpoints, ist das alleinige Fremdsprachenmodul im Modulplan und vermittelt Kenntnisse in der Fremdsprache Englisch. Die Lernziel- sowie Inhaltsformulierungen sind im Vergleich zu weiteren Modulplänen weitaus differenzierter dargestellt. In den Lernzielformulierungen wird eine Einteilung vorgenommen in *Fachkompetenzen je nach individuellem Kompetenzniveau* und *fachübergreifende Kompetenzen*. In ersterem wird deutlich, dass die darauffolgenden Kompetenzen auf individuellen Vorerfahrungen aufbauen und weitere Lehrinhalte an den\_ die Lerner\_ in angepasst werden müssen. In der weiteren Zielformulierung wird auf den *GERS* verwiesen und dieser als begleitend definiert. In I1<sup>11</sup> wird sogar auf die Steigerung um ein Referenzniveau abgezielt. Die darauffolgenden Lernzielformulierungen I2 sowie I3 sind vor allem im Rahmen eines allgemeinen *Linguistischen Kompetenzbegriff* zu verstehen, der eine sprachliche Verständigung beabsichtigt. Der Aufbau eines Wortschatzes mit speziellem Bezug zur

---

<sup>11</sup> Die Kombination aus römischer und arabischer Zahl verweist auf das Lernziel, das dem Anhang C zu entnehmen ist.

Fachsprache der Sozialen Arbeit und die Fähigkeit zur Verständigung werden beschrieben. Unter *Fachübergreifenden Kompetenzen* ist zu verstehen, dass zunächst keine direkte sprachliche Anwendung beabsichtigt wird, sondern sie eher den *Allgemeinen Kompetenzen* zuzuordnen sind. 17 zeigt, dass der Fremdsprachenerwerb weitere *Kompetenzen* beinhaltet wie den *Perspektivwechsel in einem interkulturellen Kontext*, was zu den *Persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen* geordnet werden kann. Daraus folgt, dass die Modulkonzeption an der Alice Salomon Hochschule Berlin einer ähnlichen Zweiteilung folgt wie der Kompetenzbegriff des GERS (vgl. Europarat 2001), der die *Kommunikative* von der *Allgemeinen Kompetenz* trennt. Bei mehr als 70 % der Lehrpläne ist eine solche Zweiteilung in der Zielformulierung zu beobachten, was darauf schließen lässt, dass der heutige Fremdsprachenerwerbsbegriff an den Hochschulen über eine linguistische und rein fachliche Komponente hinausgeht.

Die Hochschule Zittau/Görlitz hat ebenso wie die Alice Salomon Hochschule Berlin eine ausdifferenzierte Konzeption des Fremdsprachenmoduls vorgenommen. Mit einem bemerkenswerten Fremdsprachenangebot der Sprachen Polnisch, Tschechisch, Englisch, Russisch, Spanisch, Italienisch und Französisch hat die Hochschule die meisten Fremdsprachen zur Auswahl. Das Modul mit dem Namen *Kulturen und Interkulturalität* hat insgesamt zehn Creditpoints und damit das umfangreichste Lehrkonzept an Fremdsprachen. Ebenso möchte ich darauf verweisen, dass ein Einbezug beider Hauptkategorien ersichtlich wird. So ist bei den *Allgemeinen Kompetenzen* in X1 deutlich zu erkennen, dass auf ein interkulturelles Konzept verwiesen wird. Wie bei vielen anderen Lehrplänen wird darüber hinaus versucht, *Toleranz und Akzeptanz*, sowie *Wissen* oder auch *Handlungskompetenz* (vgl. X7) über die Lernzielformulierungen zu vermitteln. Nicht nur *Allgemeine Kompetenzen* werden in dem Modul differenziert dargestellt, auch die *Kommunikativen Kompetenzen* werden in X3-5 sowie X8-9 ausführlich beschrieben. Es werden konkrete *Kompetenzen* und Inhalte erläutert wie die *Kenntnis der Grammatik*, der *Aufbau eines Grundwortschatzes*, *landeskundliche Kenntnisse* und die *kreative Kommunikation*. Ebenfalls ist die Einteilung in *Fachkompetenzen* und *fachübergreifende Kompetenzen*, wie sie bereits an der Alice Salomon Hochschule vorgenommen wurde, ersichtlich. Mit den vorgesehenen Inhalten sowie des obligatorischen Umfangs von zehn Creditpoints ist das Modul *Kulturen und Interkulturalität* an der Hochschule Zittau/Görlitz das mit dem umfangreichsten und ausdifferenziertesten Fremdsprachenerwerb. Abschließend möchte ich den Blick auf ein Fremdsprachenmodul werfen, das den wahrscheinlich höchsten Bezugsgrad zur Transnationalisierung und Migration besitzt. Mit dem



Verständnis der deutschen Gesellschaft als Migrationsgesellschaft werden so verschiedene Herausforderungen an den Fremdsprachenerwerb erläutert. In dem Modul *Fachspezifische Fremdsprachenkompetenz* mit einem Umfang von fünf Creditpoints erhalten die Studenten\_innen die Möglichkeit Englisch als fachspezifische Fremdsprache, Türkisch als Zweite Fremdsprache oder die Deutsche Gebärdensprache als Zeichensprache kennenzulernen. Wie in anderen Modulen beschrieben, fordert der Fachbezug der Fremdsprache Englisch die Notwendigkeit, sich in einem fachlichen Kontext bewegen zu können oder sich Fachvokabular anzueignen. Das Besondere an der Fremdsprache Türkisch ist, dass „[...] durch die Auseinandersetzung mit einer ‚fremden Sprache‘ der Zugang zu Menschen mit Migrationshintergrund [...] erleichtert werden [soll]“ (KHS Berlin 2019: 20). Von der Voraussetzung ausgehend, dass mit dem Fremdsprachenerwerb der Zugang zu fremden Lebenswelten hergestellt werden könne, versteht sich auch die Lernzielformulierung V6, in der Probleme der *kulturellen Übersetzung* reflektiert oder in V5 die Bedeutung von *Körpersprache und Gestik* analysiert werden. Auch wenn kein linguistischer Bezug wie in V5 direkt hergestellt werden kann, wird relevant, dass Kommunikation, die insbesondere im interkulturellen Kontext stattfindet, weit über Wort und Schrift hinausgeht. Interessant an diesem Modul ist, dass lediglich Kommunikative Kompetenzen nach dem *GERS* vermittelt werden, weshalb auch eine von der Hochschule vorgenommene Einteilung nach *Fachbezogene* und *Fachübergreifende Kompetenzen* nicht vorgenommen wird. Dennoch müssen Kenntnisse um *fremde Lebenswelten* für die Anwendung der *Kommunikativen Kompetenzen* in diesem Modul eine Voraussetzung sein.

### 3.2.2.2 Hauptkategorien

Dem Konzept der *inhaltlichen Strukturierung* nach Mayring (vgl. dazu 2015) folgend, möchte ich in der Auswertung eine Darstellung *pro Haupt- und pro Subkategorie* vornehmen. Die Darstellung folgt jedoch nicht in Bezug auf eine Zusammenfassung nach Inhalt, sondern einer Relevanzbetrachtung der einzelnen Kompetenzen in den Modulen.

Die *Allgemeinen Kompetenzen* wurden in acht von zehn Modulplänen im Fremdsprachenmodul verankert. Am häufigsten wurde mit sechs von acht Malen die *Persönlichkeitsbezogene Kompetenz* wiedergegeben. Des Öfteren kristallisierten sich Motive heraus, wie der Einbezug der Fremdsprache als *Fachsprache* für die Soziale Arbeit im Sinne eines *Professional English* sowie die *Kompetenz*, die im Umgang mit einer *Interkulturalität* erforderlich wird. Das dazu



benötigte *Deklarative Wissen* und die *Fertigkeiten und prozedurales Wissen* wurden teilweise stark ausdifferenziert. Beispielsweise wurden ganze Module wie an der Fachhochschule Potsdam (2019: 30) in Englisch gehalten, wodurch bereits ein hohes Niveau an Fremdsprachenkenntnis vorausgesetzt wurde und *Kommunikative Kompetenzen* keine Erwähnung fanden, gleichzeitig dadurch ein Fachwortschatz sowie weitere *Pragmatische Kompetenzen* ausgebaut werden. Dadurch wird deutlich, dass sich die Untersuchung lediglich auf die Zielformulierung im Modul beziehen kann und nicht auf die tatsächliche Kompetenzvermittlung der Realität.

Die *Kommunikativen Kompetenzen* wurden in neun von zehn Modulen in den Lehrzielen verankert. Mit sieben von neun Erwähnungen wurde am häufigsten auf die *Linguistischen Kompetenzen* verwiesen, die überhaupt erst die Verständigung in einer Fremdsprache möglich machen. Auch der Europarat (2001: Kapitel 5) verweist darauf, dass die *Kommunikativen Kompetenzen* einen größeren Bezug zum Erlernen einer Fremdsprache besitzen. Tatsächlich stellten sich die meisten Zielformulierungen eher undifferenziert dar. Selten wurden konkrete Lernziele benannt, sondern eher allgemeine Formulierungen gewählt wie beispielsweise in III2. Das kann zum einen daran liegen, dass bereits bei Studienbeginn ein hohes Sprachniveau erwartet wird oder den Dozenten\_innen eine größere Flexibilität mit Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung ermöglicht wird. Mit drei von neun Erwähnungen stellt die *Soziolinguistische Kompetenz* die am wenigsten vertretene Kategorie dar. Aufgrund des geringen Umfangs der Fremdspracheninhalte im Modulplan verwundert es nicht, dass eine solche Spezialisierung nicht regelmäßig verankert ist. Die KHS Berlin (2019: 20) hat nur *Kommunikative Kompetenzen* verankert, diese Zielformulierungen jedoch spezialisiert und mit einem Bezug zur Sozialen Arbeit versehen.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der mit einbezogenen Kompetenzen nach den Hauptkategorien erfolgen kann. *Allgemeine Kompetenzen* wurden ganze 80% in den Lehrplänen verankert, sowie *Kommunikative Kompetenzen* mit ganzen 90%. Insgesamt wurden in 7 von 10 Modulen beide Hauptkategorien verankert. Das Verständnis von Fremdsprache mit einem Gleichschritt von *Allgemeinen* und *Kommunikativen Kompetenzen* wurde deshalb in den meisten Modulen berücksichtigt, was dem *Kompetenzbegriff des Europarates* (2001) entspricht.

### 3.2.2.3 Subkategorien

Das *Deklarative Wissen- savoir* wurde in 50 % der Fremdsprachenmodule verankert. Häufig wurden die zugeordneten Zielformulierungen ohne einen konkreten Fremdsprachenbezug genannt, weil die Wissensvermittlung über verschiedene Problemkomplexe im Vordergrund stand. Beobachtet werden konnten beispielsweise Bereiche des *Interkulturellen Lernens* in IV3, die unmittelbar mit der Anwendung von Fremdsprache in Verbindung steht und auch vom Europarat (2001: Kapitel 5.1.1.1) als mögliche Ausprägung verstanden wird. Auch berufsspezifische Inhalte, die einen starken Bezug zu den Inhalten Sozialer Arbeit aufweisen, wurden z. B. in III1 genannt. Mit einer Häufigkeit von 50 % kann der *Kompetenz* eine mittelstarke Relevanz zugesprochen werden.

Die Kategorie *Fertigkeiten und prozedurales Wissen- savoir-faire* besitzt lediglich eine schwache Relevanz mit einer Häufigkeit von 30 % in der Verankerung. Beobachtet werden konnte, dass die praktischen Fähigkeiten häufig einen starken Fremdsprachenbezug besitzen oder eine kommunikative Ausrichtung haben und deshalb nicht unter dieser Kategorie verstanden werden können. VIII5 sieht beispielsweise eine *Lehrkompetenz von Transkulturalität* vor und verbindet damit den Fremdspracherwerb mit angrenzenden Bereichen, die auf die Kommunikation im Kontext des *Fremden* vorbereiten. Im gleichen Modul werden typische Fertigkeiten im Bereich der Sozialen Arbeit verortet, die den Fremdspracherwerb im professionellen Kontext ermöglichen. Beim *GERS* finden sich ebenso Ausprägungen der *Interkulturellen Fertigkeiten* und der *Beruflichen Fertigkeiten* an (vgl. ebd.: 5.1.2.1; 5.1.2.2).

Die *Persönlichkeitsbezogene Kompetenz- savoir-être* besitzt eine Verankerung von 60 % und hat damit die größte Relevanz unter den *Allgemeinen Kompetenzen*. Häufig war eine Abstellung auf *Toleranz* und ein erhöhtes Bewusstsein für *Fremdheit* und *interkulturelle Differenzen* zu beobachten. Ebenso soll in einigen Zielformulierungen ein Bewusstsein für individuelle Problemlagen vermittelt werden. Im Sinne einer reflexiven Haltung kann der Fremdspracherwerb mit einer *sozialpädagogischen Haltung* in Verbindung gebracht werden. Die Hochschule Zittau/Görlitz (2018: Nr. 3) vermittelt beispielsweise mit *X7 Selbst- und Fremdreflexion* eine Haltung, die sowohl bei der Anwendung der Fremdsprache als auch im sozialpädagogischen Alltag eine Notwendigkeit darstellt.

Die *Lernfähigkeit- savoir- apprendre* war in 40 % der Fremdsprachenmodule aufzufinden. Diese beinhaltet die *Kompetenz*, den Lernprozess unter unbekanntem Bedingungen und in neuen Situationen zu vereinfachen. Die Zielformulierung I6 der Alice Salomon Hochschule (2020: 9) sieht die *Kompetenz* nicht nur in kommunikativen Lernsituationen vor, sondern auch beim Erschließen einer *fremden Kultur*. Dies dient dazu, einen längeren Lernprozess anzustoßen, der ohne einen\_r Tutor\_in bewältigt werden kann. Die Fähigkeit *Lernen Lernen*, wie sie in IX1 beschrieben wird, hat eine herausragende Relevanz, weil auf eine autonome Komponente der *Kompetenzen* abgezielt werden könnte.

Die *Linguistischen Kompetenzen*, die den *Kommunikativen Kompetenzen* zugeordnet werden, haben eine Verankerung von 70 % und bilden damit die größte Gruppe ab. Das ist aufgrund der Definition des Kategoriensystems, nach welcher erst eine *Kompetenz* zur Verständigung aufgebaut werden müsse, logisch. Trotz der bedeutenden Relevanz anderer *Kompetenzen*, stellt diese die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation dar. In III3 werden diese als *Schlüsselqualifikation Sozialer Arbeit* bezeichnet. Hierunter lassen sich vor allem klassische Methoden zum *Grammatik- und Wortschatzaufbau* einordnen, die notwendigerweise durch eine\_n Dozenten\_in begleitet werden müssen. Diese Kompetenz als Beispiel par excellence für den *gesteuerten Fremdspracherwerb* stellt somit die bedeutendste Kategorie der Lernzielformulierungen dar.

Die *Soziolinguistische Kompetenz* hat eine Verankerung von lediglich 30 %. Mit Hinblick auf die ressourcenknappen Momente der Fremdsprachenmodulkonzeption kann diese nur als Ergänzung anderer *Kompetenzen* verstanden werden. Hier wird eine angemessene Kommunikation in bestimmten sozialen Situationen beabsichtigt. Berücksichtigt werden sollte, dass viele Kenntnisse im Bereich zu sozialen Konstellationen bereits in den *Allgemeinen Kompetenzen* im Rahmen des Wissens um Inter- oder Transkulturalität vermittelt werden. Obwohl beide Begriffe theoretisch nicht gleichgesetzt werden können, können in der didaktischen Praxis Gemeinsamkeiten ausgemacht werden. So kann X5 tatsächlich dieser Kategorie zugeordnet werden, weil die Existenz von Problemen in der zwischenmenschlichen, sozialen Kommunikation vorausgesetzt wird.

Die *Pragmatischen Kompetenzen* haben eine eher mittelstarke Relevanz von 40 % in der Verankerung. Laut Definition sollen konkrete Kommunikationssituationen bewältigt werden. Im Sinne des professionellen Sprachgebrauchs könnte eine höhere Relevanz erwartet werden, weil

beispielsweise Präsentationen oder das präzise Argumentieren, insbesondere im Studium, prominent sind. Beispielsweise sieht IX3 die Vertiefung spezifischer Fachliteratur vor. Grundsätzlich kann die Lernzielformulierung nicht nur unter *Leseverständnis* verstanden werden, sondern als differenzierte Lesetechnik, um problematische und fachliche Situationen zu bewältigen. Diese Professionalität verlangt in verschiedenen Situationen *Pragmatische Kompetenzen*.

Die *Verbesserung der Niveaustufe GER für Sprachen* wurde als Kategorie während der Analyse induktiv ergänzt. Das hängt damit zusammen, dass der Bezug auf diesen Referenzrahmen beide Kompetenzbereiche miteinschließt und deshalb nicht im Rahmen des deduktiv angewandten Kategoriensystem verstanden werden kann. Die Relevanz der Verankerung mit einer Häufigkeit von 30 % ist durchaus gering zu bewerten, obwohl ein Bezug darauf eine konkrete und abgesicherte Qualität versprechen würde. Durch die Diversität der Vorkenntnisse der Studenten\_innen kann ein Fremdsprachenangebot im Rahmen einer *Niveaustufe* kompliziert und benachteiligend wirken und die Flexibilität der Lerninhalte einschränken. Dennoch sieht I1 sogar die Steigerung um eine *Niveaustufe* vor, was einer qualitativen Absicherung bedarf und einen großen Umfang an tutorieller Begleitung erfordert. Jedoch hätte ich aufgrund der umfangreichen Rezeption des Referenzrahmens eine höhere Relevanz erwartet.

## 4 Kritische Diskussion der Ergebnisse

Im letzten Kapitel folgt die kritische Diskussion der bisher dargestellten Ergebnisse. Zunächst möchte ich die Ergebnisse der empirischen Vorgehensweise im Kontext der Hochschulausbildung Sozialer Arbeit verorten. Es soll der Kontext für die geringe Verankerung von fremdsprachlichen Inhalten in den Curricula erörtert werden. Abschließend werden die Ergebnisse mit den Herausforderungen der Transnationalisierung an die Soziale Arbeit in ein Verhältnis gesetzt und die Forschungsfrage dieser Arbeit beantwortet.

### 4.1 Diskussion vor dem Hintergrund der Hochschulausbildung

Obgleich der Titel dieser Arbeit eine strikte Trennung von Profession und Disziplin vermuten lässt<sup>12</sup>, sind die Linien zwischen den Bezeichnungen nicht trennscharf. Diesem Verständnis möchte ich in der Diskussion folgen. Nach Völter et. al. (2020: 8) meint Profession, dass ein bestimmtes Tätigkeitsfeld als Berufsform verstanden werde, das von anderen Tätigkeitsfeldern klar und deutlich abgrenzbar sei. Hinzu komme, dass das Handlungswissen aus einer dazugehörigen Disziplin, oftmals auch als Wissenschaft verstanden, generiert werde und sich durch verschiedene Gremien oder durch die Weitergabe von Wissen zwischen den Berufsgenerationen Leitlinien, Kodexe oder bestimmte Handlungsweisen etabliert haben.

Am Ort Hochschule, wo die Disziplin der Sozialen Arbeit zu verorten ist, findet auch die Ausbildung für die Fachkräfte Sozialer Arbeit statt. Zweifelsohne stellt diese den Ausgangspunkt für die individuelle Professionalisierung des\_der werdenden Sozialarbeiters\_in (vgl. dazu Ehlert 2019) dar, jedoch verstehe ich die Vogelperspektive auf die Ausbildung im Sinne von Lehre und Didaktik als disziplinäre Konstruktion. Bezogen auf die Abbildung 2, stellt mit 46 % die größte Gruppe jene Modulpläne dar, die keinen Fremdsprachenerwerb beinhalten. So gesehen besitzt Fremdsprachenerwerb in diesen Modulplänen keine Relevanz. Das kann damit erklärt werden, dass das sogenannte *Kerncurriculum* der DGSA (2016: 3) in sieben Lehrbereichen keinen Fremdsprachenerwerb empfiehlt und auch eine nähere Betrachtung keinen Bezugspunkt bietet. Durch die Sichtung der Modulpläne wurde deutlich, dass der Fremdsprachenerwerb, sofern verankert, obligatorisch oder fakultativ gelehrt wird. Jene *Bildungsinstitutionen*

---

<sup>12</sup> Die Frage danach, ob die Soziale Arbeit eine Profession sei, wurde von vielen Autoren\_innen ausführlich beantwortet. An dieser Stelle möchte ich lediglich eine Begriffsbestimmung vornehmen, um die Ergebnisse kritisch in ihrem Kontext verorten zu können.

verankerten diesen in vollkommen unterschiedlichen Kontexten. Beispielsweise sieht die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (2019: 21) den Fremdsprachenerwerb im Modul *Berufliche Identität I* vor, wo m. E. dieser nicht offensichtlich vermutet werden kann. Grundsätzlich lässt sich eine hohe Bedeutung des *Kerncurriculums* der DGSA feststellen, was an der inhaltlichen Konzeption der Modulhandbücher deutlich wurde. Dennoch sieht das *Kerncurriculum* eine flexible Gestaltungsmöglichkeit in der Konzeption vor (vgl. DGSA 2016: 3), was von vielen Hochschulen offensichtlich nicht wahrgenommen wurde. Auch im *Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit* vom Fachbereichstag Soziale Arbeit, wie ihn Schäfer und Bartosch (2006: 12) (zit. n. Spindler 2020: 33f.) formulieren, fällt eine Einordnung in die genannten *Kompetenzbereiche* schwer bis nicht möglich. Dieser Beobachtung steht folgende Entwicklung gegenüber: *die Internationalisierung der Hochschulen*, die beispielsweise bereits 2007 von Ulrich Teichler in einer Monografie hinreichend untersucht wurde. Er beschreibt dort, dass die akademische Welt der Universitäten und Hochschulen weit über nationale Grenzen hinausgehe, obwohl die Lehre und Forschung an den Bildungsinstitutionen immer noch vorwiegend in nationale Strukturen eingebettet sei. Die Herausforderungen, die dieser Zwiespalt mit sich bringe, werden bis heute in einem lang andauernden Prozess zu bewältigen versucht. Mit Englisch als *Lingua franca* werde deshalb das Angebot und die Konzeption der Studiengänge stetig angepasst, die in vielerlei Hinsicht *Grenzen überschreiten* (vgl. Teichler 2007: 9). Umso mehr verwundert, dass in fast der Hälfte der Modulpläne die Ausbildung zum\_r Sozialarbeiter\_in keinen Fremdsprachenerwerb vorsieht. In weiteren 22 % der Modulpläne ist der Fremdsprachenerwerb nur in einem *Komplementärmodul* verankert. Die weiter oben benannte Definition auf der Webseite der Hochschule Neubrandenburg (vgl. <https://www.hs-nb.de/hochschule/dezernate-zentrale-einrichtungen/sprachenzentrum/>) beschreibt sinngemäß, dass aus einem Angebot an fachfremden Lehrinhalten gewählt werden kann. Obwohl in allen Modulplänen eine Mindestanzahl an zu belegenden Veranstaltungen obligatorisch ist, wurde schnell deutlich, dass der Fremdsprachenerwerb, durch Angebote der hochschulischen Fremdsprachenzentren, ohne Schwierigkeiten umgangen werden kann. Der Fremdsprachenerwerb findet auf einer unregelmäßigen Basis statt, die sich auch in den fakultativen Modulen beobachten lässt, obgleich sich deren Fremdsprachenangebot differenzierter darstellt. Mit weiteren 8 % der fakultativen Fremdsprachenmodule verbleiben lediglich 24 % der Modulpläne, die einen Fremdsprachenerwerb somit für alle Studenten\_innen vorsehen. Vor dem Hintergrund der *Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen*, wie

sie z. B. Teichler (2007) anführt, scheint diese Entwicklung an den Ausbildungsorten Sozialer Arbeit, zumindest in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb, noch in den Startlöchern zu stehen.

Die zusätzlichen extracurricularen Angebote der Fremdsprachenzentren müssen zudem vor dem Hintergrund von *Freiwilligkeit* betrachtet werden. Auch wenn es keine größeren Studien zur Angebotsannahme an den Fremdsprachenzentren gibt, möchte ich auf die Erläuterungen zur komplexen und komprimierten Bachelorstudiengangskonzeption durch den Bolognaprozess (vgl. z. B. Hill 2012: 287) und den Herausforderungen an Studenten\_innen der Sozialen Arbeit, die nach Bieker und Westerholt (2021) sehr umfangreich seien, verweisen. Beide Argumente haben gemeinsam, dass eine zeitliche Komponente beschrieben wird, die zunehmend schwieriger zu bewältigen sei. Auch könne die fachliche Vertiefung und Spezialisierung von Inhalten im Studium nicht mehr ausreichend gewährleistet werden. Obwohl diese Argumente kein Beleg für eine geringe Angebotsannahme sind, ist dies eine Entwicklung, die die *Freiwilligkeit* der Studenten\_innen beeinflusst.

Damit muss eine Betrachtung der Auslandsmobilität im Studium einhergehen. Folgt man den Ausführungen von Roche (2020: 221), so ist diese Form der Mobilität als *ungesteuerter Fremdsprachenerwerb* zu verstehen, die ich exemplarisch als Beleg für eine unzureichende Entwicklung an den Ausbildungsorten hinzuziehen möchte. Eine aktuelle Studie von Krüger (2021: 11) zeigt, dass lediglich 8,5 % der Studenten\_innen am *Fachbereich SBE* der Hochschule Neubrandenburg einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Ganze 68 % beabsichtigen *eher nein* oder auf *keinen Fall* einen Auslandsaufenthalt durchzuführen. Hier wurden *Fremdsprachenschwierigkeiten* als dritt häufigster Grund angeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine oft durchgeführte studienbezogene Auslandsmobilität von Studenten\_innen, nicht erreicht werden kann. Unter anderem präsentiert sich der Fremdsprachenerwerb als relevantes Kriterium.

Im Folgenden möchte ich Überlegungen von Gregor Chudoba (2009: 442 f.) vorstellen, der im Rahmen des Englischunterrichts im Studiengang der Sozialen Arbeit an österreichischen Hochschulen die Konzeption von Curricula reflektiert. Er benennt zunächst Probleme, die mit dem Fremdsprachenerwerb im Studium einhergehen. Er kritisiert, dass die Lernzielkonzeptionen der Hochschulen nicht genügend operationalisiert werden. Begriffe wie *Standardsituationen*, *Professionsbezogenheit* und viele mehr, die eher abstrakt erscheinen, sind regelmäßig in den Curricula an österreichischen Hochschulen zu finden. Es wirke, als gebe es



keine ausdifferenzierten Konzepte für den Fremdsprachenerwerb in der Sozialen Arbeit, was ebenso anhand der nicht vorhandenen Literatur zu beobachten sei. Er entwickelt daher einen Plan von fünf Schritten, der für die Konzeption von Fremdsprachenmodulen wichtig sei:

- „Bestimmung von Adressaten und Kontaktzonen,
- Ermittlung von Zielaktivitäten in Form von Situationen und linguistischen Textsorten,
- Ableitung der Lernziele,
- Abstimmung auf Voraussetzungen der Lernenden,
- Festlegung der Inhalte und ihrer Progression sowie der geeigneten methodischen Mittel unter Berücksichtigung des organisatorischen Rahmens“ (ebd.: 443).

Die Berücksichtigung der fünf Schritte konnte bei lediglich einem Fremdsprachenmodul *erahnt* werden. Diese fünf Schritte möchte ich kurz am Modul *Fachspezifische Fremdsprachenkompetenz* und der Sprache Türkisch der KHS Berlin (2019: 20) erläutern. Laut Modulplan sind die Adressaten\_innen *Menschen mit Migrationshintergrund* sowie die *türkischsprachige Bevölkerung in Deutschland* und die Kontaktzonen sind die *alltäglichen Situationen im Rahmen der Praxis Sozialer Arbeit*. Die Zielaktivitäten sind „[...] Grundzüge der Grammatik der türkischen Sprache kennen und einfache Dialoge in türkischer Sprache mit türkisch muttersprachlichen Personen über Alltagsfragen führen können“ (ebd.). Die Lernziele ,hier *Allgemeine Qualifikationsziele*, sind dem Anhang C zu entnehmen. Die Vorkenntnisse der Lerner\_innen werden nach dem *GERS* bestimmt. Die Inhalte sind lediglich *basal* und auf die *Grundzüge der Grammatik* ausgerichtet, woraus abgeleitet werden kann, dass zum einen keine Vorkenntnisse benötigt werden und zum anderen aufgrund der zeitlichen Knappheit ein umfangreicheres Lernziel nicht erreicht werden kann. Die KHS Berlin hat somit die einzige Fremdsprachenmodulkonzeption unter den untersuchten Modulplänen, die im Sinne von Chudoba (2009: 443) eine reflektierte und ausdifferenzierte Konzeption darstellt.

Eine der möglichen Gründe möchte ich im Folgenden vorstellen. Und zwar beschreibt Chudoba (2011: 161), dass an *mehrsprachige Settings* verschiedene Herausforderungen gestellt werden. Eine sei der Aufbau eines *Lexikons* im Sinne eines Fachsprachwortschatzes, auf den in verschiedenen Sprachen zurückgegriffen werden könne. Dem liegt das Problem zugrunde, dass Sprache ein dynamisches Unterfangen sei, in dem je nach Kontext verschiedene Konnotationen von Wörtern, Wortgruppen und weiteren sprachlichen Bestandteilen existieren. In der Sozialen Arbeit sei deshalb mehr denn je die Wirklichkeit für die Herausbildung von Fachsprache entscheidend, die sich jedoch schnell entwickle und deren Kontext nicht zuletzt aufgrund verschiedener Strukturen in den sprachlichen Räumen grundlegend verschieden sei. Eine



*Kompetenz* für das Bewusstsein darum sowie die Mehrdeutigkeit von fremdsprachlichen Begriffen werde deshalb genauso vom Autor gefordert wie die Vermittlung von *Kommunikations- und Lösungsstrategien*. Der Einbezug von bloßen *sprachlichen Bausteinen* sei deshalb in der Sozialen Arbeit nicht zielführend. Das zeigt sich auch in den untersuchten Lernzielformulierungen, bei welchen eher *abstrakte Kompetenzen*, im Gegensatz zu den hier genannten *sprachlichen Bausteinen*, formuliert wurden. Dass diese Lernziele im Umgang mit Fremdsprache eine größere Flexibilität besitzen als statische Bausteine steht außer Frage und erscheint vor dem Hintergrund der Überlegungen Chudobas sinnvoll. Jedoch sollten diese, wie weiter oben beschrieben, hinreichend operationalisiert werden, was in den meisten Fremdsprachenmodulen nicht beobachtet werden konnte. Bezieht man die *Komplementärmodule* ein, die zusätzlich keinen Bezug zur Sozialen Arbeit bieten können, fällt der Gesamteindruck schlecht aus.

Ein weiterer möglicher Grund für die geringe Verankerung des Fremdsprachenerwerbs könnte die fehlende internationale Diskursebene in der Disziplin der Sozialen Arbeit sein, wie sie von Lorenz (2012: 379 f.) beschrieben wird. Insbesondere die deutsche Sozialarbeitswissenschaft werde im Ausland größtenteils nicht rezipiert und angelsächsische Autoren\_innen in Deutschland nur gelegentlich hinzugezogen. Lorenz skizziert eine wissenschaftstheoretische Genese, weil die Vertreter\_innen deutscher Sozialer Arbeit einen stark geisteswissenschaftlichen Bezug aufweisen, wohingegen ausländische Autoren\_innen mit größerer Pragmatik Realitäten beschreiben. Diese wissenschaftstheoretische Distanz könnte eine der Gründe sein, warum eine internationale Diskursebene weitestgehend fehle. Folglich müsste auch die Relevanz des Erwerbs von Fremdsprache in Frage gestellt werden. Dieses Problem soll an dieser Stelle lediglich angeschnitten werden, weil ein zunehmender fachlicher Austausch von internationalen Publikationen zu verbuchen sei, und transnationale Perspektiven eingenommen werden (vgl. ebd.: 380).

## 4.2 Diskussion vor dem Hintergrund der Transnationalisierung

In diesem Kapitel möchte ich die Ergebnisse der empirischen Forschung vor dem Hintergrund der Herausforderungen transnationaler Entwicklungen an die Soziale Arbeit diskutieren. Im Folgenden möchte ich außerdem auf die analysierten *Kompetenzen nach dem GERS* mit Hinblick auf die Transnationalisierung eingehen.

Chudoba (2011: 161) beschreibt, dass mehrsprachige Situationen in der Sozialen Arbeit vor allem im Kontakt mit *KlientInnen nichtdeutscher Muttersprache* stattfinden und deshalb die Verständigung unabdingbar sei. Versteht man die Gesellschaft Deutschlands als *Migrationsgesellschaft* (vgl. z. B. Mecheril 2011), so erhält der kommunikative und kulturelle Kontakt zu *Klienten\_innen nichtdeutscher Muttersprache* eine erhöhte Relevanz. Betrachtet man zudem diverse Kohorten von Menschen, die sich insbesondere im zunehmend transnationalen Kontext in Deutschland aufhalten und leben, so können diese aufgrund gesellschaftlich produzierter Herrschaftsmuster zu *vulnerablen Gruppen* avancieren (vgl. Staub-Bernasconi 2008: 13). Im Umkehrschluss werden diese zu Adressaten\_innen der Sozialen Arbeit, wodurch die Verständigung zwangsläufig notwendig wird.

Betrachtet man die Diversität der Nationalitäten und Sprachkulturzugehörigkeiten der Menschen, die sich aufgrund von Transnationalisierungsprozessen in Deutschland aufhalten, so wird in einer Statistik (vgl. Destatis 2018) deutlich, dass eine Vielzahl von Sprachen, wie Türkisch, Russisch oder Polnisch, in den Mehrpersonenhaushalten gesprochen werden. Auch eine Vielzahl an Menschen aus Südosteuropa, die sich, insbesondere seit der EU-Osterweiterung 2007, zweitweise in Deutschland und in ihrem *Heimatland* aufhalten, sprechen diverse Sprachen wie Bulgarisch oder Rumänisch. Offensichtlich kann aufgrund diverser knapper Ressourcen im Studium, wie in 2.2.2 beschrieben, dieser sprachlichen Diversität durch den Fremdsprachenerwerb keine Rechnung getragen werden. Aufgrund der Sonderposition des Englischen als *Lingua Franca* (vgl. Busch 2019: 9) muss und wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die Sprache Englisch auch weiterhin als Verständigungsrahmen bei Kommunikationsschwierigkeiten dienen. Diese Position wird deshalb durch das Angebot des Englischen in allen Modulplänen, die einen Fremdsprachenerwerb verankerten, bekräftigt. In lediglich vier Modulplänen wurden hingegen weitere Fremdsprachen angeboten, was auf eine geringe Spezialisierungsmöglichkeit in Bezug auf transnationale Kontexte hinweist. Lediglich die KHS Berlin würdigt die kulturelle und sprachliche Diversität in ihrem Fremdsprachenmodul in

den Sprachen Englisch und Türkisch und verbindet Konzepte der Migration mit dem kommunikativen Kontakt zu Klienten\_innen. Ob ein derartiges Angebot beispielhaft für weitere Modulkonzeptionen sein kann, möchte ich an dieser Stelle offen lassen, jedoch erscheint die Spezialisierungsmöglichkeit für Konzepte der Migration in Verbindung mit einer kommunikativen Komponente angemessen. Schließlich sollte berücksichtigt werden, dass eine Forderung des Europarates nach *Mehrsprachigkeit* (vgl. Hilpisch 2012: 12 f.) in den Modulen der Studiengänge Sozialer Arbeit nicht erfüllt werden kann. In Bezug auf den *GERS* des Europarates (2001), der oftmals Grundlage für die Modulkonzeption von Fremdsprachenerwerb an Hochschulen ist, sollte jedoch erwähnt werden, dass dieser für *außereuropäische Sprachen* nicht konzipiert wurde. Eine Kommunikation mit jenen Adressaten\_innen, die kein Deutsch sprechen, wird mit Hilfe der *Linguistischen Kompetenzen* (vgl. ebd.: Kapitel 5), die mit 70 % in den Fremdsprachenmodulen verankert werden, ermöglicht.

Obwohl die genaue Anzahl an transnational agierenden Klienten\_innen Sozialer Arbeit allein aufgrund des Forschungsgegenstandes nicht beziffert werden kann, sieht auch Pries (2015) in dem Anstieg der globalen Migrationsbewegungen ein Indiz für die zukünftige Entfaltung von transnationalen Räumen, die auch in Deutschland vorzufinden seien. Aufgrund dieser Entwicklung, die oftmals Ungleichheiten oder *Soziale Probleme* mit sich bringen (vgl. z.B. Mau 2008: 356), lässt sich ein Anstieg an transnationalen Problemlagen und den damit einhergehenden *Verständigungsschwierigkeiten* für die Soziale Arbeit vermuten. Vor dem Hintergrund, dass die Vermittlung des Englischen als *Mindestvoraussetzung* für die Kommunikation mit Klienten\_innen, die nicht Deutsch sprechen, fungiert, erscheint die Tatsache, dass in 46 % der Modulpläne keine Fremdsprachenverankerung vorhanden ist, überraschend. Auch die Begrifflichkeit der *Transnationalisierung* konnte in keiner Zielplanformulierung gefunden werden, obgleich Konzepte der *Interkulturalität* (vgl. z.B. 17) durchaus in die Fremdsprachenmodule integriert wurden. Die Tatsache, dass, wie Schirilla (2018: 199 f.) beschreibt, neue Handlungsformen Sozialer Arbeit nötig werden, wurde somit nicht berücksichtigt. Allerdings beschreibt auch Huber (2017: 80 f.), dass es solche Konzepte bislang noch gar nicht gebe, wodurch auf eine fehlende Relevanz im Diskurs der Sozialen Arbeit verwiesen werden kann.

Ist die Rede von *transnationalen Sozialräumen*, muss die Eigenschaft berücksichtigt werden, dass diese nach Löw (2001) dynamisch sind. Das bedeutet, dass sich die Problemlagen transnationaler Genese ständig in Bezug auf sprachliche Charakteristika sowie kulturelle

Eigenschaften verändern und laut Mau (2008: 356) *verräumlicht* werden. Eine statische Vermittlung von *Sprachbausteinen*, wie sie Chudoba (2011) beschreibt, erscheint vor diesem Hintergrund nicht sinnvoll. Eher gehe es darum, fortlaufend eigene *Kommunikationsstrategien* zu entwickeln, um auf die sich ständig ändernden Entwicklungen auch nach der Ausbildung zum\_r Sozialarbeiter\_in reagieren zu können. Diese Problemlösekompetenz wurde durch die *Lernfähigkeit nach dem GERS* untersucht. Diese war jedoch nur in 40 % der Fremdsprachenmodule verankert, was mit Bezug auf die Transnationalisierung *Sozialer Probleme* zu wenig erscheint.

Folgt man der Auffassung Goebels (2018: 92), dass bereits der *Methodologische Nationalismus* selbst einen *Eurozentrismus* bedinge und das *Staatliche Mandat* der Sozialen Arbeit zwangsläufig die Praxis beeinflusse, so ergibt sich aufgrund des *Mandats der Hilfe* ein Reflexionszwang, der insbesondere Stereotypen und weitere negativ konnotierte Werte und Haltungen miteinschließen muss. Schließlich könne diese Desintegration, die dann aufgrund struktureller Benachteiligungen für eine Reproduktion von Ungleichheiten transnationaler Genese sorgen würde, neue Problemlagen konstruieren. Im Sinne des formulierten Mandats von Staub- Bernasconi (2018), das mitunter eine *Menschenrechtsorientierung* vorsieht, muss diese Konstellation hinreichend reflektiert werden. Nach dem *GERS* werde eine solche Reflexionsfertigkeit der *Persönlichkeitskompetenz* zugeordnet. Diese wurde in den Modulplänen mit 60 % eingelöst und ist damit die am zweit häufigsten formulierte *Kompetenz*. Vor dem Hintergrund des Reflexionszwangs, dem die Soziale Arbeit im Kontext von transnationalen Ungleichheiten unterliegt, erscheint mir diese Häufigkeit angemessen.

Voraussetzung für eine hinreichende Reflexion ist zunächst das Wissen um sowie der angemessene Umgang mit der transnationalen Lebenswelt der Klienten\_innen. Schließlich werde nach Spies (2021: 882) bedeutsam, dass das *kulturell Fremde* erst erschlossen werden müsse. Das könne nach Huber (2017: 80 f.) nur über den Einbezug einer lebensweltnahen Herangehensweise geschehen, indem die Alltäglichkeit Gegenstand Sozialer Arbeit werde. Das bedingt zwangsläufig verschiedene professionelle Fähigkeiten sowie ein spezifisches Wissen über die Lebenswelt der transnational agierenden Klienten\_innen. Die *Kompetenz des Deklarativen Wissens* beinhaltet ein solches Bewusstsein, mit dem sich der *Fremdheit* angenähert werden kann. Die *Fertigkeiten und das prozedurale Wissen* können an dieser Stelle das nötige Handlungswissen, das auf dem *Deklarativen Wissen* aufbaut, liefern, weshalb diese Kompetenzen gleichsam miteinbezogen werden. Die erst genannte *Kompetenz* wurde lediglich

in 50 % der Fremdsprachenmodule verankert, was als Voraussetzung für eine hinreichende Reflexion zu wenig erscheint. Die zweit genannte Kompetenz wurde in lediglich 30 % der Fremdsprachenmodule verankert. Vergessen werden sollte nicht, dass ähnliche erforderliche *Kompetenzen*, beispielsweise im *Kerncurriculum der DGSA* (vgl. DGSA 2016: 3), verankert sind. Bei beiden Kompetenzen wurde teilweise in den Modulplänen auf das Wissen um und die Handlungen im Rahmen des *Konzepts der Interkulturalität* wie an der Hochschule Koblenz (2019 :25) oder der Hochschule Zittau/Görlitz (2018: Nr. 3) verwiesen. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben, macht Richter (2011: 222- 226) differenziert darauf aufmerksam, welche Probleme mit einem internationalen bzw. interkulturellen Bezug einhergehen können, sofern *Soziale Probleme* transnationaler Genese behandelt werden sollen. Obgleich mit beiden Begriffen unterschiedliche Realitäten abgebildet werden, sollte an dieser Stelle Berücksichtigung finden, dass sich die theoretische Unterscheidung auf die Praxis der Sozialen Arbeit bezieht, währenddessen sich die Betrachtung in den Fremdsprachenmodulen auf einer kommunikativen Ebene befindet. Zum Zweck der Verständigung scheint daher das *Konzept der Interkulturalität* mit dem der *Transkulturalität* verschiedene Bezugspunkte zu besitzen. Eine hinreichende Reflexion über die unterschiedliche Verwendung der fachsprachlichen Besonderheiten könnte deshalb eine Vereinbarkeit erzielen, was von Roche (2020: 357) als *Vermittlung und Orientierung in kultureller Fremdheit* bezeichnet wird.

Eine Besonderheit, die der Sozialen Arbeit begegnet, ist der bereits hinreichend beschriebene Begriff des *Methodologischen Nationalismus der Wohlfahrtssysteme* nach Beck (2008: 27). Zweifelsohne bezieht sich dieser Begriff auf das *Staatliche Mandat*, das in diesem Sinne die Lösung von *Sozialen Problemen*, die durch eine Transnationalisierung entstehen, erschwert. Jedoch wurde bereits im Kapitel 2.1.3 die Schlussfolgerung gezogen, dass transnationale Problemlagen nur transnational gelöst werden können. Exemplarisch wurde auf ein Projekt der BTU Cottbus verwiesen und die Entstehung von sogenannten NGOs nachgezeichnet. In diesem Rahmen der grenzübergreifenden Kooperation der Fachkräfte von Sozialer Arbeit sowie der Erforschung von *transnationalen Sozialen Problemen* wird eine *fachsprachliche Kompetenz*, als Diskursprache mit hoher Wahrscheinlichkeit im Englischen, notwendig. In diesem Sinne muss eine tiefgründige *Kompetenz*, die der Kommunikation in fachlich anspruchsvollen Situationen gerecht wird, erlernt werden. Die *Pragmatische Kompetenz nach dem GERS*, die zum Beispiel auch die Diskurskompetenz beinhaltet, kann diese transnationale Herausforderung bewältigen, wodurch eine Kooperation zwischen den Fachkräften möglich wird. Diese wurde jedoch nur in

40 %, was vor allem im Rahmen einer disziplinären Ausbildung am Ort der Hochschule gering erscheint, verankert. Nicht zuletzt wurden durch Chudoba (2011) Schwierigkeiten beschrieben, die mit der Betrachtung eines *fachsprachlichen Wortschatzes im mehrsprachigen Setting* entstehen. Diese Tatsache kann allerdings nicht als Gegenargument angeführt werden, weil der *Kompetenzbegriff nach dem GERS* eine hohe didaktische Flexibilität an die Konzeption zulässt.

Langenohl/Poole/Weinberg (2015: 175 f.) beschreiben, dass es bei der *transkulturellen Übersetzung* von Bedeutungen zu Schwierigkeiten kommen könne, weil eine Sensibilität in Bezug auf die transkulturelle Realität erlangt werden müsse, die aus der Vogelperspektive nicht immer leicht zu durchschauen sei. Die Übersetzung der Sprache sowie der Bedeutungen und Konnotationen in eine andere nicht transkulturelle Realität verlange daher eine differenzierte *Kompetenz*. Das bilde sich bei der Übersetzung von transkulturellen Texten heraus, die aufgrund der verschiedenen Begriffszuweisungen nicht ohne Weiteres übertragbar seien. Abhilfe kann die *Soziolinguistische Kompetenz* schaffen, weil die wichtigen Nuancen in der Spracherfassung wie die der Varietäten oder Registerunterschiede erlernt werden. Diese *Kompetenz* wurde jedoch nur in 30 % der Zielformulierungen verankert. Das ist allein aufgrund der Bezeichnung als *Nuancen der Bedeutungsunterschiede* nicht überraschend, weil, wie beobachtet werden konnte, häufig auf eine eher pragmatische Sprachanwendung abgezielt wird.

Die letzte *Kompetenz* wurde in meinem Kategoriensystem als *Integrative Kompetenz* bezeichnet, weil auf eine Steigerung der *Niveaustufe nach dem GERS* abgezielt wird. Obwohl der *GERS* in die Hochschullehre Eingang erhalten hat, wurde der Referenzrahmen in nur 30 % der Modulpläne miteinbezogen. Dieser kann aber den vollständigen Einbezug aller Kompetenzen bieten, die zur Verbesserung des *Sprachniveaus* benötigt werden. Die Häufigkeit von 70 % der Fremdsprachenmodule, bei denen der Einbezug fehlt, dient mithin als Argument dafür, dass die Konzeption und die Zielformulierung nicht ausreichend stattfindet.

Betrachtet man die diskutierten Ergebnisse, so wird deutlich, dass der Fremdspracherwerb im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund transnationaler Entwicklungen an Profession und Disziplin insgesamt unzureichend stattfindet. Die empirischen Ergebnisse haben mehr als deutlich gezeigt, dass die vermittelten *Kompetenzen* nicht regelmäßig in den Lernzielformulierungen der Module verankert werden. Das kann zur Folge haben, dass wichtige Kompetenzen, die eine Verständigung, nicht nur im Kontext der Transnationalisierung,

ermöglichen, nicht erworben werden, wodurch es zu Missverständnissen und gegebenenfalls zur Reproduktion von Ungleichheiten *vulnerabler Gruppen* kommen kann. Die Frage danach, ob der Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit auf die Herausforderungen von transnationalen Entwicklungen reagieren kann, muss eindeutig verneint werden. Zu undifferenziert stellen sich die meisten Fremdsprachenmodule dar, die eher willkürlich als systematisch einen Fremdsprachenerwerb verankern. Sogar 46 % der Modulpläne beinhalten keinen Fremdsprachenerwerb, was darauf hinweisen könnte, dass Herausforderungen der aktuellen Entwicklungen nicht ausreichend im Diskurs der Sozialen Arbeit berücksichtigt werden. Es birgt deshalb die Gefahr, dass die Soziale Arbeit ihrem eigenen Anspruch an Fachlichkeit nicht gerecht wird und nicht angemessen auf transnationale Problemlagen reagieren kann.



## 5 Fazit

Abschließend möchte ich die Ergebnisse zusammenfassen und einen kurzen Ausblick in Bezug auf die Hauptforschungsfrage geben.

Zunächst wurde mit Hilfe einer Literaturrecherche die theoretische Diskussion vorgenommen. Dadurch wurden wichtige Charakteristika wie die *Raumbezogenheit* oder die *Öffentlichkeit* der Transnationalisierung bestimmt. Für die Soziale Arbeit wurden drei Bedeutungsdimensionen definiert. Die erste Dimension der *Mikroebene* umfasst die umfassenden Lebenswelten der Adressaten\_innen, deren Problemlagen sich auf die Transnationalisierung beziehen. Die zweite Dimension der *Mesoebene* umfasst hingegen den Problemkomplex des sogenannten *Methodologischen Nationalismus*, der beispielsweise durch NGOs überwunden werden kann. Die dritte Dimension der *Makroebene* sieht eine *Menschenrechtsorientierung* vor, die zum Teil eine universelle Bedeutung beansprucht und damit grenzenübergreifende Relevanz erhält. Herausforderungen an die Soziale Arbeit können darin eingeordnet werden, wie beispielsweise die Gefahr der Reproduktion von Ungleichheiten, das Festsitzen im *Methodologischen Nationalismus* oder das Missverständnis um die Problemlagen von Klienten\_innen.

Strukturelle Besonderheiten in der Verankerung des Fremdsprachenerwerbs im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit wurden hinreichend in 2.2 und 2.3 vorgestellt. Die relevanteste Entwicklung stellt der Bolognaprozess dar, der weitreichende Veränderungen in der Hochschulausbildung einleitete. Es wurde beispielsweise das Modulsystem mit den sogenannten *ECTS* eingeführt. Die Soziale Arbeit findet vorwiegend am Ort Hochschule statt, wo Lehre und Ausbildung zusammenkommen. In den letzten Jahren wurde von der DGSA ein *Kerncurriculum* konzipiert, das klassische Inhalte des Studiums zusammenfasst. Auch wurde vom Fachbereichstag Soziale Arbeit ein *Konvolut an Kompetenzen* formuliert, das von den Studenten\_innen während der Bachelorausbildung erworben werden soll. In 2.3 wurde anschließend auf didaktische Besonderheiten in der Fremdsprachenausbildung im akademischen Kontext verwiesen. Beispielsweise wurden typische Lernziele formuliert und Methoden im Rahmen von Hochschulveranstaltungen erläutert. Auch wurde das *Konzept des Interkulturellen Lernens* in der Fremdsprachenausbildung als wegweisend beschrieben.



Die Quantitative Vorgehensweise, die mithilfe einer Analyse von 50 Modulplänen vorgenommen wurde, untersuchte die Kategorien *Verankerung*, *Anzahl an Creditpoints* und *Fremdsprachenvielfalt*. Die Untersuchung hat gezeigt, dass ganze 46 % der Modulpläne keine Verankerung eines Fremdsprachenerwerbs vorsehen. Ganze 22 % beziehen sich hingegen auf sogenannte *Komplementärmodule*. Lediglich 24 % sahen einen Fremdsprachenerwerb, der meistens mit der Sprache Englisch einherging, im Modulplan vor. In den Kategorien, in denen der Modus mit Hinblick auf die *Anzahl an Creditpoints* bestimmt wurde, wurde deutlich, dass die Fremdsprachenmodule in den meisten Fällen keinen größeren Umfang als fünf bis sechs Creditpoints besitzen. Auch wurde anschließend festgestellt, dass in allen Fremdsprachenmodulen die Sprache Englisch und nur in wenigen Ausnahmen andere Fremdsprachen unterrichtet werden.

Die Qualitative Vorgehensweise wurde durch die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) wahrgenommen. Im Sinne einer *Relevanzbetrachtung* wurden ein Kategoriensystem in Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach dem *GERS des Europarates* deduktiv hinzugezogen und Lernzielformulierungen untersucht. Festgestellt wurde, dass in 70 % der Fremdsprachenmodule sowohl *Allgemeine* als auch *Kommunikative Kompetenzen* verankert wurden, was auf einen Einbezug von Inhalten Sozialer Arbeit im Fremdsprachenerwerb verweist. Ebenfalls mit 70 % wurde die *Linguistische Kompetenz* am häufigsten verankert. Die *Soziolinguistische Kompetenz* oder die *Fertigkeiten und das prozedurale Wissen* wurden hingegen nur mit 30 % verankert. Der Verweis auf das *Referenzsystem des GERS* erfolgte in nur 30 % der Fremdsprachenmodule.

Die Ergebnisse wurden anschließend in 4.1 im Rahmen der Hochschulausbildung Sozialer Arbeit diskutiert. Unter anderem wurde darauf hingewiesen, dass sowohl in der *Kompetenzbeschreibung* des Fachbereichstag Soziale Arbeit als auch im *Kerncurriculum* der DGSA keine Fremdsprachenverortung gesichtet werden konnte. Das steht im Widerspruch mit der zurzeit geforderten *Internationalisierung der Hochschulen*. Auch wurde der Aspekt der *Freiwilligkeit* herausgestellt, der vor dem Hintergrund verschiedener Herausforderungen an Studium und Student\_in ambivalent betrachtet werden muss. Chudoba (2009) erläutert deshalb fünf Schritte, die bei der Konzeption von Fremdsprachenmodulen in der Sozialen Arbeit berücksichtigt werden müssen. Die Katholische Hochschule Berlin wurde als Beispiel angeführt. Als mögliche Gründe dafür, dass die Schritte weitestgehend nicht berücksichtigt wurden, sieht Chudoba (2011) Schwierigkeiten in der *Lexik der Fachsprache Sozialer Arbeit*. Auch scheint die

*fehlende Internationale Diskursebene* der Sozialen Arbeit in Deutschland mit der Beobachtung zu korrelieren. In 4.2 wurde anschließend untersucht, inwiefern die analysierten *Kompetenzen des GERS* transnationale Herausforderungen an die Soziale Arbeit bewältigen können. Zunächst wurde darauf verwiesen, dass mit lediglich 24 % an *obligatorischem Fremdsprachenerwerb* transnationale Herausforderungen nicht bewältigt werden können. Insbesondere das oftmals alleinige Angebot des Englischen erscheint vor dem Hintergrund der Fremdsprachenvielfalt zu gering. Dennoch wurden in zehn Fremdsprachenmodulen die Lernzielformulierungen untersucht. Auf einen eher pragmatischen Fremdsprachenerwerb verweist vor allem die *Linguistische Kompetenz* mit einer Verankerung von 70 %, die vor allem in Alltagssituationen auf eine bloße Kommunikation mit Klienten\_innen, die nicht Deutsch sprechen, abzielt. In Hinblick auf die transnationalen Problemlagen wird zur Verständigung ein *Deklaratives Wissen* notwendig, das Voraussetzung für eine *transkulturelle Sensibilität* ist. Immerhin 50 % verankerten diese *Kompetenz* mit Ausrichtung auf *Interkulturalität*, was in Bezug auf eine Verständigungspraxis dienlich sein kann. Die Reflexion darüber im Sinne der *Persönlichkeitskompetenz* wurde in 60 % der Lernzielformulierungen verankert, was einer Reproduktion von Ungleichheiten entgegen wirken kann. Die *Pragmatische Kompetenz*, mit der sich vor allem im wissenschaftlichen, aber auch professionellen Diskurs zur Lösung transnationaler *Sozialer Probleme* bewegt werden kann, wurde nur mit 40 % verankert. Auch aufgrund der Dynamik von Eigenschaften transnationaler sozialer Interaktionen wird eine *Lernfähigkeit* mit 40 % in Bezug auf sich immer wieder neu entwickelnde Problemlagen notwendig.

Auf Grundlage der Ergebnisse, die im vierten Kapitel diskutiert wurden, kann geschlussfolgert werden, dass der Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit zur Bewältigung Herausforderungen transnationaler Entwicklungen nicht ausreichend ist. Im Gegenteil ist die Konzeption der Fremdsprachenmodule sehr heterogen und in den meisten Fällen nicht differenziert. Es zeichnet sich daher ab, dass die fehlenden Fremdsprachenelemente zu grundlegenden Schwierigkeiten in der Kommunikation und im Verständnis der Lebenswelten der Klienten\_innen führen können. Fraglich bleibt, ob zukünftig ein Anstieg der Relevanz dessen im Diskurs der Sozialen Arbeit zu sehen sein wird. Zweifelsohne werden die Problemlagen der Klienten\_innen komplexer und einen stärkeren transnationalen Bezug aufweisen. Bis dahin bleibt der Fremdsprachenerwerb im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit zur Bewältigung transnationaler Herausforderungen ein Desiderat.

## Quellenverzeichnis

- Bartosch, Ulrich: Vielfalt in der Einheit. Hochschulische Bildung zwischen Spezialisierung und Generalisierung. Überlegungen zur Qualifikationsbeschreibung in der Sozialen Arbeit. In: Kraus, Björn/ Effinger, Herbert/ Gahleitner, Silke Birgitta/ Miethe, Ingrid/ Stövesand, Sabine (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Band 3. Opladen/ Berlin/ Farmington Hills, MA 2011, S. 73- 85
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft und die Transnationalisierung sozialer Ungleichheiten. In: Beck, Ulrich/ Pofner, Angelika (Hrsg.): Große Armut, Großer Reichtum. Zur Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Berlin 2010, S. 25- 53
- Bieker, Rudolf/ Westerholt, Nina: Soziale Arbeit studieren. Leitfaden für wissenschaftliches Arbeiten und Studienorganisation. Stuttgart 2021.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/ Farmington Hills, MI 2010.
- Bommers, Michael: Einleitung. In: IMIS- Beiträge. Nr. 15 (2000), S. 7- 13
- Borbe, Cordula/ Skyba, Diana: Konzept der Praxisintegration und -begleitung. In: Debiel, Stefanie/ Lamp, Fabian/ Escher, Kristin/ Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen/ Berlin/ Toronto 2020, S. 263- 279
- Borrmann, Stefan: Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. Weinheim/ Basel 2016.
- Busch, Brigitta: Mehrsprachigkeit. Wien 2013.
- Chudoba, Gregor: Arbeitsmittel Fremde Sprache – Working Strategies. Wie Sprachdidaktik und Praxis der Sozialen Arbeit in der Lehre von Englisch als Fachsprache für SozialarbeiterInnen einander begegnen. In: Riegler, Anna/ Hojnik, Sylvia/ Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden 2009, S. 441- 450
- Gregor Chudoba: Verstehen Sie? – Lexikalische Überlegungen zur Fachsprache Sozialer Arbeit in mehrsprachigen Settings. In: Spitzer, Helmut/ Höllmüller, Hubert/ Hönig, Barbara (Hrsg.): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden 2011, S. 161- 175
- DBSH: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Kommentar zur „Global Definition of Social Work“. Deutsche Übersetzung des DBSH- Stand 2014. URL: [https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114\\_Dt\\_Def\\_Sozialer\\_Arbeit\\_FBTS\\_DBSH\\_01.pdf](https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf) [Stand: 18.05.2021]
- Debiel, Stefanie/ Escher, Kristin/ Lamp, Fabian/ Spindler, Claudia: Soziale Arbeit in der Lehre- Ein (hochschul-)didaktisches Wechselspiel theoriebezogener und praxisintegrierender Professionalisierungsprozesse. In: Debiel, Stefanie/ Escher, Kristin/ Lamp, Fabian/ Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen/ Berlin/ Toronto 2020, S. 11- 21

Deimann, Andreas: Wie Sprache zu einem Problem der Migrationsgesellschaft wird, das sich durch Soziale Arbeit bewältigen lässt. In: Migration und Soziale Arbeit. Nr. 37 (2015), S. 335-342

Destatis: Pressemitteilung Nr. 329. 2018. URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18\\_329\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/09/PD18_329_122.html) [Stand: 05.08.2021]

Dewe, Bernd/ Stüwe, Gerd: Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionalisierungskonzeptes für die Soziale Arbeit. In memoriam Wilfried Ferchhoff. Weinheim/ Basel 2016.

DGSA: Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit: Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. 2016. URL: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/DGSA\\_Kerncurriculum\\_final.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf) [Stand: 12.07.2021]

Döring, Nicole/ Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/ Heidelberg 2016.

Edmondson, Willis J./ House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen 2011.

Ehlert, Gudrun: Professionalisierung. Bonn 2019. In: socialnet Lexikon. URL: [https://www.socialnet.de/lexikon/Professionalisierung#toc\\_5](https://www.socialnet.de/lexikon/Professionalisierung#toc_5) [Stand: 29.07.2021]

Esser, Hartmut: Welche Alternativen zur „Assimilation“ gibt es eigentlich?. In: IMIS- Beiträge. Nr. 23 (2004), S. 41- 61

Europarat: Triem, John/ North, Brian/ Coste, Daniel: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. 2013. URL: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> [Stand: 28.07.2021]

Evangelische Hochschule Ludwigsburg: Studiengang Internationale Soziale Arbeit. Bachelor of Arts (BA). Anlage 01. Modulhandbuch. 2021. URL: [https://www.eh-ludwigsburg.de/fileadmin/user\\_upload/Studium/Studiengaenge/Bachelorstudiengaenge/Internationale-Soziale-Arbeit/BA\\_ISA\\_MHB\\_2020\\_Deutsch\\_Stand\\_2.2021.pdf](https://www.eh-ludwigsburg.de/fileadmin/user_upload/Studium/Studiengaenge/Bachelorstudiengaenge/Internationale-Soziale-Arbeit/BA_ISA_MHB_2020_Deutsch_Stand_2.2021.pdf) [Stand: 08.03.2021]

Faulhammer, Friedrich: Der Bolognaprozess – eine europäische Entwicklung abseits der großen Politik. In: Elektrotechnik & Informationstechnik. Nr. 11 (2006), S. 496

Frampton, Magnus: Fachenglisch. für die Soziale Arbeit. Weinheim/ Basel 2017.

Fritzsche, Karl-Peter: Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. Paderborn 2016.

Gerber, David A.: Theories and Lives: Transnationalism and the Conceptualization of International Migrations to the United States. In: IMIS-Beiträge. Nr. 15 (2000), S. 31- 55

Goebel, Simon: Menschenrechte und Internationale Soziale Arbeit in transnationalen Gesellschaften. In: Blank, Beate/ Gögercin, Süleyman/ Sauer, Karin E./ Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden 2018, S. 87- 96

Gredig, Daniel/ Goldberg, Daniel: Soziale Arbeit in der Schweiz. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden 2012, S. 403- 425

- Groenemeyer, Axel/ Ratzka, Melanie: Armut, Deprivation und Exklusion als soziales Problem. In: Albrecht, Günter/ Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch Soziale Probleme. Wiesbaden 2012, 367- 432
- Hill, Burkhard: Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Becker-Lentz, Roland/ Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden 2012, 287- 302
- Hilpisch, Kai: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. Hamburg 2012.
- Hochschulrektorenkonferenz: Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. 1997. URL: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/profilelemente-von-universitaeten-und-fachhochschulen/> [Stand: 15.06.2021]
- Hoffmann, Nicole: Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim/ Basel 2018.
- Homfeldt, Hans Günther/ Schröer, Wolfgang/ Schewpe, Cornelia: Transnationalität und Soziale Arbeit. In: Sozial Extra. Nr. 30 (2006), S. 8- 9
- Huber, Lena: GrenzgängerInnen. Symbolische Transmigration unter Asylbedingungen in Deutschland. Weinheim/ Basel 2017.
- Krüger, Christine: Forschungsbericht. „Auslandsmobilität Studierender am Fachbereich SBE“. Neubrandenburg 2021.
- Leinenbach, Michael: Die Fachlichkeit sichern. Die »Staatliche Anerkennung« als Instrument der Qualitätskontrolle. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Nr. 2 (2016), S. 52- 55
- Lorenz, Walter: Der deutschsprachige Diskurs der Sozialen Arbeit aus internationaler Perspektive. In: Der deutschsprachige Diskurs der Sozialen Arbeit aus internationaler Perspektive. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden 2012, S. 379-385
- Löw, Martina: Raumsoziologie. Frankfurt a.M. 2001.
- Lueger, Manfred: Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien 2000.
- Lutz, Ronald: Tripelmandat. In: socialnet Lexikon. 2020. URL: [www.socialnet.de/lexikon/Tripelmandat](http://www.socialnet.de/lexikon/Tripelmandat) [Stand: 03.06.2021]
- Mau, Steffen/ Verwiebe, Roland: Die Sozialstruktur Europas. Konstanz 2009.
- Mau, Steffen: Ungleichheitsdynamiken im Europäischen Raum. In: Beck, Ulrich/ Pöferl, Angelika (Hrsg.): Große Armut, Großer Reichtum. Zur Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Berlin 2010, S. 337- 366
- Mautner, Gerlinde: Wissenschaftliches Englisch. München 2019.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/ Basel 2016.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/ Basel 2015.

- Mayring, Philipp/ Fenzl, Thomas: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden 2019, S. 633- 648
- Mecheril, Paul: Wir leben in einer Migrationsgesellschaft. Begriffliche, historische und systematische Anmerkungen. In: Praxis Politik. Nr. 7 (2011), S. 4- 8
- Mennemann, Hugo/ Dummann, Jörg: Einführung in die Soziale Arbeit. Baden- Baden 2020.
- Motzke, Katharina: Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen/ Berlin/ Toronto 2014.
- Niemann, Steffen: Quantitative Sozialforschung- eine Einführung. In: Hammerschmidt, Peter/ Janßen, Christian/ Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Quantitative Forschung in der Sozialen Arbeit. Weinheim/ Basel 2019, S. 32- 55
- Ortega Pilch, Angela: Transnational Social Relations – A Challenge of Everyday Life? In: Ortega Pilch, Angela/ Schröttner, Barbara (Hrsg.): Transnational Spaces and Regional Localization. Social Networks, Border Regions and Local- Global Relations. Münster 2012, S. 31- 43
- Perrefort, Marion: Sprachliche Fremderfahrung- Auslöser für Mediationskompetenzen?. In: Ehrenreich, Susanne/ Woodman, Gill/ Perrefort, Marion (Hrsg.): Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster 2008, S. 57- 75
- Pries, Ludger: Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a. M. 2015.
- Pries, Ludger: Transnationalisierung der Migrationsforschung und Entnationalisierung der Migrationspolitik. Das Entstehen transnationaler Sozialräume durch Arbeitswanderung am Beispiel Mexiko – USA. In: IMIS- Beiträge. Nr. 15 (2000), S. 55- 79
- Pries, Ludger: Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden 2010.
- Reisenauer, Eveline: Transnationale persönliche Beziehungen in der Migration. Soziale Nähe bei physischer Distanz. Wiesbaden 2016.
- Renn, Joachim: Sprache. In: Kopp, Johannes/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden 2018, S. 425- 428
- Richter, Marina: Eine transnationale Brille für die Soziale Arbeit?. In: Reutlinger, Christian/ Baghdadadi, Nadia/ Kniffki, Johannes (Hrsg.): Die soziale Welt quer denken. Transnationalisierung und ihre Folgen für die Soziale Arbeit. Berlin 2011, S. 221- 229
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen 2020.
- Römhild, Regina: Kultur. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger- Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn 2018, S. 17- 24
- Sagebiel, Juliane: Alice Salomon – Pionierin der Sozialen Arbeit in Disziplin, Profession und Ausbildung. In: Engelfried, Constance/ Voigt- Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden 2010, S. 43- 61



Schirilla, Nausikaa: Transnationale Perspektiven auf Soziale Arbeit. In: Blank, Beate/ Gögercin, Süleyman/ Sauer, Karin E./ Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen- Konzepte- Handlungsfelder. Wiesbaden 2018, S. 199- 209

Schmitt, Caroline/ Vonderau, Asta: Öffentlichkeiten in Bewegung. In: Schmitt, Caroline/ Vonderau, Asta (Hrsg.): Transnationalität und Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld 2014, S. 7- 27

Schroer, Markus: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. Frankfurt a. M. 2006.

Spies, Tina: Interkulturelle Soziale Arbeit und soziale Ausschließung. In: Anhorn, Roland/ Stehr, Johannes (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden 2021, S. 871- 891

Spindler, Claudia: Lehren und Studieren in der Sozialen Arbeit- Annäherungen und Fragen aus hochschuldidaktischer Perspektive. In: Debiel, Stefanie/ Lamp, Fabian/ Escher, Kristin/ Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen/ Berlin/ Toronto 2020, S. 21- 53

Staub-Bernasconi, Silvia: Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit als Theorie und Praxis, oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Nr. 107 (2008), S. 9-33

Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen/ Toronto 2018.

Teichler, Ulrich: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt a. M. 2007.

Therborn, Göran: Globalisierung und Ungleichheit. Mögliche Erklärungen und Fragen der Konzeptualisierung. In: Beck, Ulrich/ Pofner, Angelika (Hrsg.): Große Armut, Großer Reichtum. Zur Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Berlin 2010, S. 53- 110

Thürmann, Eike: Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2016, S. 51- 55

Vogel, Thomas: Sprachen lernen und lehren an Hochschulen: Curriculare Dimension. In: Burwitz- Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl- Richard/ Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2016, S. 195- 200

Völter, Bettina/ Cornel, Heinz/ Gahleitner, Silke Birgitta/ Voß, Stephan: Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit- Eine Einführung. In: Völter, Bettina/ Cornel, Heinz/ Gahleitner, Silke Birgitta/ Voß, Stephan (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim/ Basel 2020, S. 7- 27

Weiß, Anja/ Berger, Peter A.: Logik der Differenzen- Logik des Austausches. Beiträge zur Transnationalisierung sozialer Ungleichheiten. In: Berger, Peter A./ Weiß, Anja (Hrsg.): Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Wiesbaden 2008, S. 7- 19

Wendt, Wolf Rainer: Kurze Geschichte der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2020.

Weßler, Hartmut / Brüggemann, Michael: Transnationale Kommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden 2012.

Woisch, Andreas/ Willige, Janka: Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität. Hannover 2015.



## Anhang

## Anhang A „Quantitative Erhebung der Curricula der Bachelorstudiengänge Sozialer Arbeit“

## Legende:

Universitäten = U

Staatliche Hochschulen für angewandte Wissenschaften= HS

Konfessionelle Hochschulen= KS

Berufsakademie= BA

Duale Hochschulen= DH

Private Hochschulen= PH

Nicht verankert= nv

Fakultativ verankert in Modul integriert= fi

Obligatorisch verankert mit eigenem Modul= ovm

In Komplementärmodul verankert= km

Obligatorisch verankert in Modul integriert= ovi

Fakultativ verankert mit eigenem Modul= fvm

Bildungsinstitut	Institution	Verankerung	Credits	Fremdsprachenvielfalt	Quelle
Hochschule Neubrandenburg	HS	km (vgl. S. 39)	5	semesterabhängig	Hochschule Neubrandenburg: Modulbeschreibungen (2020). URL: <a href="https://www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/studiengaenge-fachbereiche/_Pruefungs-Studien-Ordnungen/SBE.SOZ/2020/SBE.SOZ.2020_MHB.pdf">https://www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/studiengaenge-fachbereiche/_Pruefungs-Studien-Ordnungen/SBE.SOZ/2020/SBE.SOZ.2020_MHB.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
Alice Salomon Hochschule Berlin	HS	ovm (vgl. S. 9)	5	Englisch	Alice Salomon Hochschule Berlin: Modulhandbuch. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (2020). URL: <a href="https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/Soziale-Arbeit/Downloads/Modulhandbuch_BA_Soziale_Arbeit.pdf">https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/Soziale-Arbeit/Downloads/Modulhandbuch_BA_Soziale_Arbeit.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
Fachhochschule Potsdam	HS	ovm (vgl. S. 30)	5	Englisch	Fachhochschule Potsdam: Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (Präsenzstudiengang) (2019). URL: <a href="https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/1_informieren/D_Profil/b_Amtl_Bekanntmachung_n/2019/ABK/354_BASA_MH.pdf">https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/1_informieren/D_Profil/b_Amtl_Bekanntmachung_n/2019/ABK/354_BASA_MH.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
Hochschule Magdeburg/Stendal	HS	km (vgl. S. 30)	6	semesterabhängig	Hochschule Magdeburg/ Stendal: Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit Modulhandbuch zur SPO (2020). URL: <a href="https://www.h2.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/SGW/files_BA_SA/BA_Soz_A_Modulhandbuch_2020.pdf">https://www.h2.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/SGW/files_BA_SA/BA_Soz_A_Modulhandbuch_2020.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
Hochschule Merseburg	HS	ovm (vgl. S. 14)	5	Englisch	Hochschule Merseburg: Modulhandbuch Bachelor Soziale Arbeit (2018). URL: <a href="https://www.hs-merseburg.de/fileadmin/Hochschule_Merseburg/Studium/Studiengaenge/Soziale_Arbeit/2021-02-16_Modulhandbuch_Bachelor_Soziale_Arbeit_PO2018.pdf">https://www.hs-merseburg.de/fileadmin/Hochschule_Merseburg/Studium/Studiengaenge/Soziale_Arbeit/2021-02-16_Modulhandbuch_Bachelor_Soziale_Arbeit_PO2018.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]

<b>Hochschule Zittau/ Görlitz</b>	HS	ovi (vgl. Nr. 3)	15	Polnisch, Tschechisch, Englisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Französisch	Hochschule Zittau/ Görlitz: Modulkatalog Soziale Arbeit B.A. (2021). URL: <a href="https://web1.hszg.de/modulkatalog/index.php?activTopic=3&amp;activNav=2&amp;stid=578&amp;frei=1&amp;kennz=suche&amp;activCont=1">https://web1.hszg.de/modulkatalog/index.php?activTopic=3&amp;activNav=2&amp;stid=578&amp;frei=1&amp;kennz=suche&amp;activCont=1</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig</b>	HS	ovi (vgl. S. 21)	6	Englisch, Russisch, Französisch, Spanisch	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig: Studienordnung Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (2019). URL: <a href="https://fas.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/studieren/1_unsere_studiengaenge/3_studien_pruefungsordnungen/2019-08-27_-_SO_SAB_onlinefassung_red_ber_2020-07-24.pdf">https://fas.htwk-leipzig.de/fileadmin/portal/htwk/studieren/1_unsere_studiengaenge/3_studien_pruefungsordnungen/2019-08-27_-_SO_SAB_onlinefassung_red_ber_2020-07-24.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Mittweida</b>	HS	ovi (vgl. S. 18)	5	Englisch	Hochschule Mittweida: Modulhandbuch B.A. (2019). URL: <a href="file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Modulhandbuch_BA_DS-FINAL.pdf">file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Modulhandbuch_BA_DS-FINAL.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg</b>	HS	km (vgl. S. 35)	5	semesterabhängig	Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg: Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit (2019). URL: <a href="https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/WS/Modulhandb%C3%BCher/Soziale_Arbeit/MH-B-BA-SozA-2019_3.pdf">https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/WS/Modulhandb%C3%BCher/Soziale_Arbeit/MH-B-BA-SozA-2019_3.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Fachhochschule Kiel</b>	HS	nv	-	-	Fachhochschule Kiel: Modulhandbuch (2021). URL: <a href="file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Handbuch_FB%20SG_2021-08-13-012245.pdf">file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Handbuch_FB%20SG_2021-08-13-012245.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Bremen</b>	HS	km (vgl. S. 41)	6	semesterabhängig	Hochschule Bremen: Modulhandbuch Soziale Arbeit B.A. (2020). URL: <a href="https://www.hs-bremen.de/internet/studium/stg/soz/verlauf/modulhandbuch_sozarb_ba_2020_04.pdf">https://www.hs-bremen.de/internet/studium/stg/soz/verlauf/modulhandbuch_sozarb_ba_2020_04.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>	HS	nv	-	-	Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften: Modulhandbuch Bachelorstudiengang Soziale Arbeit B.A. (2020). URL: <a href="https://www.ostfalia.de/cms/de/s/.galleries/Soziale_Arbeit_Modulhandbuch_BA/2020-09-23-Modulhandbuch-Anlage-1-BPO-WS-2020-2021.pdf">https://www.ostfalia.de/cms/de/s/.galleries/Soziale_Arbeit_Modulhandbuch_BA/2020-09-23-Modulhandbuch-Anlage-1-BPO-WS-2020-2021.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Hannover</b>	HS	fvm (vgl. S. 48)	5	Englisch	Hochschule Hannover: Modulhandbuch des Bachelorstudienganges Soziale Arbeit (2021). URL: <a href="https://f5.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Fakultaet_V/Bilder/Studium/Bachelor/Soziale_Arbeit_grundstaendig/Modulhandbuch_BSW/012-MH-BSW-PO-2020-26.02.2021-Online.pdf">https://f5.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Fakultaet_V/Bilder/Studium/Bachelor/Soziale_Arbeit_grundstaendig/Modulhandbuch_BSW/012-MH-BSW-PO-2020-26.02.2021-Online.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Fachhochschule Bielefeld</b>	HS	fvi (vgl. Modul 8)	33	Englisch	Fachhochschule Bielefeld: Modulkatalog Bachelor Soziale Arbeit. URL: <a href="file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Modulkatalog_BA_SozA.pdf">file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Modulkatalog_BA_SozA.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Fulda</b>	HS	ovi (vgl. S. 38)	5	Englisch	Hochschule Fulda: Prüfungsordnung des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule Fulda für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit vom 21. Januar und 8. Juli 2015. URL: <a href="https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Sozialwesen/Studiengaenge/BASA-P/PO_BASA-P_2015_01.pdf">https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Sozialwesen/Studiengaenge/BASA-P/PO_BASA-P_2015_01.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>HAWK Hildesheim/</b>	HS	km (vgl. S. 32)	6	semesterabhängig	HAWK Hildesheim/ Holzminden/ Göttingen: Modulhandbuch zur Studienordnung 2017. URL:

<b>Holzminen/ Göttingen</b>					<a href="https://www.hawk.de/sites/default/files/2021-06/modulhandbuch_bachelor_soziale_arbeit.pdf">https://www.hawk.de/sites/default/files/2021-06/modulhandbuch_bachelor_soziale_arbeit.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Niederrhein</b>	HS	nv	-	-	Hochschule Niederrhein: Modulhandbuch Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (2021). URL: <a href="https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/FB06/Modulhandbuecher/2021/01.06.2021_Modulhandbuch_SA.pdf">https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/FB06/Modulhandbuecher/2021/01.06.2021_Modulhandbuch_SA.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Fachhochschule Dortmund</b>	HS	nv	-	-	Fachhochschule Dortmund: Modulhandbuch Bachelor Soziale Arbeit (2019). URL: <a href="https://www.fh-dortmund.de/medien/hochschule/Modulhandbuch-BA-Soziale-Arbeit-2019.pdf">https://www.fh-dortmund.de/medien/hochschule/Modulhandbuch-BA-Soziale-Arbeit-2019.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Osnabrück</b>	HS	ovm (vgl. z.B. S. 87)	15	Englisch	Hochschule Osnabrück: Modulhandbuch des Studiengangs Soziale Arbeit (B.A.) (2019). URL: <a href="https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/Modulhandbuch/BSA/StO2019_Stand2020-11-10_BA_Soziale-Arbeit.pdf">https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/Modulhandbuch/BSA/StO2019_Stand2020-11-10_BA_Soziale-Arbeit.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Koblenz</b>	HS	ovi (vgl. S. 25f.)	6	Englisch	Hochschule Koblenz: Modulhandbuch (2019). URL: <a href="https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/BA_Soziale_Arbeit_Praesenz/Dokumente/Modulhandbuch_SAP_SoSe_2019.pdf">https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/BA_Soziale_Arbeit_Praesenz/Dokumente/Modulhandbuch_SAP_SoSe_2019.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Evangelische Hochschule Dresden</b>	KS	km (vgl. S. 39)	10	semesterab hängig	Evangelische Hochschule Dresden: Modulhandbuch (2020). URL: <a href="https://studip.ehs-dresden.de/sendfile.php?type=0&amp;file_id=e8dece5c3858721221884c9b543d3268&amp;file_name=III+1.1.2+Modulhandbuch+BA+SoA+%28Imma+ab+2021%29_Stand+Oktober+2020.pdf">https://studip.ehs-dresden.de/sendfile.php?type=0&amp;file_id=e8dece5c3858721221884c9b543d3268&amp;file_name=III+1.1.2+Modulhandbuch+BA+SoA+%28Imma+ab+2021%29_Stand+Oktober+2020.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Katholische Hochschule Berlin</b>	KS	ovm (vgl. S. 20f.)	5	Englisch, Türkisch	Katholische Hochschule Berlin: Bachelorstudiengang Soziale Arbeit B.A. (2019). URL: <a href="https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/SozA-B.A._Modulhandbuch_-_07.10.2019.pdf">https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/SozA-B.A._Modulhandbuch_-_07.10.2019.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Evangelische Hochschule Berlin</b>	KS	nv	-	-	Evangelische Hochschule Berlin: Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang »Soziale Arbeit« (B.A.) an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) (2016). URL: <a href="https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/STUDIUM_ab_2020/BA_Soziale_Arbeit/Modulhandbuch_Soziale_Arbeit.pdf">https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/STUDIUM_ab_2020/BA_Soziale_Arbeit/Modulhandbuch_Soziale_Arbeit.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Katholische Stiftungshochschule München</b>	KS	km (vgl. S. 33)	5	semesterab hängig	Katholische Stiftungshochschule München: Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ (B. A.) Modulbeschreibungen für den Fachbereich München (2020). URL: <a href="https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/20200803_ModulbeschreibungengesamtJuli2020UeA.pdf">https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/20200803_ModulbeschreibungengesamtJuli2020UeA.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Katholische Hochschule Nordrheinwestfalen</b>	KS	nv	-	-	Katholische Hochschule Nordrheinwestfalen: Auszug aus dem Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (Bachelor of Arts) (2021). URL: <a href="https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Koeln/FB_Sozialwesen/Modulhandbuecher/Modulhandbuch_BASA_WS20_21_neu.pdf">https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Koeln/FB_Sozialwesen/Modulhandbuecher/Modulhandbuch_BASA_WS20_21_neu.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Theologische Hochschule Friedensau</b>	KS	nv	-	-	Theologische Hochschule Friedensau: Modulhandbuch Bachelor of Arts in Soziale Arbeit (2021). URL: <a href="https://www.thh-friedensau.de/content/uploads/Modulhand">https://www.thh-friedensau.de/content/uploads/Modulhand</a>

					buch-BA-SozA-2021-05-30.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe</b>	KS	nv	-	-	Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe: Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Modulhandbuch vom 28.05.2020. URL: file:///C:/Users/c-bus/Downloads/MHB_SARB_2020.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Katholische Hochschule Mainz</b>	KS	nv	-	-	Katholische Hochschule Mainz: Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs „Soziale Arbeit“ (2020). URL: https://www.kh-mz.de/fileadmin/user_upload/STUDIUM/FB_SA/Dokumente/BASA_Modulhandbuch_WS_20_21.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Universität Kassel</b>	U	km (vgl. S. 33)	12	semesterabhängig	Universität Kassel: Modulhandbuch. URL: https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=8984&token=5e0462eef9bef25fb095328163f6ecf4ab01745c [Stand: 23.07.2021]
<b>Universität Duisburg- Essen</b>	U	nv	-	-	Universität Duisburg- Essen: Modulhandbuch Soziale Arbeit (2013). URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/studium/sa/modulhandbuch_ba_sa.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Universität Vechta</b>	U	nv	-	-	Universität Vechta: Modulbeschreibungen Sozialer Arbeit (2020). URL: https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Zentrale_Studienberatung_Career_Service/01_DC_Studienprogramme/BA_SozialeArbeit/Studienbeginn_WiSe_20_21/BASA_Modulbeschreibungen_WiSe_20_21.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Duale Hochschule Baden-Württemberg</b>	DH	nv	-	-	Duale Hochschule Baden- Württemberg: Modulhandbuch 2018 Studiengang Soziale Arbeit (B.A.) Studienbereich Sozialwesen (2018). URL: https://www.heidenheim.dhbw.de/fileadmin/Heidenheim/Studienangebot/Bachelor_Sozialwesen/Case_Management_im_Sozial-_und_Gesundheitswesen/Studieninhalte_und_Profil/Modulhandbuch_SozialeArbeit_Heidenheim_2018.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule für angewandte Pädagogik Berlin</b>	DH	nv	-	-	Hochschule für angewandte Pädagogik Berlin: Modulhandbuch (2020): https://www.hsap.de/fileadmin/hsap/user_upload/PDF-Dokumente-Download/HSAP_Modulhandbuch_Soziale_Arbeit_2020.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Duale Hochschule Gera- Eisenach</b>	DH	nv	-	-	Duale Hochschule Gera- Eisenach: Modulhandbuch des Studiengangs Soziale Arbeit (Bachelor of Arts). Studienrichtung: Soziale Dienste (2019).URL: file:///C:/Users/c-bus/Downloads/2019_Modulhandbuch_SD.pdf [Stand:23.07.2021]
<b>Staatliche Berufsakademie Breitenbrunn</b>	BA	nv	-	-	Staatliche Berufsakademie Breitenbrunn: Modulhandbuch Studiengang Bachelor Soziale Arbeit (2020).URL: file:///C:/Users/c-bus/Downloads/Modulhandbuch_SG_Soziale_Arbeit_final.pdf [Stand: 23.07.2021]
<b>Berufsakademie Wilhelmshaven</b>	BA	nv	-	-	Berufsakademie Wilhelmshaven: Modulhandbuch Bachelorausbildungsgang Soziale Arbeit (2018). URL: https://berufsakademie-wilhelmshaven.de/wp-content/uploads/2021/07/NB-4.09-Akkreditierung-BA-Wilhelmshaven.-Modulhandbuch_WS-18_19.pdf [Stand: 23.07.2021]

<b>Apollon Hochschule Bremen</b>	PH	nv	-	-	Apollon Hochschule Bremen: Studienbegleitheft Soziale Arbeit, Bachelor of Arts. URL: <a href="https://www.apollon-hochschule.de/fileadmin/content/pdf/Downloadcenter/BaSoA/Studienbegleitheft_Soziale_Arbeit.pdf">https://www.apollon-hochschule.de/fileadmin/content/pdf/Downloadcenter/BaSoA/Studienbegleitheft_Soziale_Arbeit.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Euro- FH</b>	PH	fvi (vgl. Webseite der Hochschule)	-	-	Euro- FH: Inhalte. URL: <a href="https://www.euro-fh.de/bachelor-fernstudium/soziale-arbeit/#inhalte-des-studiums">https://www.euro-fh.de/bachelor-fernstudium/soziale-arbeit/#inhalte-des-studiums</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Internationale Hochschule</b>	PH	ovm (vgl. S. 527)	10	Englisch	Internationale Hochschule: Modulhandbuch (2021). URL: <a href="https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1624345125/15%20-%20Dokumente/Kombistudium/Modulhandbuch%20Soziale_Arbeit_Fernstudium_und_Kombistudium_01.09.2021_wkdkfo.pdf">https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1624345125/15%20-%20Dokumente/Kombistudium/Modulhandbuch%20Soziale_Arbeit_Fernstudium_und_Kombistudium_01.09.2021_wkdkfo.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Fachhochschule Erfurt</b>	HS	nv	-	-	Fachhochschule Erfurt: MODULKATALOG für den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt (2018). URL: <a href="https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Studium/BA_S/Imma_WiSe19_Modulkatalog_BASA_07112018.pdf">https://www.fh-erfurt.de/soz/fileadmin/SO/Dokumente/Studium/BA_S/Imma_WiSe19_Modulkatalog_BASA_07112018.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Landshut</b>	HS	km (vgl. S. 38)	6	semesterabhängig	Hochschule Landshut: Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit in Vollzeit (2021). URL: <a href="https://www.haw-landshut.de/fileadmin/Hochschule_Landshut_NEU/Ungeschuetzt/Fakultaet-SozA/download/Bachelor_Soziale_Arbeit/06.07.2021_Modulhandbuch_Bachelor_Soziale_Arbeit.pdf">https://www.haw-landshut.de/fileadmin/Hochschule_Landshut_NEU/Ungeschuetzt/Fakultaet-SozA/download/Bachelor_Soziale_Arbeit/06.07.2021_Modulhandbuch_Bachelor_Soziale_Arbeit.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Darmstadt</b>	HS	nv	-	-	Hochschule Darmstadt: Anlage 5. Modulhand des Bachelorstudienganges Soziale Arbeit. Bachelor of Arts (2015). URL: <a href="https://h-da.de/fileadmin/h_da/Hochschule/Presse_Publikationen/Hochschulanzeiger/2016/SozialeArbeit_BA_Modulhandbuch_2015-06-30.pdf">https://h-da.de/fileadmin/h_da/Hochschule/Presse_Publikationen/Hochschulanzeiger/2016/SozialeArbeit_BA_Modulhandbuch_2015-06-30.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Technische Hochschule Nürnberg</b>	HS	km (vgl. S. 121)	6	semesterabhängig	Technische Hochschule Nürnberg: Studienführer für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (2020). URL: <a href="https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/global/Gelenkte_Doks/Fak/SW/SW_0010_VO_Studienfuehrer_BA_SA_public.pdf">https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/global/Gelenkte_Doks/Fak/SW/SW_0010_VO_Studienfuehrer_BA_SA_public.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg</b>	HS	fvm (vgl. S. 137)	3	Englisch	Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg: Modulhandbuch Bachelor Soziale Arbeit (2021). URL: <a href="https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/global/Gelenkte_Doks/Fak/SW/SW_0010_VO_Studienfuehrer_BA_SA_public.pdf">https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/global/Gelenkte_Doks/Fak/SW/SW_0010_VO_Studienfuehrer_BA_SA_public.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Ernst- Ebbe- Hochschule Jena</b>	HS	ovi (vgl. Nr. 1)	9	Englisch	Ernst- Ebbe- Hochschule Jena: Modulhandbuch Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ (2019). URL: <a href="https://www.sw.eah-jena.de/dat/BA/module_ab_ws2019/Modulhandbuch-BA-Soziale-Arbeit-2019-08-08.pdf">https://www.sw.eah-jena.de/dat/BA/module_ab_ws2019/Modulhandbuch-BA-Soziale-Arbeit-2019-08-08.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Hochschule Rhein- Main Wiesbaden</b>	HS	km (vgl. S. 123)	5	semesterabhängig	Hochschule Rhein- Main Wiesbaden: Modulhandbuch Soziale Arbeit. Bachelor of Arts (2020). URL: <a href="https://www.hs-rm.de/fileadmin/Home/Fachbereiche/Sozialwesen/Studiengaenge/Soziale_Arbeit_B.A._/Studienverlauf/Modulhandbuch_PO_2020_Stand_03_06_20.pdf">https://www.hs-rm.de/fileadmin/Home/Fachbereiche/Sozialwesen/Studiengaenge/Soziale_Arbeit_B.A._/Studienverlauf/Modulhandbuch_PO_2020_Stand_03_06_20.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]

<b>Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes</b>	HS	nv	-	-	Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes: Modulhandbuch Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit (2019). URL: <a href="https://moduldb.htwsaar.de/moduldb/pdf/modulbook_sp2_de.pdf">https://moduldb.htwsaar.de/moduldb/pdf/modulbook_sp2_de.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Katholische Hochschule Freiburg</b>	KS	nv	-	-	Katholische Hochschule Freiburg: Bachelorstudiengang Soziale Arbeit Modulhandbuch 05.07.2017 in der Fassung vom 27.01.2021. URL: <a href="https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studiengaenge/bachelor/modulhandbuch_ba_soziale-arbeit_2017_07_05_3-.pdf">https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studiengaenge/bachelor/modulhandbuch_ba_soziale-arbeit_2017_07_05_3-.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]
<b>Evangelische Hochschule Ludwigsburg</b>	KS	nv	-	-	Evangelische Hochschule Ludwigsburg: Modulhandbuch nach Studien- und Prüfungsordnung 2018 (2021). URL: <a href="https://www.eh-ludwigsburg.de/fileadmin/user_upload/Studium/Studiengaenge/Bachelorstudiengaenge/Soziale_Arbeit/BA_Soziale_Arbeit_MHB_2018_Stand_4.2021.pdf">https://www.eh-ludwigsburg.de/fileadmin/user_upload/Studium/Studiengaenge/Bachelorstudiengaenge/Soziale_Arbeit/BA_Soziale_Arbeit_MHB_2018_Stand_4.2021.pdf</a> [Stand: 23.07.2021]

### Anhang B „Kategoriensystem“

<b>Hauptkategorie</b>	<b>Subkategorie</b>	<b>Beispielhafte Ausprägungen nach GERS</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Kodierrregeln</b>
<b>Allgemeine Kompetenz n</b>	Deklaratives Wissen - savoir (A)	Weltwissen/ Soziokulturelles Wissen/ Interkulturelles Bewusstsein	Ist das beschreibende Wissen darüber, wie Prozesse ablaufen und Dinge beschaffen sind.	IV3: „Die Studierenden erarbeiten und klären Grundbegriffe und Grundlagen interkulturellen Lernens“	Wenn Wissensvermittlung abzielt auf einen Bereich, der nicht Sprache ist.
	Fertigkeiten und prozedurales Wissen – savoir-faire (B)	Praktische Fertigkeiten/ Interkulturelle Fähigkeiten	Ist das Wissen um Handlungen, das für verschiedene Lebensbereiche benötigt wird.	VIII5: „Transkulturelle Konzepte vermitteln“	Wenn Fähigkeiten auf Bereich abzielen, der nicht Sprache ist und die anwendbar sind.
	Persönlichkeitsbezogene Kompetenz- savoir-être (C)	Einstellungen/ Motivationen/ Wertvorstellungen/ Überzeugungen / kognitiver Stil/ Persönlichkeitsfaktoren	Ist das Wissen um eigene, persönlichkeitsprägende Faktoren, die die kommunikative Tätigkeit beeinflussen.	X7: „Interkulturelle und kommunikative Kompetenzen, Selbst- und Fremdrelexion, Toleranz sowie verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit sind erhöht.“	Wenn Lernziel auf die Reflexion des_r Lerner_in abzielt.

	Lernfähigkeit-savoir-apprendre (D)	Sprach- und Kommunikationsbewusstsein / Phonetisches Bewusstsein und Fähigkeiten/ Lerntechniken/ Heuristische Fähigkeiten	Ist das Wissen darüber, wie neues Wissen in bereits vorhandenes Wissen integriert wird.	I6: „Die fremde Kultur, ungewohnte Denk- und Verhaltensweisen, anspruchsvolle Texte, unbekannte Wörter und Satzstrukturen erschließen.“	Wenn Fertigkeit gelehrt wird, die ein zukünftiges Lernen vereinfacht.
<b>Kommunikative Kompetenz</b>	Linguistische Kompetenzen (E)	Lexikalische Kompetenz/ Grammatische Kompetenz/ Semantische Kompetenz/ Phonologische Kompetenz/ Orthografische Kompetenz/ Orthoepische Kompetenz	Ist die Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können.	III2: „Die Studierenden erwerben bzw. vertiefen fremdsprachliche Fachkenntnisse, die in der Sozialen Arbeit als Schlüsselqualifikationen benötigt werden.“	Wenn Lehre von rein sprachlichen Mitteln, die zur bloßen Verbesserung der Verständigung dienen.
	Soziolinguistische Kompetenz (F)	Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen/ Höflichkeitskonventionen/ Redewendungen/ Registerunterschiede/ Varietäten	Sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind.	V3: „In den Seminaren der Sprache Türkisch soll durch die Auseinandersetzung mit einer „fremden Sprache“ der Zugang zu Menschen mit Migrationshintergrund erleichtert werden.“	Wenn Lehre von sprachlichen Mitteln, die zur Verbesserung der sozialen Kommunikation dienen.
	Pragmatische Kompetenzen (G)	Diskurskompetenz/ Funktionale Kompetenz/ Schemakompetenz	Ist das Wissen um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert werden, damit bestimmte Funktionen erfüllt werden können.	II6: „Die Studierenden setzen sich auf Englisch mit der Bedeutung/Behandlung fachspezifischer Themen in anderen Ländern auseinander.“	Wenn Lehre von Fertigkeiten, wie Sprache in bestimmten Situationen und mit einem bestimmten Zweck verarbeitet wird.
<b>Integrative Kompetenz</b>	Verbesserung der Niveaustufe GER für Sprachen (H)	A1-C1	Bezieht den gesamten Konzeptbegriff mit ein und zielt auf eine allgemeine Verbesserung ab.	I1: „Ausbau der beruflichen und fachsprachlichen Kommunikationsfähigkeit in Englisch; Steigerung der individuellen Kompetenzstufe (A1-C1) entsprechend den Vorgaben des Gemeinsamen	Wenn Verbesserung oder Einbezug der Niveaustufen A1-C2.



				Europäischen Referenzrahmens des Europarates“	
--	--	--	--	---	--

Anhang C „Zuordnung der Textstellen in der Zielformulierung“

Modulplan	Textstelle	Kategorienzuordnung
<b>Alice Salomon Hochschule (2020: 9)</b>	I1: Ausbau der berufs- und fachsprachlichen Kommunikationsfähigkeit in Englisch; Steigerung der individuellen Kompetenzstufe (A1-C1) entsprechend den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens des Europarates	H
	I2: Verstehen und Anwendung von englischen Fachbegriffen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit	E
	I3: Ausdrucksfähigkeit in Wort und Schrift	E
	I4: Gesprächsführung mit Einzelnen und in Gruppen	G
	I5: Den Umgang mit englischsprachigen Texten in Studium und Forschung erleichtern	G
	I6: Die fremde Kultur, ungewohnte Denk- und Verhaltensweisen, anspruchsvolle Texte, unbekannte Wörter und Satzstrukturen erschließen	D
	I7: Durch die Sprache das Bewusstsein für andere kulturelle Gegebenheiten und Denkweisen schärfen und eine interkulturelle Handlungsfähigkeit ermöglichen; die Bereitschaft entwickeln, Menschen aus anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften zu akzeptieren und zu respektieren	C
	I8: Strategien autonomen Lernens, u.a. Umgang mit Wörterbüchern	D
<b>Hochschule Merseburg (2021:14)</b>	II1: Sie Studierenden diskutieren und vertreten eigene Positionen auf Englisch unabhängig der tatsächlichen Sprachkompetenz	G
	II2: Die Studierenden wenden selbstbewusst eine fremde Sprache an	E
	II3: Die Studierenden demonstrieren ein auf Erfahrungen begründetes Verständnis für Menschen, die täglich mit sprachlichen Barrieren konfrontiert sind	C
	II4: Die Studierenden verstehen englischsprachige Fachliteratur aus dem jeweiligen Fachgebiet (Leseverständnis) und geben dies in eigenen Worten wieder	G
	II5: Die Studierenden verstehen englischsprachige Medieninhalte aus dem jeweiligen Fachgebiet (Hörverständnis) und geben diese in eigenen Worten wieder	E
	II6: Die Studierenden setzen sich auf Englisch mit der Bedeutung/Behandlung fachspezifischer Themen in anderen Ländern auseinander	G
<b>Hochschule Fulda (2015:38)</b>	III1: Die Studierenden erkennen Herausforderungen der Sozialen Arbeit im europäischen und internationalen Vergleich. Sie hinterfragen und bewerten diese vor dem Hintergrund europäischer Geschichte, Identität und sozialökonomischer Situation. Die Studierenden formulieren hierzu wie zur weiteren Entwicklung der Sozialpolitik eine eigene fundierte Haltung.	A
	III2: Die Studierenden erwerben bzw. vertiefen fremdsprachliche Fachkenntnisse, die in der Sozialen Arbeit als Schlüsselqualifikationen benötigt werden.	E



	III3: Dazu gehören insbesondere Fachfremdsprachliche Kompetenzen und Fähigkeit zur Lektüre insbesondere englischsprachiger Fachliteratur.	E
	III4: Dazu gehört die Reflexion kommunikativer Kompetenz und Einschränkung.	C
<b>Hochschule Koblenz (2019 :25)</b>	IV1: Die Studierenden beschäftigen sich mit der Entstehung von Konzepten der Interkulturalität und Vielfalt in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit.	A
	IV2: Die Studierenden lernen unterschiedliche interkulturelle Theorieansätze kennen.	A
	IV3: Die Studierenden erarbeiten und klären Grundbegriffe und Grundlagen interkulturellen Lernens.	A
	IV4: Die Studierenden erkennen Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsentwicklung und sozialwissenschaftlichen Theorien.	A
	IV5: Die Studierenden können verschiedene Perspektiven im Hinblick auf gesellschaftliche und soziale Sachverhalte einnehmen.	B
	IV6: Die Studierenden sind in der Lage in verschiedenen Paradigmen zu denken.	B
	IV7: Die Studierenden verfügen über Toleranz und Respekt vor dem Anderssein.	C
	IV8: Die Studierenden können in Bezug auf Selbst- u. Fremdbilder reflektieren.	C
	IV9: Die Studierenden besitzen Offenheit gegenüber anderen Kulturen.	C
<b>Katholische Hochschule Berlin (2019 :20)</b>	V1: Studierende eines ersten Bachelorstudienganges sollen die Fähigkeit haben, sich in einer Fremdsprache „fachlich zu bewegen“.	E
	V2: In den Seminaren der englischen Fachsprache werden die sprachliche Kompetenz in Schrift und Wort auf unterschiedlichen Niveaus vertieft und spezifiziert in Bezug auf die Soziale Arbeit bzw. auf entsprechende wissenschaftliche Publikationen.	H
	V3: In den Seminaren der Sprache Türkisch soll durch die Auseinandersetzung mit einer „fremden Sprache“ der Zugang zu Menschen mit Migrationshintergrund erleichtert werden.	F
	V4: Die Studierenden erwerben grundlegende fremdsprachliche Kenntnisse bzw. verbessern bereits erworbene Fremdsprachenkenntnisse.	E
	V5: Die Studierenden einfache Dialoge in türkischer Sprache/deutscher Gebärdensprache über Alltagsfragen und reflektieren die Bedingungen körpersprachlicher und gestischer Kommunikation.	E
	V6: Die Studierenden reflektieren Probleme der „kulturellen“ Übersetzung.	F
<b>IU Internationale Hochschule (2021: 528)</b>	VI1: Nach erfolgreichem Abschluss sind die Studierenden in der Lage, die Qualifikationsziele entsprechend dem gewählten Level (A1, A2, B1, B2 oder C1) nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens Sprachen (GERS) zu erbringen.	H
	VI2: Nach erfolgreichem Abschluss sind die Studierenden in der Lage, anhand alltäglicher Themenbereiche, gewählter Spezialgebiete und unter Verwendung grundlegender und fortgeschrittener grammatischer Strukturen Fremdsprache Englisch nach einem GERS Einstufungstest zu verwenden.	E
<b>Hochschule Osnabrück (2020: 87)</b>	VII1: The students know basic theories concerning identity generation. They understand how challenging it is, to shape one's identity under the circumstances of foreignness and in encountering strangers. The students know approaches of sociology in order to understand how relevant religion in a modern society is. They know approaches of the religious sciences, which define the relationship between religions.	A
	VII2: The students know concepts of interreligious learning.	A

	VII3: The students are able to communicate in a religious and culturally diverse environment.	F
	VII4: They are able to broach issues that relate to religious diversity in an appropriate way.	B
<b>Fachhochschule Bielefeld (Modul 8)</b>	VIII1: Handlungskompetenz in den Feldern der Jugendhilfe	B
	VIII2: Medienkompetenz	B
	VIII3: Fördern und Begleiten von Menschen in Übergangsphasen	B
	VIII4: Ethnozentrische und monokulturelle Sichtweisen reflektieren	C
	VIII5: Transkulturelle Konzepte vermitteln	B
	VIII5: hermeneutische Kompetenz und dialogische Methodik	D
	VIII6: mündliche und schriftliche Basiskompetenzen in einer Fremdsprache	E
<b>Hochschule Mittweida (2019 :17)</b>	IX1: Die Studierenden eignen sich wissenschaftliches Denken und Arbeiten, die Fähigkeit, das „Lernen zu lernen“ an und können sich eigenständig relevante Fachtexte und Materialien erschließen. Das schließt auch das Kennenlernen von wissenschaftlichen Untersuchungsstrategien (einschl. Statistik) und Bearbeitungsformen (Verschriftlichung, Präsentation, Diskussion etc.) von Untersuchungsergebnissen ein.	D
	IX2: Die Studierenden erwerben einen Überblick über die unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensstile verschiedener Zielgruppen der Sozialen Arbeit. Sie kennen das Aufgabenspektrum der wichtigsten Arbeitsfelder und sozialen Dienste der Sozialen Arbeit, einschließlich deren Konzepte, Arbeitsweisen und institutionellen Vorgaben.	A
	IX3: Die Studierenden sind in der Lage, Literatur ihres Fachgebietes in englischer Sprache zu lesen und für sich auszuwerten. Sie beherrschen den fachspezifischen Wortschatz und wichtige Grammatikaspekte, die typisch für die Fachsprache sind.	G
<b>Hochschule Görlitz (2018: Nr. 3)</b>	X1: Die Studierenden wissen um kulturelle, sozio- und interkulturelle Einflüsse auf sozialarbeiterisches Handeln.	A
	X2: Die Studierenden sind sensibilisiert für Wahrnehmungstereotypen und ihre Beeinflussung.	A
	X3: Die Studierenden verfügen über ein Inventar an Methoden der interkulturellen Kommunikation.	F
	X4: Die Studierenden haben allgemeine sowie fachbezogene Fremdsprachenkenntnisse vertieft.	E
	X5: Die Studierenden haben Fähigkeiten für kreative Zugangswege in zwischenmenschlicher Begegnung erworben.	F
	X6: Die Studierenden sind in der Lage, kultursensibel zu denken und befähigt, eine Berufstätigkeit im internationalen Bereich auszuüben.	A
	X7: Interkulturelle und kommunikative Kompetenzen, Selbst- und Fremdreflexion, Toleranz sowie verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit sind erhöht.	C
	X8: Ausprägung allgemein- und fachsprachlicher Fertigkeiten auf dem Gebiet des verstehenden Lesens und Hörens, Arbeit am Sprachstoff (z.B. Wortschatz, Grammatik), Landeskunde, Ausprägung von interkultureller und Medienkompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz, Personalkompetenz.	G
	X9: Fertigkeiten auf dem Gebiet des verstehenden Lesens und Hörens sowohl allgemein- als auch fachsprachlicher Texte, Beherrschung des Sprachstoffs, landeskundliche Kenntnisse.	E

	X10: Interkulturelle Kompetenz (z.B. durch landeskundliche Kenntnisse), Medienkompetenz (z.B. Arbeit mit Nachschlagewerken), Methodenkompetenz (z.B. Lern- und Arbeitstechniken), Sozialkompetenz (z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit), Personalkompetenz (z.B. Eigeninitiative, Selbstmotivation).	D
--	---	---

Anhang D „Schematische Darstellung der Zuordnung“

Kategorie	Subkategorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Häufigkeit je Kompetenz
Allgemeine Kompetenzen	Deklaratives Wissen -savoir (A)			×	×			×		×	×	50%
	Fertigkeiten und prozedurales Wissen – savoir-faire (B)				×			×	×			30%
	Persönlichkeitsbezogene Kompetenz-savoir-être (C)	×	×	×	×				×		×	60%
	Lernfähigkeit-savoir-apprendre (D)	×							×	×	×	40%
Kommunikative Kompetenzen	Linguistische Kompetenzen (E)	×	×	×		×	×		×		×	70%
	Soziolinguistische Kompetenz (F)					×		×			×	30%
	Pragmatische Kompetenzen (G)	×	×							×	×	40%
Integrative Kompetenz	Verbesserung der Niveaustufe GER für Sprachen (H)	×				×	×					30%

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Arbeit eigenständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Zehdenick, den 14.08.2021