

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Studiengang Soziale Arbeit

Digitale Kompetenzen in der Lehre der Sozialen Arbeit

Entwurf eines Kompetenzrahmens auf Basis
inhaltsanalytischer Auseinandersetzungen mit
dem Kerncurriculum der DGSA und
dem Qualifikationsrahmen des FBTS

Master-Thesis

Tag der Abgabe: 15.11.2019

Vorgelegt von: Michelle Mittmann

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Bettina Radeiski

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Peter Tiedeken

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	4
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1. Einleitung.....	5
1.1 Forschungsfrage.....	7
1.2 Methodisches Vorgehen.....	8
2. Theoretischer Rahmen.....	9
2.1 Definition Sozialer Arbeit	9
2.2 Der Professionsbegriff	10
2.2.1 Soziale Arbeit als Profession nach Müller.....	11
2.2.2 Soziale Arbeit als Profession nach Staub-Bernasconi	12
3. Digitalisierung in der Sozialen Arbeit.....	16
3.1 Begriffsklärung – Digitalisierung oder Mediatisierung?.....	16
3.2 Stakeholder der Disziplin und Profession Soziale Arbeit.....	18
3.2.1 Mikroebene - Digitalisierung und die AdressatInnen Sozialer Arbeit.....	19
3.2.2 Mesoebene - Digitalisierung und die Sozialwirtschaft.....	21
3.2.3 Makroebene - Digitalisierung und die Profession Soziale Arbeit.....	24
4. Kompetenzen	27
4.1 Der Kompetenzbegriff.....	27
4.2 Kompetenzen im Studium	28
4.3 Kompetenzen in der Sozialen Arbeit	31
4.3.1 Sozialpädagogische Können nach Müller	31
4.3.2 Kompetenzen in der beruflichen Praxis	32
4.3.3 Zu erwerbende Kompetenzen im Studium Soziale Arbeit.....	34

4.4	Digitale Kompetenzen	36
4.4.1	Theoriebasierte digitale Kompetenzen.....	37
4.4.2	Praktische digitale Kompetenzen	40
5	Qualitative Forschung zur Erfassung digitaler Kompetenzen in Curricula der Sozialen Arbeit	43
5.1	Gegenstand und Fragestellung	43
5.2	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	44
5.2.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	45
5.2.1.1	Das Kerncurriculum der DGSA.....	46
5.2.1.2	Der Qualifikationsrahmen des FBTS	47
5.2.2	Vorgehensweise	49
5.2.3	Darstellung der Ergebnisse.....	50
5.2.4	Auswertung und Interpretation.....	51
5.2.4.1	Ergebnis: „Digitalisierung“ und „Internet“ fehlen	51
5.2.4.2	Ergebnis: Berücksichtigung von Medien.....	52
5.2.4.3	Ergebnis: Ergänzung sowohl theoretischer als auch praktischer digitaler Kompetenzen notwendig.....	53
5.2.4.4	Ergebnis: Unzureichende Darstellung des Einflusses der Digitalisierung auf Soziale Arbeit	54
5.2.4.5	Ergebnis: Keine Vorbereitung auf die digitalisierte Arbeitswelt.....	56
6	Mögliche digitale Kompetenzrahmen.....	57
6.1	Implizite digitale Kompetenzen.....	57
6.2	Entwürfe digitaler Kompetenzrahmen für das Kerncurriculum der DGSA ...	60
6.2.1	Kompetenzrahmen „Digitalspezifische Bedingungen“	60
6.2.2	Kompetenzrahmen „Sozialinformatik“	60
6.2.3	Kompetenzrahmen „Medienrecht und Datenschutz“	61
6.2.4	Kompetenzrahmen „Digitalisierungspolitik“	61

6.2.5	Kompetenzrahmen "Datenkompetenz"	62
6.2.6	Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte“	62
6.2.7	Kompetenzrahmen „Arbeitsbereich Sozialraum Internet“	62
6.2.8	Kompetenzrahmen „Forschung zur Digitalisierung“	63
6.3	Entwürfe digitaler Kompetenzen für den Qualifikationsrahmen des FBTS ..	63
6.3.1	Kompetenzrahmen „Kritische Reflexion“	63
6.3.2	Kompetenzrahmen „Digitale Daten“	64
6.3.3	Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte“	64
6.3.4	Kompetenzrahmen „Strategische Digitalisierung“	65
6.4	Digitale Kompetenzrahmen - ein Zwischenfazit.....	65
7	Digitalisierung, ein Querschnittsthema?	67
8	Schlussbetrachtung	70
	Literatur	73
	Eidesstattliche Erklärung	81
	Anhang	82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Kompetenzen in der beruflichen Praxis (eigene Darstellung)	34
Tabelle 2 - Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	51

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Kompetenzrahmen „Digitalspezifische Bedingungen"	60
Abbildung 2 - Kompetenzrahmen „Sozialinformatik"	61
Abbildung 3 - Kompetenzrahmen „Medienrecht und Datenschutz"	61
Abbildung 4 - Kompetenzrahmen „Digitalisierungspolitik"	62
Abbildung 5 - Kompetenzrahmen „Datenkompetenz"	62
Abbildung 6 - Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte"	62
Abbildung 7 - Kompetenzrahmen „Arbeitsbereich Sozialraum Internet"	63
Abbildung 8 – Kompetenzrahmen „Forschung zur Digitalisierung"	63
Abbildung 9 - Kompetenzrahmen „Kritische Reflexion"	64
Abbildung 10 – Kompetenzrahmen „Digitale Daten"	64
Abbildung 11 – Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte"	65
Abbildung 12 - Kompetenzrahmen „Strategische Digitalisierung"	65

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSJ.....	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit
DFG.....	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FINSOZ	Fachverband in der Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung
IASSW	International Association of Schools of Social Work
IFSW	International Federation of Social Workers

1. Einleitung

Der Prozess der Digitalisierung beeinflusst die Profession und Disziplin Soziale Arbeit transversal. Diese These wird in der Fachliteratur mehr und mehr durch WissenschaftlerInnen des Feldes vertreten. Im Sammelband „Big Data, Facebook, Twitter und Co. und Soziale Arbeit“ kommen die AutorInnen des einleitenden Kapitels zu folgendem Schluss, an dem sich die Master-Thesis maßgeblich orientieren wird. Die These unterstreicht im besonderen Maße das Ausmaß des Einflusses des Themas Digitalisierung auf die Soziale Arbeit. Beranek, Hammerschmidt, Hill und Sagebiel leiten her:

„Wenn also davon auszugehen ist, dass die Digitalisierung inzwischen alle Bereiche des Alltags durchdrungen hat und Auswirkungen auf Lebensbereiche im Sinne von Möglichkeiten und Risiken produziert, wenn wir nicht mehr zwischen einer medialen und einer nicht-medialen Wirklichkeit unterscheiden können, dann wird die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung zu einer Querschnittsaufgabe, die alle Bereiche der Sozialen Arbeit betrifft“ (Beranek et al. 2018, S. 19).

Kutscher, Ley und Seelmeyer konkretisieren die Auswirkungen auf die Disziplin Soziale Arbeit, schildern diese allerdings unter Verwendung des Begriffes *Mediatisierung* und fokussieren sich somit auf den Prozess der zunehmenden Verwendung digitaler Medien. Die AutorInnen stellen fest:

„Auf die Soziale Arbeit übertragen, beschreibt Mediatisierung damit einen Prozess der medialen Durchdringung des (privaten wie beruflichen) Alltags von Adressat_innen und Fachkräften wie auch der Handlungskontexte Sozialer Arbeit in sozialer, räumlicher und zeitlicher Hinsicht, der auch die Gegenstände (Fall, Diagnose, Beratungsinhalte, Handlungsabläufe etc.) potentiell transformiert“ (Kutscher et al. 2016, S. 5).

Der wissenschaftliche Fachdiskurs erstreckt sich darüber hinaus auch auf Zeitschriften und Themenbänden, wie beispielsweise die Frühjahrsausgabe 2019 des Sozialmagazins, der Zeitschrift für Soziale Arbeit, herausgegeben vom Beltz Verlag mit dem Titel „Digitalisierung“. Die Herausforderungen, denen sich die Soziale Arbeit zu stellen hat, wird hier mit einer großen Breite an Themen begegnet. Die Autoren des Editorials fokussieren die Frage,

„[...] wie sich die Lebenswelten durch neue digitale Erlebensformen verändern und welche Auswirkungen das für eine Soziale Arbeit hat, deren Anspruch es ist, die Adressat_innen aus deren Eingebundensein in ihre Lebenswelten zu verstehen und darin Angebote der Hilfe und der Unterstützung zu schaffen“ (Böwer/Fischer 2019, S. 3).

Das Transversale ließe sich den angeführten Argumenten zu Folge in erster Linie an den Eigenschaften der Digitalisierung und der darunter subsummierten Medien festmachen, deren Allgegenwärtigkeit sich im Alltag des Einzelnen sowie im gesellschaft-

lichen Gefüge zeige. Darüber hinaus wird angeführt, dass dies sowohl die SozialarbeiterInnen als auch die AdressatInnen einschlieÙe und in Folge dessen die Zusammenarbeit beider Parteien beeinflusse.

Wissenschaftliche Fachgesellschaften wie der Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) und die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) öffneten sich dem Thema im Rahmen großer Tagungen, deren Themen sie selbst bestimmen. Die Tagung des FBTS im Jahr 2018 trug den Titel "Digitalisierung in der Sozialen Arbeit" (13.-15.11.2018), die der DGSA „Wandel der Arbeitsgesellschaft – Soziale Arbeit in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und Prekarisierungen“ (26.-27.04.2019). U.a. wurden dort Herausforderungen für Hochschulen im Zuge der Digitalisierung besprochen. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) sagt über Digitalisierung, „[...] dass dieses Thema ein handlungsübergreifendes Querschnittsthema in der Sozialen Arbeit geworden ist und einer dringenden weiteren Bearbeitung bedarf“ (Leinenbach 2018, S. 1). Der Fachverband Informationstechnologie in Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung e.V. (FINSOZ) veröffentlicht unter den Fachgesellschaften der Sozialbranche das umfangreichste und detaillierteste Positionspapier und formuliert explizit die Forderung nach der Vermittlung von IT-Kompetenzen in sozialen Berufen: „Bereits in den grundständigen Ausbildungen für soziale Berufe muss die Auseinandersetzung mit den Chancen, Grenzen und Gefahren der IT in sozialen Organisationen fester Bestandteil werden“ (FINSOZ 2016, S. 6). Der Digitalisierungsgrad im Sozialwesen liege schließlich bei derzeit 67,3 Prozent, stellen Müller und Roth innerhalb ihrer Studie zur Qualität der sich im Zuge der Digitalisierung verändernden Arbeitsbedingungen fest (vgl. Müller/Roth 2017, S. 19). Unter dem Begriff *Digitalisierungsgrad* verstehen die Autorinnen im weitesten Sinne „die Verbreitung digitaler Arbeit“ (ebd., S. 14), die im Sozialwesen insbesondere durch elektronische Kommunikation, den Einsatz elektronischer Geräte sowie softwaregesteuerte Arbeitsabläufe geprägt ist (vgl. ebd., S. 20). Einer weiteren, im Jahr 2017 veröffentlichten Studie mit dem Titel „Digitalisierung in der sozialen Dienstleistungsarbeit – Stand, Perspektiven, Herausforderungen, Gestaltungsansätze“ zufolge, müsse die Sozialwirtschaft vier Handlungsempfehlungen nachkommen. Eine dieser vier Handlungsempfehlungen, die im Rahmen einer Debatte über Aus- und Weiterbildungswege unter den Bedingungen der Digitalisierung von entscheidender Bedeutung ist, lautet: „Qualifizierung neu denken und weiterentwickeln“ (Becka et al. 2017, S. 33). Dabei bezieht sich das ForscherInnen-Team Becka, Evans

und Hilbert innerhalb der Studie wesentlich auf die Position des FINSOZ und fordert ebenfalls die Berücksichtigung des Themas Digitalisierung in Aus- und Weiterbildungen des Feldes. Der genannten Handlungsempfehlung wird sich im Rahmen der vorliegenden Master-Thesis angeschlossen und mit dem Entwurf neuer bzw. angepasster Kompetenzrahmen, konzipiert auf der Grundlage bestehender Studieninhalte und Kompetenzniveaus für Studiengänge der Sozialen Arbeit, nachgekommen.

Vorrangig in Blogs und auf weiteren Social-Media-Kanälen, häufig unter Verwendung des Hashtags „DigitaleSoA“, wird sich im Internet dem Thema Digitalisierung in der Sozialen Arbeit angenommen (vgl. Epe 2017; DGSA Blog Soziale Arbeit). Hendrik Epes Beitrag „Das gallische Dorf, oder: Digitale Kompetenz in der Sozialen Arbeit“ (2017) befasst sich mit digitalen Kompetenzen, wie sie zu beschreiben und zu erwerben sind. Im Zuge dessen bemerkt Epe, dass die Digitalisierung und deren weitreichende Folgen bisher in den Curricula der Sozialen Arbeit kaum bzw. nicht berücksichtigt werden. „Querschnittsmodule zum Thema, vielleicht in jedem Modul ein wichtiger Aspekt“ könne er sich dennoch vorstellen (Epe 2017). Sowohl er als auch Beranek et al. stellen in ihren Ausführungen fest, dass weder die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit im Kerncurriculum, noch der Fachbereichstag Soziale Arbeit im Qualifikationsrahmen Antworten auf die Frage liefern, welche digitalen Kompetenzen Studierende der Sozialen Arbeit erlernen sollten (vgl. Epe 2017; Beranek et al. 2018, S. 25). Die zuvor benannten Ergebnisse verschiedener Studien, relevante Stellungnahmen sowie Fachtagungen zum Thema Digitalisierung in der Sozialen Arbeit haben bisher noch keinen immanenten Einfluss auf die Curricula Sozialer Arbeit genommen. Dieser hier benannten „Lücken“ in den Curricula der Sozialen Arbeit und in den Veröffentlichungen der genannten Fachgesellschaften will sich die Master-Thesis annehmen.

1.1 Forschungsfrage

Die vorliegende Master-Thesis widmet sich der folgenden Fragestellung: Welche digitalen Kompetenzen müssen im Kerncurriculum der DGSA und im Qualifikationsrahmen des FBTS im Sinne der Profession Soziale Arbeit ergänzt werden? Zuvor soll anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse geprüft werden, ob die Behauptungen Epes sowie von Beranek et al. zutreffend sind und keinerlei digitale Kompetenzen in den Veröffentlichungen der Fachgesellschaften benannt werden. Im Zuge der Prüfung soll

die Frage geklärt werden, welche formalen Anforderungen die Veröffentlichungen der Fachgesellschaften an die Ausformulierungen von Kompetenzrahmen stellen, sodass die Aufgabe, ergänzend digitale Kompetenzrahmen zu formulieren, bewältigt werden kann.

1.2 Methodisches Vorgehen

Zunächst wird die Definition Soziale Arbeit sowie der Professionsbegriff anhand der Ausführungen von Burkhard Müller und Silvia Staub-Bernasconi geschildert und der Arbeit zugrunde gelegt. Darüber hinaus ist das Tripelmandat nach Staub-Bernasconi, innerhalb dessen sie ihr Verständnis von der Profession Soziale Arbeit klärt, strukturgebend für anschließende Ausführungen zur Relevanz des Themas. Danach folgt die Klärung des Kompetenzbegriffes, speziell in der Sozialen Arbeit als auch im Zusammenhang mit Digitalisierung.

Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden sowohl das Kerncurriculum der DGSA als auch der Qualifikationsrahmen des FBTS hinsichtlich ihrer Ausformulierung digitaler Kompetenzen überprüft. Des Weiteren wird eingeordnet, wie digitale Kompetenzen innerhalb eines Kompetenzrahmens aufbereitet werden müssen, um sowohl der DGSA als auch dem FBTS als Empfehlung vorgelegt werden zu können. In Kapitel 6 werden schließlich digitale Kompetenzen für beide Veröffentlichungen gemäß deren Besonderheiten und den in der Inhaltsanalyse entdeckten Lücken entworfen.

Bevor in der Schlussbetrachtung die Ergebnisse der Arbeit zusammengetragen werden, wird im Kapitel „Digitalisierung, ein Querschnittsthema?“ eine alternative Herangehensweise thematisiert.

2. Theoretischer Rahmen

In der vorliegenden Master-Thesis wird auf der Grundlage der Analysen von Empfehlungen zweier Fachgesellschaften für Curricula Sozialer Arbeit ein Kompetenzrahmen entworfen. Um dies tun zu können, ist es notwendig, den Qualitätsstandard, dem genügt werden muss, zu betrachten und anzuerkennen. Daher wird im Folgenden zunächst die zugrunde gelegte Definition genannt und daran anschließend der Professionsbegriff diskutiert.

2.1 Definition Sozialer Arbeit

Der FBTS bezieht sich innerhalb des Qualifikationsrahmens auf die durch die International Federation of Social Workers (IFSW) und International Association of Schools of Social Work (IASSW) vorgelegte globale Definition Sozialer Arbeit (vgl. FBTS 2016, S. 10). Aus Gründen der Stringenz wird sie der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt. Die im Original englische Definition wurde vom DBSH ins Deutsche übersetzt und lautet wie folgt:

„Soziale Arbeit ist eine praxisorientierte Profession und eine wissenschaftliche Disziplin, dessen bzw. deren Ziel die Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen ist. Die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, die Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlagen der Sozialen Arbeit. Gestützt auf Theorien zur Sozialen Arbeit, auf Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, werden bei der Sozialen Arbeit Menschen und Strukturen eingebunden, um existenzielle Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern. Die obige Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene noch erweitert werden“ (DBSH o.J., S. 1).

In der Kommentierung der Definition weist der Berufsverband der Sozialen Arbeit (DBSH) insbesondere auf die Aufgabe der Sozialen Arbeit hin, sozialen Wandel zu begleiten und im Zuge dessen die Teilhabe aller zu sichern (vgl. ebd.). Die Beseitigung struktureller Bedingungen, die Ausschluss und Unterdrückung beförderten, sei die wesentliche Motivation in der Arbeit von SozialarbeiterInnen (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Digitalisierung und die Rolle der professionellen HelferInnen ist die genannte Definition daher umso wichtiger, da sie unterstreicht, dass SozialarbeiterInnen die Transformationsprozesse in erster Linie im Sinne ihrer AdressatInnen begleiten und mitgestalten müssen. Darüber hinaus wird bereits im ersten Satz auf die Soziale Arbeit als Profession verwiesen, deren Eigenschaften es im Folgenden zu skizzieren gilt.

2.2 Der Professionsbegriff

Sowohl die DGSA als auch der FBTS beziehen sich in ihren Veröffentlichung, dem Kerncurriculum sowie im Qualifikationsrahmen, auf die Profession Soziale Arbeit. Im Kerncurriculum heißt es hierzu, als Grundsatz gelte

„die Umsetzung eines integrativen Professionsverständnisses, das sowohl mit direkten Mitteln der Bildung und Befähigung, der Existenzsicherung, der sozialen Unterstützung und Selbsthilfe als auch mit indirekten Mitteln, wie z.B. sozialpolitischer Intervention oder dem Management sozialer Organisationen bzw. mithilfe der Einzelfall-, Familien- und Gruppenarbeit sowie mit sozialräumlich ansetzenden Methoden die Lebensführung der von sozialen Problemen betroffenen Menschen und insbesondere deren selbst gewählten Lebensentwürfen unterstützt und dabei die Verursachung darin zum Ausdruck kommender Probleme durch gesellschaftliche Strukturen und Dynamiken thematisiert“ (DGSA 2016, S. 3).

Demnach stehe der Mensch innerhalb seiner speziellen und sehr individuellen Lebensumstände, die es zu achten gilt, im Zentrum des (direkten oder indirekten) sozialarbeiterischen Handelns.

Der FBTS ordnet die beschriebenen Fähigkeiten und Anforderungen der Qualifikationsrahmens als Teil „eines grundlegend geteilten Selbstverständnisses der Akteur*innen der Profession“ ein (FBTS 2016, S. 17). Diejenigen, die sich der Profession Soziale Arbeit verpflichten, seien demnach ebenfalls dem Nachkommen der im Qualifikationsrahmen benannten Fähigkeiten und Anforderungen verpflichtet.

Historisch betrachtet ist nicht von Beginn an festzustellen, dass die Soziale Arbeit als Profession gelten darf. Laut Thiersch sei selbst heute noch die Annahme verbreitet, man brauche lediglich einen gesunden Menschenverstand, um den Beruf auszuüben (vgl. Thiersch 2016, S. 484). Gosch und Pohlmann stellen für die Soziale Arbeit das Folgende fest: „Wie kaum eine andere Disziplin steht die Soziale Arbeit in einem dramatischen Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Anerkennung“ (Gosch/Pohlmann 2008, S. 9). Dies sei, so die AutorInnen, „mit einer chronischen Selbstabwertung innerhalb der Profession verbunden“. Mit dieser Aussage legen sie sprichwörtlich den Finger in die offene Wunde. Denn ob und inwiefern die Soziale Arbeit eine Profession ist, wird in der Fachliteratur seit Jahrzehnten diskutiert (vgl. Heiner 2004, S. 20). U.a. Burkhard Müller und Silvia Staub-Bernasconi widmeten sich diesem Thema und belegen auf unterschiedliche Weise, dass Soziale Arbeit als Profession anzuerkennen ist. Dieser Auffassung wird in der vorliegenden Master-Thesis gefolgt.

Im Folgenden dient der Professionsbegriff als theoretische Grundlage und Bezugsrahmen zur Untersuchung des Gegenstandes „Digitale Kompetenzen in der Lehre der

Sozialen Arbeit“. Zunächst werden die Ausführungen Burkhard Müllers herangezogen, der den Anspruch der Sozialen Arbeit, eine Profession sein zu wollen, sachlich begründet. Darüber hinaus blickt Müller auf den Prozess der Professionalisierung und erläutert innerhalb dessen, was unter dem Begriff Profession im Allgemeinen zu verstehen ist. Seine Ausführungen werden daher vorangestellt. Im Anschluss daran wird der Begriff der Profession nach Staub-Bernasconi, insbesondere die Profession innerhalb des Tripelmandats, betrachtet. Sie konzentriert sich auf die Ausgestaltung der Profession und differenziert den Begriff anhand der Basiselemente Wissenschaft und Ethik, auf denen ihre Argumentation beruht.

2.2.1 Soziale Arbeit als Profession nach Müller

Professionen seien laut Müller dem Grundsatz nach zunächst einmal Berufe, denen Mandate und Lizenzen zugrunde lägen (vgl. Müller 2010, S. 956). Allerdings seien die Anforderungen an die Mandate und Lizenzen innerhalb des klassischen Professionsideals besonders hoch (vgl. ebd., S. 957). Insbesondere in Berufen, in denen das Wohlergehen eines Menschen im Zentrum stehe, sei dies der Fall. Müller fokussiert zwei wichtige Merkmalsarten dieser Berufe wie folgt:

„Ihre Angehörigen müssen in ganz besonderer Weise kompetent sein, um die Gefahr, dass sie in dem jeweiligen sensiblen Lebensbereich Schaden anrichten, möglichst gering zu halten. Und sie müssen, zweitens, in besonderer Weise unabhängig sein, sowohl von staatlichen oder anderen Instanzen, die andere Interessen verfolgen als die Klienten, als auch von diesen selbst“ (ebd.).

Für Müller sei darüber hinaus die Anerkennung der Rahmenbedingungen und der systemischen Verwobenheit eine wesentliche Voraussetzung für den weiterhin andauernden Prozess der Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Umso wichtiger sei es, die AdressatInnen in das Zentrum ihres Handelns zu stellen und sie „nicht einfach behandeln, sondern mit ihnen verhandeln“ zu wollen (ebd., S. 966). Außerdem hätte die Soziale Arbeit zu „akzeptieren, dass sie in ihrem Erfolg von anderen Instanzen (z.B. Schule, Arbeitsmarkt, ökonomische Lage, etc.) abhängig ist, die für die Lebenschancen von Klienten größere Bedeutung haben als Soziale Arbeit selbst“ (ebd.). Damit müssten SozialarbeiterInnen etwas tun, was Müllers Ansicht nach „logisch eigentlich nicht geht“, da die Interessen aller Beteiligten der sich ergebenden Konstellationen im Grunde zu unterschiedlich seien (ebd.). SozialarbeiterInnen blieben nach diesem Verständnis außerdem in der Rolle der VermittlerInnen, die innerhalb der bestehenden

Verhältnisse das Bestmögliche für ihre AdressatInnen erreichen müssten. Es sei bereits an dieser Stelle auf Staub-Bernasconi verwiesen, die mit dem Tripelmandat das Rollenverständnis zu schärfen versucht. Sie sieht in der Zuspitzung des Konflikts der verschiedenen Anspruchsgruppen, die auch Müller anspricht, die „Unvereinbarkeit“ der Interessen (Staub-Bernasconi 2017, S. 3). Im Kapitel 2.2.2 folgt die genauere Betrachtung des von ihr entworfenen Tripelmandats und der darin enthaltenen Auffassung von der Profession Soziale Arbeit.

Zuvor sei jedoch noch die Ausbildung thematisiert, die nach Müller weiteres wesentliches Merkmal einer Profession darstellt und mit Blick auf die Weiterentwicklung von Curricula für die vorliegende Thesis von besonderer Bedeutung ist. „Lange und anspruchsvolle Ausbildungen“, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse die Grundlage bilden und die eine Approbation benötigen, seien nach Müller eine bedeutende Voraussetzung für die Bezeichnung eines Berufes oder Berufsstandes als Profession (vgl. Müller 2010, S. 957). Dies sei insbesondere aufgrund des besonders hohen Stellenwertes des Adressaten/der Adressatin sowie dessen/deren Wohlbefinden und unbedingt zu priorisierender Unversehrtheit der Fall (vgl. ebd.). Auch die Unabhängigkeit von bspw. staatlichen Instanzen sei nur so zu sichern. Demzufolge bedingen AdressatInnen Sozialer Arbeit und deren Priorisierung und die Ausbildung von SozialarbeiterInnen einander im hohen Maße. Sie skizzieren wesentlich den Professionsbegriff und gestalten daher maßgeblich den theoretischen Rahmen der vorliegenden Master-Thesis.

Nach Müller wird zusammenfassend ein emanzipiertes, eigenständiges Verständnis von Sozialer Arbeit als Profession vorausgesetzt. Innerhalb dieses Verständnisses rückt das Individuum ins Zentrum ihres professionellen Handelns. Es wird sowohl einzeln als auch ganzheitlich systematisch betrachtet. Um die besonders hohen Anforderungen, die dies mit sich bringt, erfüllen zu können, ist eine anspruchsvolle Ausbildung für angehende SozialarbeiterInnen notwendig. Curriculumsentwürfe und Kompetenzrahmen müssen dies berücksichtigen, um den Ansprüchen an die Profession Soziale Arbeit nach Müller zu genügen.

2.2.2 Soziale Arbeit als Profession nach Staub-Bernasconi

Die von Müller problematisierte und gleichzeitig unumgängliche Abhängigkeit der Sozialen Arbeit liegt dem Entwurf des Tripelmandats von Staub-Bernasconi und ihrem

Professionsverständnis zugrunde (vgl. Staub-Bernasconi 2017, S. 3). Ihren Theorieentwurf bezeichnet sie selbst als „Eckstein der Entwicklung der Sozialen Arbeit als Disziplin und Kritische Profession“ (ebd., S. 1). Das Wirken Staub-Bernasconis und ihr Verständnis von Sozialer Arbeit beruhe laut Borrmann, Engelke und Spatscheck auf dem Wunsch nach Emanzipation der Disziplin. Die Autoren kommen zu dem Schluss, sie wolle „[...] darum einen Prozess der Selbstreflexion in der Sozialen Arbeit in Gang bringen und zugleich einen Weg aus der theoretischen Verlegenheit der Sozialen Arbeit zeigen“ (Borrmann et al. 2018, S. 447). Diesen Anspruch setzt sie in der Entwicklung des Tripelmandats und des darin präzisierten Professionsbegriffes um.

Das von Böhnisch und Lösch entwickelte Doppelmandat, in dem lediglich AdressatInnen und Gesellschaft als Stakeholder Beachtung finden, wurde von Staub-Bernasconi um ein drittes Mandat ergänzt (vgl. Röh 2006, S. 442). Sie ergänzte es um das überparteiliche Mandat der Profession. Darin bilden Wissenschaft und Ethik die Grundpfeiler des Professionsbegriffs. Im Zuge der Weiterentwicklung der System- und Handlungstheorie der Sozialen Arbeit und der darin enthaltenen Ausdifferenzierung der Werte und Ziele übernimmt sie Aspekte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948. Gewissermaßen entwickelte sich daher der Professionsbegriff weiter zum Begriff der „Menschenrechtsprofession“, demnach Menschenwürde, Freiheit, Teilhabe und soziale Gerechtigkeit von Sozialer Arbeit als Werte und Ziele anzustreben sind (Borrmann et al. 2018, S. 457). Auf dieses Verständnis von Sozialer Arbeit berufen sich weltweit Professions- und Ausbildungsvereinigungen der Disziplin (vgl. u.a. DBSH 2009, S. 2; IFSW 2014).

Staub-Bernasconi erläutert und begründet die Einführung des Tripelmandats und den Bezug auf die Menschenrechte wie folgt:

„Neben der Verpflichtung gegenüber den AdressatInnen Sozialer Arbeit und dem Träger als Repräsentant der Gesellschaft besteht für eine Profession auch eine Verpflichtung gegenüber der Profession als solche. Diese Verpflichtung beinhaltet den Bezug auf wissenschaftsbasierte Methoden sowie auf den (inter)nationalen Berufskodex der Sozialarbeitenden, der auch die Verpflichtung zur Einhaltung und Durchsetzung der Menschenrechte enthält“ (Staub-Bernasconi 2006, S. 22).

Die wesentlichen Eckpfeiler des Tripelmandats benennt sie mit den wissenschaftsbasierten Methoden und dem unbedingten Bezug auf die Menschenrechte als ethische Richtlinie. Die wesentliche Aufgabe der Profession präzisiert sie wie folgt: „Eine Profession muss also das Problem der Transformation von wissenschaftlichem Wissen in

Arbeitshypothesen und Handlungsleitlinien für die Praxis im Hinblick auf die besonderen Notlagen ihrer AdressatInnen zufriedenstellend lösen können“ (Staub-Bernasconi 2017, S. 3). Hier benennt sie die Triade ihres Entwurfs, die drei Stakeholder, zwischen denen der/die SozialarbeiterIn in der Praxis den Balanceakt bewältigen muss, und setzt sie in Beziehung zueinander. Demnach ist der Professionsbegriff für Staub-Bernasconi nicht lediglich ein Titel, der die Kreditabilität des Berufsstandes gegenüber der Außenwelt bestätigt. Der Professionsbegriff ist zunächst für die Profession selbst, nach innen gerichtet, von Bedeutung. Somit hätte sich die Disziplin gewissermaßen emanzipiert und wäre im Stande, die von ihr so genannte „theoretische Verlegenheit“ (ebd., S. 7) abzulegen.

Der Entwurf folgt der Leitfigur der Zürcher Schule, der Staub-Bernasconi als wichtige Vertreterin zuzuordnen ist. Die Denkschule entstand im Laufe der Professionalisierung der Sozialen Arbeit und dem Bestreben nach einer selbstständigen Wissenschaft im Zuge der Etablierung der Disziplin als Studiengang an Fachhochschulen (vgl. Sorg 2008, S. 2). Zentral für die Zürcher Schule ist dabei das Systemische Paradigma der Sozialen Arbeit (SPSA), das Sorg wie folgt zusammenfasst:

„In der Sicht des SPSA befasst sich Soziale Arbeit mit Individuen (verstanden als Mitglieder sozialer Systeme) und mit sozialen Systemen (wie Familien, Gruppen, Organisationen, Gemeinwesen mit Individuen als Mitgliedern). Ihre Aufgabe bzw. ihr Ziel ist es, biopsychosoziale Probleme von Individuen in sozialen Kontexten zu bearbeiten; sei es, solche Probleme zu lösen oder zu lindern (Intervention), sei es, das Entstehen solcher Probleme zu verhindern (Prävention)“ (Sorg 2008, S. 2).

Wie bei Müller steht der Mensch, dessen Problemen sich Soziale Arbeit annehmen müsse, im Zentrum der Betrachtung. Darüber hinaus wird die systemische Verwobenheit aller herausgestellt.

Darüber hinaus wird auch hier, genau wie bei Müller, deutlich, wie stark der Professionsbegriff im Zusammenhang mit der Ausbildung angehender SozialarbeiterInnen korrespondiert. Der Etablierung des Studienganges Soziale Arbeit ging die Ausformulierung des Professionsbegriffs als selbstreferentieller Wert der Denkschule voraus.

Für den Entwurf eines Kompetenzrahmens zur Integration digitaler Kompetenzen in der Lehre der Sozialen Arbeit müssen die folgenden Professionsmerkmale beachtet werden: Es gilt, wissenschaftliche sowie ethische Maßstäbe im Sinne der Profession zu berücksichtigen. Darüber hinaus muss die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession verstanden werden. Sobald Modulbausteine entworfen werden, müssen sie

außerdem der Praxis und im Zuge dessen vor allem den AdressatInnen nützen und nicht lediglich im Elfenbeinturm der Wissenschaft anwendbar sein.

Gleichzeitig kann das Professionsverständnis nur als Rahmen dienen, innerhalb dessen die Bedürfnisse des Individuums sowie aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen betrachtet werden und von der Sozialen Arbeit berücksichtigt werden muss. Die Persistenz des Diskurses um den Professionsbegriff findet in den Curricula Sozialer Arbeit Berücksichtigung sowie gesellschaftlicher Wandel und Prozesse wie Digitalisierung stets neu erfasst werden sollten. Wie Digitalisierung auf Individuen, Gesellschaft und Soziale Arbeit wirkt, wird in den folgenden Kapiteln veranschaulicht.

3. Digitalisierung in der Sozialen Arbeit

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Begriff Digitalisierung in Abgrenzung zu häufig synonym verwendeten Begriffen, die im wissenschaftlichen Kontext gebraucht werden, analysiert und definiert. Im Anschluss wird Digitalisierung im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit betrachtet. Dabei ist der Einfluss auf die verschiedenen Anspruchsgruppen, die in Anlehnung an Staub-Bernasconis Tripelmandat unterteilt werden, von Interesse. Dies schließt die Auseinandersetzung mit den AdressatInnen der Sozialen Arbeit auf der Mikroebene ein, um die Auswirkungen der Transformationsprozesse auf das Kleinstmögliche, die Lebenswelt des Einzelnen, zu betrachten. Dem folgt die Analyse der Auswirkungen auf die Sozialwirtschaft auf der Mesoebene. Abschließend wird die Profession auf der Makroebene und die Haltung des gesamten Berufsstandes Sozialer Arbeit gegenüber der Digitalisierung in den Blick genommen. Die Analysen unterstreichen die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung in der Sozialen Arbeit und ebnen gewissermaßen den Weg zur Ermittlung digitaler Kompetenzen. Dettling folgend sind digitale Kompetenzen Indikatoren für Partizipation, die im Zuge gravierender gesellschaftlicher Veränderungen nicht nur möglich, sondern nötig seien (vgl. Dettling 2019, S. 11).

3.1 Begriffsklärung – Digitalisierung oder Mediatisierung?

Das Studium der Fachliteratur bringt zutage, dass in der aktuellen Debatte vor allem zwei Begriffe beinahe synonym verwendet werden: Digitalisierung und Mediatisierung (vgl. Beranek et al. 2018, S. 10). Dabei fällt auf, dass häufiger von Digitalisierung die Rede ist (vgl. Böwer/Fischer 2019; FINSOZ 2016; Becka et al. 2017; Epe 2017). Dies bildet sich ebenfalls innerhalb der Diskurse in Social Media, die weitestgehend unter dem Hashtag #DigitaleSoA (Digitale Soziale Arbeit) geführt werden, ab. Dabei kann Digitalisierung kaum einheitlich definiert werden, sondern muss stets kontextbezogen gedeutet werden (vgl. BigData Insider 2019). Läge der Fokus auf rein technischen Aspekten, lautete die Definition wie folgt: „Im ursprünglichen Sinn meint Digitalisierung das Umwandeln von analogen Informationen in digitale Formate“ (ebd.). Mit Blick auf die durch Digitalisierung ausgelösten Veränderungen in der Gesellschaft rückt der Prozess des sozialen Wandels, wie er bereits innerhalb der Definition Sozialer Arbeit der Thesis zugrunde gelegt wurde, in den Fokus. FINSOZ definiert Digitalisierung in diesem Sinne wie folgt: „Digitalisierung bezeichnet einen durch technische Innovationen

und Technik-Durchdringung getriebenen Wandel aller gesellschaftlichen Bereiche von der Arbeitswelt über die Freizeit bis hin zu sozialen Beziehungen“ (FINSOZ 2016, S. 2). Dabei sei das Internet ein prägendes Merkmal, dass inzwischen nicht nur Menschen, sondern längst auch Gegenstände miteinander kommunizieren lasse (ebd.). Darüber hinaus weist Fischer-Gese darauf hin, dass die Art der Kommunikation über das Internet mit den menschlichen Bedürfnissen kompatibel sei (vgl. Fischer-Gese 2016, S. 331). Die Definition von FINSOZ berücksichtigt neben technischen auch die sozialen Aspekte und ist daher geeignet, um sie als Grundlage für die vorliegende Thesis zu verwenden. Schließlich steht der Mensch mit seinen Bedürfnissen und Problemen im Zentrum des sozialarbeiterischen Handelns (vgl. Kapitel 2). Die Chancen, die sich im Zuge der Digitalisierung ergeben, müssen insbesondere den AdressatInnen, im gleichen Moment aber auch den SozialarbeiterInnen während der Ausübung ihrer Arbeit zu Gute kommen. Deshalb sind die gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung, die die Definition von FINSOZ fokussiert, vorrangig gegenüber den technischen Merkmalen zu betrachten.

Der Begriff Mediatisierung hingegen wird seltener verwendet und findet vor allem dort Beachtung, wo die Diskussion um digitale Transformationsprozesse insbesondere im Rahmen von Medienpädagogik geführt wird (vgl. Kutscher et al. 2016; Beranek et al. 2018). Beranek et al. nähern sich dem Begriff der Mediatisierung zunächst durch die Bestimmung des Begriffes Medien:

„Medien‘ sind demnach technisch hergestellte und sozial institutionalisierte Kommunikationsmittel einer Gesellschaft. ‚Mediatisierung‘ umfasst darüber hinaus einen gesellschaftlichen Wandel in der menschlichen Kommunikation, der durch die Etablierung neuer Kommunikationstechnologien vorangetrieben wird“ (Beranek et al. 2018, S. 10).

Das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) setzt beide Begriffe in Beziehung zueinander: „Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive wird dieser Wandel mit dem Begriff der ‚Mediatisierung‘ beschrieben und der aktuelle Mediatisierungsschub als ‚Digitalisierung‘ bezeichnet“ (BMFSFJ 2017, S. 273).

Im Folgenden wird der Begriff „Digitalisierung“ verwendet, um digitale Transformation und den sozialen Wandel nicht ausschließlich im Zusammenhang mit der Verwendung von Medien bzw. unter Berücksichtigung der Kommunikationswissenschaften zu betrachten. Die Definition von FINSOZ wird dabei zugrunde gelegt. In der Inhaltsanalyse in Kapitel 5 der vorliegenden Thesis werden jedoch beide Begriffe, *Digitalisierung* und

Mediatisierung bzw. *Medien*, berücksichtigt, um die Erkenntnisse erschöpfend erfassen zu können. Darüber hinaus wird ebenfalls der Begriff Internet als grundlegende Technik beider Prozesse zur Datenanalyse verwendet.

3.2 Stakeholder der Disziplin und Profession Soziale Arbeit

Die Annahme, es gäbe sowohl Soziale Arbeit mit und ohne Medien, sei nach Beranek et al. nicht mehr vertretbar. Die AutorInnen begründen dies wie folgt:

„Die digitale Durchdringung des Alltags ist zwar nicht immer sichtbar, gleichwohl bestimmt sie mehr und mehr die gesellschaftliche Wirklichkeit, nicht zuletzt durch digitale Kommunikationsmittel und durch künstliche Intelligenz, die ihre Algorithmen ohne menschliches Zutun weiter entwickelt“ (Beranek et al., S. 20).

Für die Disziplin und Profession Soziale Arbeit würde dies bedeuten, sie hätte nicht noch einige Monate oder gar Jahre Zeit, sich auf Veränderungen vorzubereiten. Auch gäbe es für jede Sozialarbeiterin bzw. für jeden Sozialarbeiter die Möglichkeit, sich entweder für oder gegen den Einsatz von Medien zu entscheiden, wenn es eine Soziale Arbeit mit und auch ohne Medien gäbe. Dabei ist längst der gesamte Berufsstand, der oben genannten These folgend, ohne jede Entscheidungsmöglichkeit mit den Auswirkungen der Digitalisierung konfrontiert. Eine Varianz besteht lediglich bei den Zugängen zum Thema (vgl. ebd., S. 19). In der vorliegenden Arbeit werden drei Zugänge und damit verbunden Anspruchsgruppen in der Sozialen Arbeit fokussiert.

Es wird veranschaulicht, inwiefern die AdressatInnen und PraktikerInnen Sozialer Arbeit von Digitalisierung beeinflusst sind (Mikroebene). Dem schließt sich die Analyse der Transformationsprozesse in der Sozialwirtschaft als Arbeitsfeld für den Großteil der AbsolventInnen des Studiengangs an (Mesoebene). Darüber hinaus ist die Betrachtung der Profession, insbesondere des Diskurses in der Sozialarbeitswissenschaft, von Bedeutung, um sich der Ist-Situation an deutschen Hochschulen und Universitäten, an denen schließlich digitale Kompetenzen vermittelt werden sollen, annähern zu können (Makroeben). Die Einteilung wurde in Anlehnung an Staub-Bernasconi Tripelmandat vorgenommen (vgl. Staub-Bernasconi 2017). Im Rahmen der Diskurse zu Digitalisierung in der Fachliteratur ist diese Einteilung zur differenzierten Analyse der Stakeholder häufig anzutreffen, wobei sich nicht immer dezidiert auf Staub-Bernasconi bezogen wird. So beschreibt Steiner das Feld folgendermaßen: „Mediatisierungsprozesse betreffen die Soziale Arbeit in organisationalen, professionellen und

adressatInnenbezogenen Kontexten [...]“ (Steiner 2016, S. 19). Beranek nimmt ebenfalls eine Einteilung in Mikro-, Meso- und Makro-Ebene vor, um differenziert auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf AdressatInnen, Gesellschaft und Profession einzugehen (vgl. Beranek 2018, S. 156).

3.2.1 Mikroebene - Digitalisierung und die AdressatInnen Sozialer Arbeit

Becka, Evans und Hilbert stellen in ihrer Studie zum Stand der Digitalisierung der Sozialwirtschaft fest, dass der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe dem Thema Digitalisierung besonders viel Aufmerksamkeit schenkt (vgl. Becka et al., S. 27). Dabei verweisen sie insbesondere auf den Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, der die Lebenssituation junger Menschen in den Blick nimmt. Im aktuellen Bericht, herausgegeben im Jahr 2017, begründet das BMFSJ die Auseinandersetzung mit dem Thema wie folgt:

„Digitale Medien nehmen Einfluss auf die Art und Weise, wie Jugendliche ihren Alltag und die Zeiten mit der Familie gestalten, wie sie Peer- und Partnerschaftsbeziehungen pflegen, wie sie ihren Schul-, Ausbildungs- und Studienalltag organisieren, wie sie sich orientieren und Zugehörigkeiten herstellen und wie sie sich politisch, kulturell und religiös positionieren“ (BMFSFJ 2017, S. 43).

Als Kernherausforderungen für die Jugendlichen benennen die AutorInnen die Selbstpositionierungen im Internet, die Verselbstständigung sowie die Qualifizierung mit Blick auf die Arbeitswelt und der Forderung nach digitalen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 274). Das individuelle Wissen und Können im Sinne von Medienkompetenz sei demnach zentral für Jugendliche, um den besonderen Ansprüchen ihrer digitalisierten Lebenswelten gerecht werden zu können (vgl. ebd., S. 274). Baacke et al. definieren Medienkompetenz auf der Grundlage ihres Verständnisses von Bildung, die sich im Gegensatz zu Erziehung nicht ein konkretes pädagogisches Ziel setze, sondern eher beachtliche Lebensräume bereitzustellen, „[...] in denen das jeweilige Individuum sich verwirklichen, sein Ich aber auch transzendieren kann“ (Baacke et al. 2002, S. 19). Ihrem Verständnis nach müsse Medienkompetenz durch zwei weitere Bausteine ergänzt werden, um den Begriff vollständig erfassen zu können: die kommunikative Kompetenz und die Handlungskompetenz. Dabei würde vom kompetenten Menschen ausgegangen, der lerne, „[...] zu sprechen, seine Kontaktsinne einzusetzen, mit Medien umzugehen und das Handeln anderer zu beeinflussen“ (ebd., S. 20). Der Medienkompetenzbegriff würde nach Trepte insbesondere in der Medienpädagogik und

Medienpsychologie geprägt und gewinne bei der derzeitigen fortschreitenden Durchdringung des Alltags mit Medien an Bedeutung (vgl. Trepte 2008, S. 102).

Die Identitätsentwicklung Jugendlicher wird auch von Beranek in den Fokus genommen. In ihren Ausführungen zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die AdressatInnen Sozialer Arbeit konzentriert sie sich auf die „algorithmengesteuerte Vermittlung von Inhalten“ (ebd., S. 159), die insbesondere bei Jugendlichen in der Phase der Identitätsausbildung Einfluss nehmen. Durch den Gebrauch von Smartphones und Anwendungen ergäben sich überzogene Schönheitsideale durch Bildbearbeitungsprogramme und vermehrt Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben in Anbetracht stilisierter Momentaufnahmen der Peers in Social Media.

Lutz und Menzke betrachten die Social-Media-Plattform Facebook zunächst als Raum für Jugendliche, in dem vermeintlich „paradiesische Zustände für das neue Streetwork 2.0“ herrschten, da dort für die AdressatInnen keine Regeln gelten und grundsätzlich alles den Bedürfnissen der Jugendlichen angepasst sei (Lutz/Menzke o.J.). Der Polemik folgt eine ernsthafte Auseinandersetzung mit einem veränderten Berufsbild der StreetworkerInnen, die sich mit neuen Widerständen, wie den kommerziellen Interessen der BetreiberInnen von Social-Media-Plattformen, auseinandersetzen müssten. Sie skizzieren weitere Herausforderungen für SozialarbeiterInnen in der digitalisierten Welt, wie Internet- oder Videospielesucht. Das Darknet, das NutzerInnen das anonyme und unzensurierte Kommunizieren ermöglicht (klicksafe.de o.J.), beschreiben die Autoren als weiteren virtuellen Zufluchtsort für Jugendliche. Sie sagen: „Die Zukunft hält für das Streetwork aber noch viele weitere Herausforderungen bereit“ (Lutz/Menzke o.J.). Lutz und Menzke verweisen hier auf die steigende Bedeutung der Sozialen Arbeit im digitalen Raum.

Hill, dessen Ausführungen die Rolle der Medienpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ins Zentrum rücken, betont, dass nicht nur Kinder- und Jugendhilfe und deren AdressatInnen im Zuge der Digitalisierung in den Blick genommen werden sollten, wie es noch zu sein scheine. „Durch die Digitalisierung, die inzwischen in alle Lebensbereiche eingreift, werden aber alle Altersgruppen in allen Lebenslagen erreicht“ (Hill 2018, S. 33). Darüber hinaus weist Hill nach, dass aufgrund der Digitalisierung die digitale Spaltung zwischen jungen und älteren Menschen vorangetrieben werde. Ebenso geschehe dies bei vermögenden und nicht vermögenden Menschen

(vgl. ebd., S. 49). Im Zuge der Digitalisierung käme es demnach zu Exklusionsprozessen. Sie bewirke eine Verschärfung von Ungleichheitsverhältnissen. Daher könne Medienpädagogik nicht länger „[...] als Randerscheinung der Sozialen Arbeit betrachtet werden“ (Hill 2018, S. 51). Mit Bezug auf die Lehre der Sozialen Arbeit plädiert er daher für einen transversalen Umgang mit dem Thema. Er sagt: „Insofern sollte Medienpädagogik sowohl als Querschnittsthema in allen feld- und zielgruppenspezifischen Ausbildungsinhalten vorkommen als auch als eigener Studienschwerpunkt angelegt sein [...]“ (ebd.).

Darüber hinaus werden die im Zuge der Digitalisierung weitreichenden Transformationsprozesse im Themenbereich Arbeit und Beschäftigung thematisiert. Unter Begriffen wie New Work, Arbeit 4.0 oder auch Industrie 4.0 rücken die Individuen sowie die zeitliche und räumliche Flexibilisierung der Arbeit ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Hackl et al. 2017, S. 15). Gleichzeitig ist häufig von Arbeitsverlust und dem Abbau von Stellen aufgrund der Digitalisierung die Rede (vgl. Arnold et al., S. 1). Allerdings träfe dies neuesten Studien zur Folge nicht zu. Arbeit verändere sich, würde jedoch nicht ersetzt werden (vgl. ebd., S. 2). Arnold et al. gehen daher vom Folgenden aus: „Dieser Strukturwandel verändert auch die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen. Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass Jobs der Zukunft weniger körperlich anstrengend, dafür geistig anspruchsvoller, vielfältiger aber auch komplexer werden“ (ebd., S. 5). Für die AdressatInnen Sozialer Arbeit bedeutet dies, dass sich ein Teil von ihnen auf dem Arbeitsmarkt umorientieren muss. Andere stehen beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt vor der Herausforderung, auf die neuen Anforderungen gut vorbereitet sein zu müssen. Hier entstünde potentiell Unterstützungsbedarf bei AdressatInnen. SozialarbeiterInnen müssen hierfür gerüstet und mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sein. Inwiefern Digitalisierung auch ihre eigene Arbeitswelt verändert, rückt im folgenden Kapitel in den Fokus.

3.2.2 Mesebene - Digitalisierung und die Sozialwirtschaft

Wie bereits in der Einleitung deutlich wurde, ist das Sozialwesen im erheblichen Maß von der Digitalisierung betroffen. In einer von ver.di in Auftrag gegebenen Studie stellt sich heraus, dass der Digitalisierungsgrad im Sozialwesen bei derzeit 67,3 Prozent liegt (vgl. Müller/Roth 2017, S. 19). Unter dem Begriff Digitalisierungsgrad fassen die AutorInnen im weitesten Sinne das „Ausmaß und [die] Formen der Arbeit mit digitalen

Mitteln“ (ebd., S. 21) zusammen. In anderen Branchen, in denen SozialarbeiterInnen ebenfalls tätig sind, wie beispielsweise in der Verwaltung oder im Gesundheitswesen, liege der Digitalisierungsgrad laut Studie sogar noch höher (vgl. ebd.). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass AdressatInnen Sozialer Arbeit sich hingegen in allen durch die Studie abgebildeten Branchen wiederfinden und sind somit tendenziell von veränderten Arbeitsbedingungen stärker betroffen, als die SozialarbeiterInnen selbst.

Für die Sozialwirtschaft ließe sich laut Becka et al. sagen, dass die Veränderungen jedoch nicht zwingend mit Entlassungen aufgrund mangelnder Qualifikationen einhergingen. Ein genereller Abbau der Stellen aufgrund der Digitalisierung sei bisher nicht in Sicht. Es gäbe „noch keine Belege dafür, dass die Digitalisierung in der Sozialwirtschaft Aufgaben substituiert und zu großem Personalabbau beiträgt“ (Becka et al. 2017, S. i). Dennoch sei es wichtig, Kompetenzen zur digitalen Arbeit in Aus- und Weiterbildungen zu thematisieren, um die Beschäftigten optimal auf die Veränderungen vorzubereiten. Wie schon im vorangegangenen Kapitel angesprochen wird, könnte das Sicherstellen der Beschäftigungsfähigkeit zum Aufgabenspektrum von SozialarbeiterInnen im Bereich der Existenzsicherung zählen.

In ihrer Studie schildern Becka et al. den Einfluss der Digitalisierung auf die in der Sozialwirtschaft tätigen Berufsgruppen und betrachten die Veränderungen der Arbeitswelten für die in ihr tätigen AkteurInnen. Sie nehmen hierzu ein Literaturreview vor, das das Feld der aktuellen wissenschaftlichen Publikationen zum Thema beleuchtet. Dabei zeigt sich, dass die Suche nach den Schlagwörtern „Digitalisierung“ und „Arbeit“ in Kombination die meisten Ergebnisse hervorbringt und in der Sozialwirtschaft wachsende Beachtung findet (vgl. Becka et al. 2018, S. 10). Außerdem wird deutlich, dass Soziale Arbeit hinsichtlich der Forschungsarbeiten zum Thema Digitalisierung „stärker besetzt zu sein scheint als andere sozialwirtschaftliche Arbeitsfelder“ wie beispielsweise die Gesundheits- und Krankenpflege (ebd., S. 11). Die Änderungen in der Berufswelt der SozialarbeiterInnen werden somit stärker beleuchtet, als die anderer Branchen der Sozialwirtschaft. Das ForscherInnen-Team stellt hierzu zwei Vermutungen auf. Zum einen brauche die Disziplin empirische Forschungen, um die vielen theoretisch-konzeptionellen Beiträge begründen zu können. Zum anderen seien die Lebenswelten der AdressatInnen durch digitale Technik stark geprägt (vgl. ebd., S. 12). Diese „zentrale Kategorie wissenschaftlicher Diskussion“ (ebd.), die AdressatInnen der So-

zialen Arbeit, ist ebenfalls im Professionsbegriff fest verankert (vgl. Kapitel 2). Die Vermutung, sie seien ein wesentlicher Grund für die ausgeprägte Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit der Digitalisierung, weist darauf hin, dass die Diskussionen bislang im Rahmen der professionstheoretischen, also wissenschaftlichen und ethischen, Rahmenbedingungen stattfinden.

Ergänzend zum Literaturreview klären Becka et al. innerhalb einer Dokumentenanalyse, welche Positionen Anbieter und Träger sozialer Dienstleistungen innerhalb der Debatte um Digitalisierung in der Sozialwirtschaft einnehmen. Untersucht wurden insbesondere Positionspapiere und weitere Veröffentlichungen, wie beispielsweise Pressemitteilungen und Programmpapiere. Sie stellen fest, dass nur wenige wie FINSOZ, der Fachverband für Sozialtechnologie in Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung e.V., Ansprüche auf Mitgestaltung der laufenden Entwicklungen erheben (vgl. ebd., S. 24). Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass die Veröffentlichungen der AkteurInnen häufig „Qualifikationsanforderungen“ beinhalten (ebd., S. 25) oder gar die „feste Verankerung von Technikkompetenzen sowie für die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit im Umgang mit neuen Technologien bereits in den Ausbildungscurricula sozialer Berufe“ (ebd., S. 24) vorsehen. Für Unternehmen und anderweitig in der Sozialwirtschaft Tätige sei der Studie zu Folge „die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Arbeitsinhalten und -anforderungen“ als wichtiges Handlungsfeld in Aus- und Weiterbildungen anzusehen (ebd., S. 27).

Abschließend werden die Ergebnisse eines Foresight-Workshops, an dem ExpertInnen aus den Bereichen „Pflégewissenschaften, der Gesundheitsökonomie, der Wirtschaftsinformatik sowie den Gesundheits- und Sozialwissenschaften“ (ebd., S. 27) teilgenommen haben, von Becka et al. zusammengetragen. Im kommunikativen Austausch sähen die beteiligten ExpertInnen sowohl Chancen als auch Risiken durch die Digitalisierung der Arbeitswelt in der Sozialwirtschaft. Eine ausreichende Qualifizierung (angehender) ArbeitnehmerInnen wird auch an dieser Stelle als besonders wichtig hervorgehoben. Die TeilnehmerInnen der Diskussion seien aber gleichermaßen unsicher, „was zukünftige Kompetenzen für digital unterstützte Arbeitsumgebungen konkret ausmacht“ (ebd., S. 29). Ein Teilnehmer plädiere in diesem Zusammenhang für Medienkompetenz, verstanden als die Fähigkeit, verlässliche Informationen finden und gegenüber anderen verdeutlichen zu können (vgl. ebd.).

Zusammenfassend stellen die ForscherInnen außerdem fest: „Digitalisierung kann eine Professionalisierung von Sozial- und Gesundheitsberufen befördern, aber auch dazu beitragen, dass neue Einfacharbeit entsteht und Polarisierungsrisiken steigen“ (ebd., S. i). Eine aus den Ergebnissen der Studie abgeleitete Handlungsempfehlung lautet daher: „Qualifizierung neu denken und weiterentwickeln“, (ebd., S. 33). Bisher wurde scheinbar trotz der Relevanz des Themas Digitalisierung für die Arbeit in der Sozialwirtschaft jedoch kein schlüssiges Konzept für die Entwicklung von Kompetenzanforderungen entworfen. Die ForscherInnen gehen davon aus, „dass Kompetenzen dafür entfaltet werden müssen, die neuen Möglichkeiten für ein besseres Konfigurieren individuell zugeschnittener Diagnose-, Therapie- und Betreuungswege nutzen“ (ebd.).

3.2.3 Makroebene - Digitalisierung und die Profession Soziale Arbeit

Neben den Auswirkungen auf die Sozialwirtschaft und die darin tätigen SozialarbeiterInnen wird die Digitalisierung ebenfalls im Zusammenhang mit der Profession Soziale Arbeit besprochen. Beranek beschreibt, inwiefern Soziale Arbeit zu einem transparenteren und gerechteren Umgang mit Daten beitragen könne (vgl. Beranek 2018, S. 166). Verstehe man die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, so wie es Staub-Bernasconi täte, müsse sie: „sich demzufolge vor allem mit der Rolle der Algorithmen in Bezug auf „Hate Speech“ (gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit), Fake News und damit verbunden die Ausgestaltung der Informations- und Menschenfreiheit in digitalisierten Öffentlichkeiten beschäftigen“ (Beranek 2018, S. 166). Beranek lässt dem eine differenzierte Diskussion der Begriffe und der zu erwartenden Folgen für die Gesellschaft folgen. Ausgehend von der Annahme, die von Suchmaschinen und Social-Media-Anbietern wie Facebook und Twitter verwendeten Algorithmen bestimmen, wer welche Inhalte bei der Suche nach Informationen zu sehen bekommt, benennt sie die folgende Gefahr: „Sind die erhaltenen Informationen sehr einseitig, kann dies diskriminierende Einstellungen und damit einhergehend Hate Speech fördern“ (ebd., S. 167). Ähnlich verhalte es sich mit sogenannten Fake News, bei denen es sich per Definition um „Falsch- und Fehlinformationen, die häufig durch elektronische Kanäle (vor allem Soziale Medien) verbreitet werden“ handele (Bendel o.J.). Es entstünden Effekte, denen sich selbst diejenigen, die die Manipulation erkennen, kaum entziehen könnten. Die falschen Informationen blieben demnach im Gedächtnis und lie-

ßen sich kaum noch korrigieren (vgl. Beranek 2018, S. 171). Beranek benennt im Anschluss konkret die Menschenrechte, die sie als gefährdet ansieht und ruft die Soziale Arbeit zum Handeln auf:

„Da [...] die Möglichkeit zu einem selbstbestimmten Leben eingeschränkt werden kann und insbesondere auch die in Artikel 19 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN von 1948 festgeschriebene Meinungs- und Informationsfreiheit gefährdet sein kann, sollte sich die Soziale Arbeit hier ebenfalls positionieren“ (ebd., S. 172)

Im Rahmen der Forschung zum sogenannten Digital Divide werden ebenfalls Menschenrechte, insbesondere unter dem Aspekt der Teilhabe, im Zusammenhang mit dem Internet diskutiert (vgl. Benedek 2013; Verständig et al. 2016). Mit dem Begriff Digital Divide wird die Spaltung der Gesellschaft aufgrund ungleich verteilter Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien, insbesondere des Internets, beschrieben (vgl. Wächter 2016, S. 203). Im aktuellen Kinder- und Jugendbericht wird dieser Effekt wie folgt festgestellt und geschildert:

„Die Medienkommunikation junger Menschen zeigt auch, dass nicht alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen gleichermaßen an den Möglichkeitsräumen des Internet teilhaben können. Die Zugänge für Gruppen Jugendlicher sind weiterhin begrenzt und auch auf der Handlungsebene reproduzieren sich soziale Ungleichheiten, d. h. der Digital Divide bzw. soziale Ungleichheit im Zugang und in der Nutzung des Internet sind längst noch nicht überwunden“ (BMFSFJ 2017, S. 60).

Im Sammelbandbeitrag „Menschenrechte in der Informationsgesellschaft“ unterscheidet Benedek ebenfalls zwischen den zwei Schwerpunkten der Digital-Divide-Forschung: Zugang und Nutzung. Der Charta der Menschenrechte entnimmt er, dass das Recht auf Zugang zum Internet, im Gegensatz zum Recht auf Bereitstellung der Ressourcen zur Nutzung, ein grundlegendes Recht sei. Es ermögliche die Inanspruchnahme anderer Menschenrechte. Benedek stellt das Folgende fest:

„Während fast alle Rechte aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte abgeleitet werden, wird ein Recht auf Zugang zum Internet seinerseits als Vorbereitung des Genusses anderer Menschenrechte im Lichte der Herausforderungen und Möglichkeiten der Informationsgesellschaft abgeleitet, wie etwa der Meinungsäußerungs- und Informationsfreiheit, dem Menschenrecht auf Bildung oder der Teilnahme an öffentlichen Angelegenheiten“ (Benedek 2013, 81).

Verständig et al. fordern die Sozial- und Erziehungswissenschaften auf, Lösungen zur Überwindung des Digital Divide hervorzubringen:

„Ausgehend von der These, dass Bildung und Sozialisation unhintergebar medial konstituiert sind [...] muss grundlegend gefragt werden, wie gesellschaftliche Teilnahme an und Teilhabe in digitalen Räumen aus sozialwissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu konzeptualisieren und zu analysieren sind“ (Verständig et al. 2016, 53).

Gelten die Ansprüche auf Zugang zum Internet und Teilhabe an der Informationsgesellschaft, so wie sie aus den Menschenrechten hervorgehen, ist die Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit dem Thema angezeigt. Dabei ist die Disziplin im Zusammenhang mit der von ihr selbst auferlegten Zuordnung zu betrachten: die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession.

Ausgehend vom Professionsbegriff, so wie ihn Müller und Staub-Bernasconi geprägt haben, sowie basierend auf der Betrachtung der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession zeigt sich auf der Makroebene eine Vielzahl von Problemen, die im Zusammenhang mit der Digitalisierung durch die Soziale Arbeit zu bewältigen sind. Beranek zu Folge dürfe sich die Profession dabei nicht nur reaktiv verhalten, sondern müsse „proaktiv in die mit der Digitalisierung verbundene Wertediskussion eingreifen“ (Beranek 2018, S. 174). Andernfalls liefe sie Gefahr, das Mandat zum Schutz der AdressatInnen an andere zu verlieren (vgl. ebd.). Welche Kompetenzen hierzu von Bedeutung sind, wird im folgenden Kapitel veranschaulicht.

4. Kompetenzen

In den Kapiteln 2 und 3 der vorliegenden Masterarbeit werden sowohl der theoretische Rahmen, der Begriff der Profession, als auch das Praxisfeld Sozialer Arbeit betrachtet. In Kapitel 3 werden zudem die Auswirkungen der Digitalisierung auf die AdressatInnen Sozialer Arbeit sowie auf die SozialarbeiterInnen benannt. Der soziale Wandel, der den Transformationsprozessen folgt, ist erheblich, weshalb eine Anpassung der Hochschulcurricula hinsichtlich digitaler Kompetenzen nicht ausbleiben darf. Dem Begriff *Digitale Kompetenzen* soll sich im folgenden Kapitel Schritt für Schritt genähert werden. Hierzu wird zunächst der allgemeine Kompetenzbegriff, dem sich in den weiteren Ausführungen angeschlossen wird, eingegrenzt. Im Weiteren werden Kompetenzen, die StudentInnen ohne Beachtung der Fachrichtungen im Zuge eines Studiums erwerben, beschrieben. Dem folgen die Analysen studiumsbezogener und praxisnaher Kompetenzen von SozialarbeiterInnen. Damit werden die „klassischen“, bereits etablierten Kompetenzen hinreichend beschrieben, um sie zum einen von digitalen Kompetenzen von SozialarbeiterInnen abgrenzen zu können. Zum anderen werden sich Schnittmengen herauskristallisieren, die verdeutlichen, dass SozialarbeiterInnen beim Erlernen digitaler Kompetenzen nicht sprichwörtlich bei Null beginnen. Die im Anschluss erarbeiteten digitalen Kompetenzen entsprechen dem Selektionsinteresse der darauf folgenden Inhaltsanalyse. Früh beschreibt dies wie folgt: „Unser Inhaltsanalytiker wird hier sein theoretisches Konstrukt definieren müssen“ (Früh 2011, S. 53).

4.1 Der Kompetenzbegriff

Eine grundlegende Definition des Begriffes Kompetenz ist in der Fachliteratur nicht zu finden (vgl. Hartig 2006; Hensge/Lorig/Schreiber 2008). Dies läge Hartig zu Folge unter anderem am alltäglichen Gebrauch des Wortes (vgl. Hartig 2006, S. 2). Er verweist zunächst auf die Definition des Dudens. Dieser erklärt den Begriff Kompetenz mit den Synonymen „Sachverstand“ und „Fähigkeiten“ (vgl. Duden o.J.). Im Zusammenhang mit Bildungsprozessen empfehle sich nach Hartig die Definition nach Klieme und Leutner, die einem Antrag an die Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), entnommen werden kann (vgl. Hartig et al. 2006, S. 3). Hierin heißt es, Kompetenzen seien „[...] kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 4). Somit würde man im Gegensatz zum Intelligenz-Begriff den Umständen gerecht,

dass Anforderungen situationsbedingt zu bewältigen seien und die Fähigkeiten einer Person nicht von unveränderbaren Determinanten abhängen. Darüber hinaus sei nach Harting die genannte Definition mit der Untersuchung von Curricula besonders gut vereinbar (vgl. Harting 2006, S. 3).

Sonntag und Schmidt-Rathjens nähern sich Kompetenzen im Rahmen der Human Resources und des Begriffes Kompetenzmodell, worunter sie „[...] im weitesten Sinne ein messbares Muster an Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Interesse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und anderen Merkmale, die eine Person zu effektiven Leistungserbringung und zu Problemlösung [...]“ befähigen würden, verstehen (Sonntag/Schmidt-Rathjens 2005, S. 55). Die Sicht der Personalverantwortlichen sowie des dafür eingesetzten Personals ist mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit angehender SozialarbeiterInnen von Bedeutung.

Hense, Lorig und Schreiber unterscheiden in ihrer Analyse allgemeiner Kompetenzverständnisse in drei Kategorien: 1. Definitionen geringer Reichweite, die spezifische Performanzen benennen. 2. Definitionen mittlerer Reichweite, die Kompetenzen innerhalb bestimmter Kontexte beschreiben, so wie sie ebenfalls von Hartig, Sonntag und Schmidt-Rathjens genannt werden. Und schließlich 3. Definitionen großer Reichweite, die konzeptartig mit dem Begriff Kompetenzen umgehen, wie etwa das Modell der Handlungskompetenz.

In den folgenden Kapiteln werden Kompetenzen in Studium, Sozialer Arbeit und im digitalen Raum im Sinne der Definitionen geringer und mittlerer Reichweite fokussiert. Außerdem werden Hartigs sowie Kliemes und Leutners Ausführungen berücksichtigt und vorausgesetzt, dass Kompetenzen stets kontextspezifisch und erlernbar seien. Diese Sichtweise ist mit dem Professionsbegriff (vgl. Kapitel 2) vereinbar, da somit die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen geachtet und eine ressourcenorientierte Haltung gewahrt werden können.

4.2 Kompetenzen im Studium

Im Zusammenhang mit Studium wird der Kompetenzbegriff in der Fachliteratur spezifischer diskutiert. Diese Einführung ist für die spätere Ausformulierung von digitalen Kompetenzen, die StudentInnen im Rahmen eines Studiums erwerben sollen, von großer Bedeutung, da das Studium als Lehr- und Lernmoment in der vorliegenden Master-Thesis in den Fokus genommen wird. Andere Zusammenhänge, in denen digitale

Kompetenzen gelehrt und gelernt werden, um berufliche Teilhabe zu sichern, spielen zunächst nur mit Blick auf die AdressatInnen Sozialer Arbeit eine Rolle und geben somit keine formalen Hinweise auf die Gestaltung von Kompetenzrahmen.

Insbesondere im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde der Kompetenzbegriff ins Zentrum gerückt und in Hochschulkontexten verstärkt diskutiert (vgl. u.a. Baumann/Benzig 2013, S. 2; den Ouden/Rottlaender 2017; S. 44; Schaper et al. 2012, S. 6; Wachendorf/Weyer 2017, S. 6). Die 1999 gestartete grundlegende Umstrukturierung nationaler Hochschulsysteme in Europa hatte zum Ziel, „[...] vergleichbare Studienstrukturen [...], eine Qualitätssicherung auf der Grundlage gemeinsamer Standards und Richtlinien sowie Transparenzinstrumente wie Qualifikationsrahmen, Diploma Supplement und ECTS (European Credit Transfer System)“ zu etablieren (BMBF o.J.). Dabei wurde die „didaktische Wende in der Hochschullehre weg von der Input- zur Output-Orientierung“ zur zentralen Aufgabe, die wiederum die Kompetenzorientierung mit sich brachte (Baumann/Benzig 2013, S. 2). Die Bologna-Reform zielt nach den Ouden und Rottlaender insbesondere auf die Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen ab: „Damit sollte nicht nur die internationale Mobilität der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals gefördert werden, sondern insbesondere auch die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der HochschulabsolventInnen“ (vgl. den Ouden/Rottlaender 2017, S. 44). Dies schließt an den Professionsbegriff an, so wie er der Ausarbeitung zugrunde gelegt wird. Demnach sei stets der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis notwendig, um von einer Profession reden zu können. Employability, also die Beschäftigungsfähigkeit gemessen an den Anforderungen der Praxis, ist somit ein wichtiger zwingend zu berücksichtigender Faktor in der Entwicklung von digitalen Kompetenzen.

Die Kompetenzorientierung an Hochschulen sei noch nicht flächendeckend umgesetzt, so die These von Schaper. Er legte daher (unter Mitwirkung einiger KollegInnen) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahr 2012 ein Fachgutachten vor. Hier prüft Schaper,

„welche Anforderungen mit einer kompetenzorientierten Ausrichtung eines Studiengangs sowie der darauf bezogenen Module, Lehrveranstaltungen und Prüfungen verbunden sind, welche didaktischen Konzepte diese Ansprüche fundieren und welche praxisbezogenen Gestaltungsansätze des Lehrens, Lernens und Prüfens sich daraus ableiten“ (Schaper et al. 2012, S. 6).

Einige Ergebnisse seiner Analyse sollen im Folgenden vorgestellt werden, um allgemeine, nicht-fachspezifische Kompetenzen, die von Studierenden erworben werden sollen, hinreichend beschreiben zu können. Zunächst konkretisiert Schaper grundlegende Kompetenzen, die von Studierenden bereits vor der Reform erworben werden sollten. HochschulabsolventInnen sollten demnach in der Lage sein, wissenschaftlich denken und arbeiten zu können sowie in der Arbeitswelt selbstständig und mit einem gewissen Maß an Verantwortung Probleme zu definieren und zu lösen. Außerdem trügen Hochschulen zur Persönlichkeitsbildung und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bei (vgl. Schaper et al. 2012, S. 8). Daran schließt sich eine Diskussion der verschiedenen Zugänge zur Definition von Kompetenzen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Blickwinkel und disziplinären Herangehensweisen an. Schaper bezieht sich auf die von Klieme und Leutner vorgelegte Definition, die die Kontextbezogenheit hervorhebt, und ordnet sie als bedeutsam ein. Die in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften häufig zitierte Handlungskompetenz nach Roth (1971) wies zwar eine hohe Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit auf, sei jedoch noch nicht hinreichend systematisiert und empirisch fundiert (vgl. ebd., S. 17). Darüber hinaus weist der Ansatz in Bezug auf Operationalisierbarkeit „deutliche Defizite auf, da es nur in wenigen Fällen gelungen ist, die zugrunde liegenden handlungstheoretischen Konzepte für eine systematische Modellierung und Messung von Kompetenzen nutzbar zu machen“ (ebd., S. 18). Schließlich entwirft Schaper sechs Kriterien, die die Besonderheiten eines akademischen Kompetenzbegriffes berücksichtigen sollen. Demnach sei akademische Kompetenz geprägt durch Reflexivität, Explikationsfähigkeit, sie sei erkenntnisbasiert, disziplinär organisiert, an mitunter komplexen und neuartigen Kontexten orientiert (insbesondere in der Arbeitswelt) und an der spezifischen Tätigkeit ausgerichtet (vgl. ebd., S. 22f).

Nach Schaper stünde die Aufgabe bevor, „stärker an aktuelle und zu antizipierende Anforderungen des entsprechenden Arbeitsmarktsegments angepasste Kompetenzen zu entwickeln und den Studierenden ein Bewusstsein für ihre Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln“ (Schaper et al. 2012, S. 22). Vor dem Hintergrund der durch die Digitalisierung veränderten Sozialwirtschaft und der damit einhergehenden Anforderungen an SozialarbeiterInnen müssen Hochschulen die derzeitigen Transformationsprozesse innerhalb der ihnen auferlegten Kompetenzorientierung berücksichtigen. Mit dem Ziel der Employability braucht es demnach eine Anpassung der

Lehrinhalte. Die Frage nach Einbezug der Digitalisierung in der Lehre der Sozialen Arbeit ist darüber hinaus von politischem Interesse, da im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Konzentration auf die Vermittlung von Kompetenzen VertreterInnen wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Hochschulrektorenkonferenz ein Interesse an der Weiterentwicklung des Studiengangs haben (vgl. BMBF o.J.). Resultierend aus der gemeinsamen Initiative des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft mit dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, wurde schließlich im Jahr 2014 das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) gegründet (vgl. Hochschulforum Digitalisierung o.J.). Es unterstützt Hochschulen im Zuge digitaler Transformationsprozesse.

4.3 Kompetenzen in der Sozialen Arbeit

Im Folgenden werden im Wesentlichen drei Quellen herangezogen, um notwendige Kompetenzen in der Sozialen Arbeit darstellen zu können. Zunächst wird das Sozialpädagogische Können nach Müller, das er innerhalb seines Professionsverständnisses ausformuliert (vgl. Kapitel 2.1), betrachtet, um zu einer theoretisch fundierten Einschätzung kommen zu können. Im Anschluss werden die im Namen des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) entworfenen Schlüsselkompetenzen betrachtet, um zu ermitteln, welche Kompetenzen aus Sicht der beruflichen Praxis notwendig sind. Zuletzt werden die von Pohlmann und Gosch ermittelten Kernkompetenzen, die nach Abschluss des Studiums der Sozialen Arbeit ausgebildet sein sollten, dargestellt.

4.3.1 Sozialpädagogische Können nach Müller

Wolle die Profession ihren eigenen ethischen Ansprüchen genügen, so Müller, müsse sie drei Bedingungen erfüllen (vgl. Müller 2010, S. 966). Demnach müsse sie

„sich auf Alltagsprobleme einlassen und kann diese aus der eigenen Arbeit nicht einfach ausklammern, sich dazu bekennen, dass sie vom Wollen der Klientinnen und Klienten abhängig ist, sie nicht einfach behandeln kann sondern mit ihnen verhandeln muss und sie muss akzeptieren, dass sie in ihrem Erfolg von anderen Instanzen [...] abhängig ist, die für die Lebenschancen von Klienten größere Bedeutung haben als Soziale Arbeit selbst“ (ebd.).

Dies sei nach Müller das Sozialpädagogische Können, das er verkürzt als „Arbeit am ‚Fall von‘, ‚Fall mit‘ und ‚Fall für““ darstellt (ebd.). Um klären zu können, was der Gegenstand der Arbeit sei, sei es nötig, eine offene Haltung anzunehmen und sich dem eigenen Sachverstand und dem anderer zu bedienen. Kompetenzen zur Beziehungsarbeit innerhalb teils widersprüchlicher Systeme klärten die Frage nach dem „Fall mit“. Die Verortung eines Falles, also das „Fall für“, mache Netzwerkarbeit sowie eine selbstsichere Haltung gegenüber Dritten notwendig.

Bei aller gebotenen Fachkompetenz, so Müller, dürfe nicht aus dem Blick geraten, „dass professionelles Können nie nur das umfasst, was durch Ausbildung, Training, kasuistische und theoretische Reflexion erworben werden kann, sondern immer auch aus lebensgeschichtlichen erworbenen Fähigkeiten“ bestünde (Müller 2010, S. 972). Neben den fachlichen Kompetenzen betont Müller die Personen-nahen, in der Biografie verorteten Kompetenzen, die wiederum nicht an Hochschulen durch Lehrende vermittelt oder von Studierenden erworben werden können. Nach Wagner sind es genau diese Kompetenzen, die in einer digitalisierten Arbeitswelt an Bedeutung gewinnen werden: „Personale und soziale Kompetenzen und die beständige Reflexion von sozialer Teilhabe und Inklusion sind im Kern aller sozialen Arbeit. Diese Fähigkeiten gewinnen, so die Annahme, an Bedeutung, in einer digitalen Zukunft mehr und mehr an Bedeutung“ (Wagner 2018, S. 114). Hiermit weist Wagner dezidiert auf eine Schnittmenge klassischer und digitaler Kompetenzen von SozialarbeiterInnen hin, die aufweist, dass im Zuge der Digitalisierung häufig nur eine Erweiterung des bisherigen Verständnisses nötig ist. So geht es beispielsweise nicht mehr ausschließlich um die Sicherung der Teilhabe im realen Sozialraum, sondern auch um Teilhabe im Sozialraum Internet.

4.3.2 Kompetenzen in der beruflichen Praxis

Im 2010 veröffentlichten Band „Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit – für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ unternehmen die Autoren Maus, Nodes und Röh den Versuch, „die für die berufliche Praxis von Sozialer Arbeit notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenzutragen“ (Maus/Nodes/Röh 2010, S. 12). Dabei beabsichtigen sie, mit der Gesamtheit der Komponenten eine „generalistische Grundlage“ zu schaffen, die die Breite der Sozialen Arbeit ausmache (vgl. ebd.,

S. 13). Gleich zu Beginn der Einleitung wird deutlich, dass die darauf folgenden Kompetenzen den Autoren zufolge nie ausschließlich isoliert voneinander betrachtet werden sollten. Insbesondere käme es darauf an, die Fähigkeiten während des Hilfeprozesses zum Wohle des Klienten/der Klientin zu verknüpfen (vgl. Maus/Nodes/Röh 2010, S. 11). Die hier fokussierte Kontextbezogenheit findet sich ebenfalls im Konzept Kliemes und Leutners wieder, welches im Kapitel zum Kompetenzbegriff diskutiert wird (vgl. Kapitel 4.1). Neben diesen Abstraktionen konkretisieren die Autoren jedoch nicht den der Veröffentlichung zugrunde gelegten Kompetenzbegriff und belassen es lediglich bei einem Verweis „auf neuere Arbeiten zu einer Kompetenztheorie“ (Maus/Nodes/Röh 2010, S. 12). Hingegen wird ausführlich einleitend der Gegenstand Sozialer Arbeit dargestellt (vgl. ebd., S. 15), der zwar dem beabsichtigt generalistischen Ansatz zuträglich scheint, jedoch dem Titelgebenden Begriff Schlüsselkompetenzen keine Trennschärfe verleiht. Demnach sei Soziale Arbeit grundlegend als Menschenrechtsprofession zu verstehen, die aufgrund ihrer Breite sogar „Grundlage für vielfältige therapeutische Tätigkeiten, Managementfunktionen, Supervision, die sich im Kern an Sozialer Arbeit orientieren, und andere Berufe wie z.B. Organisationsberatung“ sein könne (ebd., S. 15). Sie beschreiben damit Soziale Arbeit als Bezugsdisziplin für andere.

Von besonderer Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die Ausführungen von Maus et. al innerhalb des Abschnittes „Weitere Hinweise zum Textverständnis“. Die Autoren erwähnen hier, dass sie den Vorschlag „Medienkompetenz“ als eigenständige Schlüsselkompetenz aufzuführen, abgelehnt hätten (vgl. ebd., S. 19). Unter Berücksichtigung der aktuellen Debatten um die Begriffe *Digitalisierung* und *Mediatisierung* und deren zunehmende Bedeutung für den Arbeitsalltag für SozialarbeiterInnen empfiehlt es sich, diese Entscheidung zu revidieren und Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz aufzuführen.

Die berufsqualifizierenden Schlüsselkompetenzen fassen die Autoren in insgesamt zehn Kapiteln zusammen. In der Tabelle 1 werden sie zum Zwecke der übersichtlichen Darstellung kategorisiert. Gleichzeitig wird eingeräumt, dass die in Tabelle 1 erfassten Kompetenzen den genannten Kategorien „Wissen“, „Haltung“ und „Können“ nicht absolut eindeutig zuzuordnen sind. Es ergeben sich Schnittmengen, da beispielsweise das Wissen um etwas in der Regel auch das Können in der Umsetzung erfordern

würde. Jedoch fällt in den Erläuterungen von Maus et al. in den Abschnitten „Kennzeichen“ auf, dass es bei den Kompetenzen der Kategorie „Wissen“ um Fähigkeiten geht, die wissensbasiert sind (vgl. Maus et al. 2010, S. 74). In der Kategorie „Haltung“ sollten SozialarbeiterInnen beispielsweise „auf Formen der Ausgrenzung entsprechend ihrer ethischen/menschenrechtsprofessionbezogenen Haltung reagieren wollen“ (ebd., S. 36). In der Kategorie „Können“ finden sich Kompetenzen, die anwendungsbezogen und eindeutig mit Tätigkeiten konnotiert sind. Beim Blick auf die Strategische Kompetenz wird dies besonders deutlich: „Strategische Kompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung zur Ausübung professioneller Sozialer Arbeit“ (ebd., S. 43).

Wissen	Haltung	Können
<ul style="list-style-type: none"> • Sozialrechtliche Kompetenz • Sozialadministrative Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen • Personale und kommunikative Kompetenz • Berufsethische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategische Kompetenz • Methodenkompetenz • Sozialpädagogische Kompetenz • Kompetenz zur Praxisforschung • Sozialprofessionelle Beratung

Tabelle 1 - Kompetenzen in der beruflichen Praxis (eigene Darstellung)

Die genannten Kompetenzen ließen Raum zur Verständniserweiterung, weisen jedoch vorerst nicht auf digitale Kenntnisse oder Fähigkeiten hin. Das explizite Ausklammern der Medienkompetenz als wichtige Kompetenz in der Sozialen Arbeit untermauert jedoch die Annahme, dass Maus et al. mit den genannten Kompetenzen die klassische Sozialarbeit erfassen und Medien oder gar Digitalisierung zur Zeit der Herausgabe des Buches nicht als Teil einer Schlüsselkompetenz berücksichtigt haben.

4.3.3 Zu erwerbende Kompetenzen im Studium Soziale Arbeit

Nachdem zuvor Kompetenzen benannt wurden, die in der Praxis der Sozialen Arbeit verankert sind, werden nun die Kompetenzen beleuchtet, die im Studium der Sozialen Arbeit erlernt werden sollen.

Mit der Absicht, Voraussetzungen für das Studium Soziale Arbeit zu ermitteln, die in Hochschulzulassungsverfahren eine Rolle spielen sollen, kamen Gosch und Pohlmann zu dem Schluss, zunächst festlegen zu müssen, welche Kernkompetenzen nach Ansicht einiger ExpertInnen bereits zum Zeitpunkt der Erhebung im Studium erworben werden sollten. Zu diesem Zweck beschreiben sie im ersten Schritt ihr Verständnis von Kompetenzen. Nach einer kurzen Diskussion der in der Fachliteratur und Sozialwissenschaften vertretenen Auffassungen beschließen sie die Einteilung in soziale, fachliche und methodische Kompetenzen, die das Wissen, die Haltung und das Können von SozialarbeiterInnen erfassten (vgl. Gosch/Pohlmann 2008, S. 10f). Dabei käme „es bei den Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs der Sozialen Arbeit vor allem auf die effiziente Verzahnung der drei Kompetenzbereiche an“, so Gosch und Pohlmann (ebd., S. 11). Aus ihrer Einteilung in die genannten Kompetenzbereiche ließen sich jedoch keine prüfbaren Faktoren ableiten, die in Zulassungsverfahren ermittelt werden können. Eine postalische Befragung von 28 ProfessorInnen und 29 ExpertInnen aus Praxiseinrichtungen „sollte Aufschluss darüber geben, was genau sich hinter den genannten drei Kernkompetenzen verbirgt und welche Einzelmerkmale aus diesen Kompetenzbereichen bei Hochschulabsolventen der Sozialen Arbeit für besonders wichtig gehalten werden“ (ebd., S. 13). Den Befragten wurden einzelne Merkmale der Bereiche vorgelegt, die sie hinsichtlich der ihrer Auffassung nach erforderlichen Kompetenzen in der Praxis der Sozialen Arbeit einschätzen sollten. Im Bereich der sozialen Kompetenzen schätzen die Befragten die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit von AbsolventInnen besonders hoch ein. Zentral scheinen ebenso beispielsweise Konfliktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit zu sein (vgl. ebd., S. 14). Delegationsbereitschaft und Kompromissbereitschaft hingegen scheinen der Einschätzung der Befragten zufolge weniger bedeutend zu sein. Die Ergebnisse der Auswertung im Bereich der fachlichen Kompetenzen zeigt, dass Ressourcenorientierung als sehr wichtig eingeschätzt wird, wohingegen Wissenschaftspropädeutik weniger zentral erscheint (ebd., S. 15). Dabei bemerken Gosch und Pohlmann die unterschiedlichen Einschätzungen der ProfessorInnen und PraktikerInnen: „Expertinnen und Experten aus Praxiseinrichtungen schätzen die Ressourcenorientierung der Studierenden als signifikant wichtiger und die Wissenschaftspropädeutik als signifikant weniger bedeutsam ein als Expertinnen und Experten der Hochschule“ (ebd., S. 16). Ein ähnliches Bild ergibt sich im Bereich methodische Kompetenz. Während PraktikerInnen die Klientenmotivierung und das systemische Grundverständnis

als sehr wichtig einstufen, kommen die ProfessorInnen zu der Einschätzung, konzeptionelles Denken und Analysefähigkeit seien wichtigere Kompetenzen (vgl. ebd., S. 17). Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass alle genannten Kompetenzen als grundsätzlich eher wichtig erachtet werden, somit insgesamt im weiteren Verlauf der vorliegenden Analyse von Bedeutung sind und in der Konzeption der Qualifikationsrahmen in Kapitel 6 berücksichtigt werden.

Die unter dem Kapitel 4.3 aus theoretischer, Hochschul-naher und berufspraktischer Sicht veranschaulichten Kompetenzen genügen den Ansprüchen, die im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff, so wie er der vorliegenden Ausarbeitung in Kapitel 4.1 zugrunde gelegt wurde, genannt wurden. Sie sind kontextspezifisch und richten sich auf den/die AdressatIn, um dessen Wohl der/die SozialarbeiterIn bemüht ist. Darüber hinaus sind sie spezifisch, also von geringer bis mittlerer Reichweite, so wie von Hense et al. beschrieben.

Im folgenden Kapitel wird ersichtlich, welche der im Studium, speziell im Studium der Sozialen Arbeit, sowie in der Berufspraxis der SozialarbeiterInnen erlernten Kompetenzen innerhalb einer digitalisierten Sozialen Arbeit weiterhin von großer Bedeutung sind. Darüber hinaus wird die Frage geklärt, welche Kompetenzen im Rahmen eines Studiums ergänzend erworben werden sollten, um den veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen als SozialarbeiterIn gerecht werden zu können.

4.4 Digitale Kompetenzen

Baacke umreißt den Begriff der Kompetenz innerhalb seiner Erläuterungen zur Medienkompetenz als Konzept, „das entschieden mehr meint als die ‚Fähigkeit zu hantieren‘ (z.B.: den Computer zu bedienen)“ (Baacke 1999, S. 32). Im Folgenden geht es um eben diese Dichotomie: auf der einen Seite die Fähigkeit zur Handhabung und Anwendung; auf der anderen Seite die Fähigkeit zur Analyse und theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Digitale Kompetenzen, wie sie in diesem Kapitel geschildert werden, sollen aus beiden Blickwinkeln betrachtet werden. Sie erfassen zum einen die Kompetenzen, die sich im praktischen Umgang des Einzelnen mit dem Digitalen zeigen. Zum anderen geht es um digitale Kompetenzen, die theoriegeleitet sind und auf einer Art Metaebene den Gegenstand, die Digitalisierung, betrachten, analysieren und reflektieren. Epe legt hierzu eine Definition vor, die seines

Erachtens nach weiterentwickelt werden müsse. Sie lautet wie folgt: „Zusammenfassend beziehen sich ‚Digitale Kompetenzen für Sozialarbeitende‘ also auf die individuellen Fähigkeiten und Dispositionen, um Anforderungen der Sozialen Arbeit in Verbindung mit der Digitalisierung bewältigen zu können“ (Epe 2017). Die Definition deutet das Fehlen eines Konzeptes an, da das Kompetenzniveau laut Epe von individuellen Fähigkeiten und nicht aufgrund einer Ausbildung bestimmt wird. .

FINSOZ bekräftigt die Vermittlung der digitalen Kompetenzen in Ausbildungen in Sozialberufen und unterscheidet in theoriebasierte und praktische Kompetenzen. Dies wird wie folgt zusammengefasst:

„Bereits in den grundständigen Ausbildungen für soziale Berufe muss die Auseinandersetzung mit den Chancen, Grenzen und Gefahren der IT in sozialen Organisationen fester Bestandteil werden. Ein weiteres Element ist die Vorbereitung der künftigen Mitarbeiter auf die verantwortungsvolle Nutzung berufsrelevanter Software-Systeme. Managementorientierte Ausbildungen müssen IT und Digitalisierung als strategisches Führungsthema vermitteln und die künftigen Führungskräfte dazu befähigen, den Einsatz digitaler Technologien zur Unterstützung vorhandener und Entwicklung neuer Geschäftsmodelle aktiv zu entwickeln“ (FINSOZ 2017, S. 7).

Zu einer ähnlichen Einordnung der Zugänge zu Digitalisierung in der Sozialen Arbeit kommen Beranek et al. und unterscheiden in „Mediennutzung durch Zielgruppen“ und „Medien als Arbeitsmittel“ (Beranek et al. 2018, S. 17f). Die Mediennutzung durch die AdressatInnen Sozialer Arbeit erfordert in erster Linie ein Verständnis, also eine theoretische Auseinandersetzung, die Empathie und Beratung ermöglicht. Medien als Arbeitsmittel hingegen erfordern die praktische Auseinandersetzung mit Medien.

Die folgenden Kapitel wenden sich den theoriebasierten und praktischen Zugängen zu. In 4.4.1 rücken daher Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit ins Zentrum der Betrachtung. Kapitel 4.4.2 hingegen betrachtet digitale Kompetenzen als Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit digitalen Anwendungen.

4.4.1 Theoriebasierte digitale Kompetenzen

Witzel nutzt zur Beschreibung sozialarbeiterischer digitaler Kompetenzen die Begriffe *Haltung* und *Wissen*. Die Nutzung dieser Kategorien eignet sich ebenfalls zur Einordnung sozialarbeiterischer Schlüsselkompetenzen, wie in Kapitel 4.3.2 beschrieben. Darüber hinaus unterscheidet er in theoretisches Wissen, das den Gegenstand kenne, und erprobtes Wissen, das auf Umgang mit dem Gegenstand beruhe. So kommt er zu folgender Definition digitaler Kompetenzen für SozialarbeiterInnen:

„Dafür ist das Wissen über Medien und Mediatisierungsprozesse ebenso wichtig wie über die individuelle Nutzung. Dazu gehört auch das Wissen über die Bedienung technischer Geräte, Onlinedienste, Fragen von Datenschutz und andere Fragestellungen, die vor dem Hintergrund von Medienkompetenzdiskursen entfaltet werden. Zugleich ist für die sozialpädagogischen Fachkräfte eine reflektierte eigene Positionierung gegenüber Medien und Mediatisierungsprozessen notwendig“ (Witzel 2018, S. 94).

Das Ergebnis der Kompetenzbildung nach Witzel verbleibt demnach auf theoretischer Ebene. Dem Wissen gehen zwar praktische Erfahrungen voraus. Witzel zielt jedoch in seinen Erläuterungen auf die Erfahrungen ab, die daraus resultieren. Ergänzend bringt er den Aspekt der reflektierten Positionierung gegenüber einer digitalisierten Welt ein. Die Selbstreflexion ist, wie schon bei Staub-Bernasconi (vgl. Kapitel 2.2), Müller (vgl. Kapitel 4.3.1) sowie Gosch und Pohlmann (vgl. Kapitel 4.3.3) gesehen, eine maßgebliche Kompetenz innerhalb der Profession Soziale Arbeit. Dies begründet auch, warum nicht lediglich die Mediennutzung der AdressatInnen auf den Prüfstand gestellt werden sollte, sondern ebenfalls stets der/die professionelle HelferIn betrachtet wird.

Beranek fordert eine „mit der Digitalisierung verbundene Wertediskussion“ als eine Art der Reflexion. SozialarbeiterInnen müssten in der Lage sein, sich politisch zu positionieren. Andernfalls vernachlässige die Profession ihr Mandat, wie sie wie folgt schildert:

„Ansonsten werden die Diskurse, wie eine digitalisierte Gesellschaft ausgestaltet werden soll, wer welche Deutungshoheit oder Gatekeeperfunktion innehat, an der Sozialen Arbeit vorbeigehen, die zumindest das Mandat wahrzunehmen hat, ihre Klientel aufzuklären und vor negativen Auswirkungen der Digitalisierung zu schützen“ (Beranek 2018, S. 174).

Außerdem schlagen Beranek et al. die Kompetenz zur Vermittlung von Medienkompetenz vor. So könnten SozialarbeiterInnen verhindern, dass die Schere zwischen denjenigen, die in Sachen Bildung, Beruf und soziale Teilhabe vom Internet profitieren, und denjenigen, die dies nicht beherrschen, weiter auseinander klafft (Beranek et al. 2018, S. 18). Bei der Definition des Begriffes Medienkompetenz verweisen Beranek et al. auf Baacke, der damit die Komponenten Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung zusammenfasst (vgl. Baacke 1999, S. 34). Hervorzuheben ist an dieser Stelle Baackes Verständnis von Medienkritik, dass die theoriegeleiteten Kompetenzen, so wie sie für die Inhaltsanalyse genutzt werden, erfasst. Es beinhaltet die analytische Komponente, die sich auf die Erfassung problematischer gesellschaftlicher Prozesse konzentriert. Darüber hinaus schließt Medienkritik die Fähigkeit zur Reflexion ein, die es ermöglicht, „das analytische Wissen auf sich selbst und

sein Handeln anzuwenden“ (Baacke 1999, S. 34). Und schließlich begreift Baacke Medienkritik auch in seiner ethischen Dimension, „die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (ebd.).

Einige der genannten Kompetenzen finden sich ebenfalls im Kompetenzrahmen für Data Literacy des Hochschulforums Digitalisierung wieder (Schüller et al. 2019, S. 10). Die folgende Definition von Data Literacy wird dabei vorausgesetzt: „Data literacy is the ability to collect, manage, evaluate, and apply data, in a critical manner“ (Ridsdale et al. 2015, S. 1). Hierbei ginge es laut Hochschulforum um weitaus mehr, als ein technisches Verständnis: „Vielmehr spielt die Dimension der Datenethik, der Motivation und Werthaltung eine zentrale Rolle, um zukünftig mit Daten erfolgreich und souverän umgehen zu können“ (Schüller et al. 2019, S. 10). Die Kompetenz zur „Datenethik“ (ebd.) bzw. die Herausbildung einer angemessenen Haltung im Sinne der „Bereitschaft zur Reflexion“ (ebd., S. 27) ist daher ein wesentlicher Bestandteil des Kompetenzrahmens Data Literacy. „Ethical Literacy als Metakompetenz“, wie es das Hochschulforum Digitalisierung ausdrückt (ebd., S. 23), diene demnach dem Zweck, manipulatives oder grundsätzlich missbräuchliches Verhalten im Umgang mit Daten zu vermeiden. Anhand gewonnener Daten wäre es beispielsweise für Krankenkassen möglich, diskriminierend zu wirken und eine Versicherung aufgrund der höheren Risikorate für Frauen teurer zu gestalten (vgl. ebd.). Das Hochschulforum schließt daraus, dass Ethical Literacy stets auf alle Fälle unabhängig vom Kontext anwendbar sein müsste (ebd.). Die Definition der Kompetenz lautet daher:

„Ethical Literacy im Rahmen von Data Literacy ist insbesondere die Fähigkeit, die Bedeutung von Daten zur Entscheidungsfindung vollständig zu erfassen, indem mögliche Interpretationen dieser Daten in unterschiedlicher Kontextualisierung reflektiert und kritisch bewertet werden“ (ebd., S. 24).

Im Sinne des Professionsverständnisses nach Staub-Bernasconi (vgl. Kapitel 2.2) würde dies bedeuten, in der Auseinandersetzung mit Digitalisierung die Menschenrechte als geltenden Maßstab in der Sozialen Arbeit zu achten. Demnach wären im digitalen genau wie im analogen Raum Handlungen, die, wie im genannten Beispiel, diskriminieren, die Würde des Menschen verletzen oder gar das Leben, die Freiheit oder die Sicherheit Einzelner gefährden, untersagt (vgl. Vereinte Nationen 1948).

Zusammenfassend ergeben sich für (angehende) SozialarbeiterInnen drei entscheidende Kompetenzen, die auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Digitali-

sierung beruhen: 1. Die Kompetenz zur Reflexion der Chancen und Risiken der Digitalisierung und der daraus folgenden positiven wie negativen Einflüsse auf das eigene Leben und die Lebensumstände der AdressatInnen. 2. Die Kompetenz zur Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung unter ethischen Gesichtspunkten. Und schließlich 3. Die Kompetenz sowohl zur Vermittlung als auch zur Aneignung von Medienkompetenz. Die genannten Kompetenzen berücksichtigen die Grundpfeiler des von Staub-Bernasconi skizzierten Professionsbegriffes (vgl. Kapitel 2.2), demzufolge Wissenschaft und Ethik die Grundpfeiler des Professionsbegriffes darstellen. Darüber hinaus genügen sie dem Anspruch der Profession, den Menschen stets ins Zentrum ihres Handelns zu stellen. Außerdem müssen die genannten Kompetenzen, um dem Professionsbegriff gerecht zu werden, in die Lehre der Sozialen Arbeit einbezogen werden. Sie sollten nicht als rein individuelle Fähigkeit zur Geltung kommen. In Kapitel 5, der Inhaltsanalyse, wird zu klären sein, inwiefern die genannten Kompetenzen im Zusammenhang mit, aber auch ohne Digitalisierung bereits in den Dokumenten der Fachgesellschaften aufgegriffen werden.

4.4.2 Praktische digitale Kompetenzen

Praktische digitale Kompetenzen sind im Gegensatz zu den Theoriegeleiteten breiter, also nicht ausschließlich sozialarbeitsspezifisch, zu betrachten. Denn es lassen sich kaum spezielle technische Fähigkeiten ausmachen, die insbesondere und in Abgrenzung zu anderen im Arbeitsalltag von SozialarbeiterInnen vorzufinden und „typisch“ für das Arbeitsfeld sind. Zu bedenken ist jedoch, dass ein höherer Qualifizierungsgrad in der Sozialwirtschaft, bspw. erreicht durch ein Studium, zu gesteigertem Einsatz digitaler Arbeitsmittel führt (vgl. Becka et al. 2017, S. 4). Da in der vorliegenden Arbeit Studiengänge der Sozialen Arbeit und nicht etwa die Ausbildung zu sozialpädagogischen AssistentInnen im Fokus stehen, ist dieser Hinweis relevant. Um zielführend technische Anwendungen, die für die praktische Soziale Arbeit besonders relevant sein könnten, zu identifizieren, wird daher im Folgenden zunächst der „Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen“ erläutert und die Ergebnisse schablonenartig mit den von Becka et al. genannten Beispielen „für digitale Systeme in der Sozialen Arbeit“ (Becka et al. 2017, S. 6) abgeglichen. So gelingt es, auf die von der EU genannten Kompetenzen im Arbeitsalltag von SozialarbeiterInnen beispielhaft hinzuweisen.

Die Europäische Kommission veröffentlichte erstmals im Jahr 2013 einen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen, um BürgerInnen der EU eine Hilfestellung bei der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen für eine digitalisierte Zukunft zu geben (vgl. European Commission o.J.). Im Dokument werden fünf Themenbereiche genannt, in denen die wesentlichen praktischen digitalen Kompetenzen zusammengefasst werden: Informations- und Datenkompetenz (Information and data literacy), Kommunikation und Kooperation (Communication and collaboration), Erstellung digitaler Inhalte (Digital content creation), Sicherheit (Safety) und Problemlösung (Problem solving) (vgl. InfoWeb Weiterbildung; European Commission o.J.). Data Literacy kann unter Berücksichtigung des Kompetenzrahmens des Hochschulforums Digitalisierung in die folgenden sechs Kompetenzfelder genauer aufgegliedert werden:

„(A) Datenkultur etablieren – (B) Daten bereitstellen – (C) Daten auswerten – (D) Ergebnisse interpretieren – (E) Daten interpretieren – (F) Handeln ableiten. Die Kompetenzfelder (A) bis (C) entsprechen den produktiven Prozessschritten vom System zu den Daten zu den Datenprodukten, die Kompetenzfelder (D) bis (F) entsprechen den rezeptiven Prozessschritten von Datenprodukten zu Daten zu System“ (Hochschulforum Digitalisierung 2019, S. 33).

Mit Blick auf die von Becka et al. geschilderten Beispiele digitaler Kompetenzen in der Sozialen Arbeit lässt sich sagen, dass keine der genannten Kompetenzen ausschließlich in einem Bereich Anwendung findet. Jedoch lässt sich festhalten, dass insbesondere die Kompetenzen zur Kommunikation und Kollaboration und die Kompetenz zur Erstellung digitaler Inhalte im Bereich Social Media, Websites und Foren benötigt werden. Becka et al. skizzieren die Aufgaben in diesem Bereich wie folgt: „Klientenorientierte Ansprache und Zugehen in neuen digitalen Sozialräumen“ (Becka et al. 2017, S. 6). Antinori et al. erläutern diesen Tätigkeitsbereich folgendermaßen:

„Fast alle Einrichtungen der Sozialen Arbeit verfügen heutzutage über einen Webauftritt, recherchieren und kommunizieren im Netz. Das große Potential Neuer Medien wird Beobachtungen nach jedoch nicht ausgeschöpft. Dabei bietet das Internet vor allem zur Erfüllung des sozialpolitischen Auftrages Sozialer Arbeit zahlreiche Möglichkeiten“ (Antinori et al. 2014, S. 1).

Die Kompetenz zur digitalen Problemlösung scheint hingegen insbesondere in den Bereichen Falldokumentation und -planung, Diagnosehilfen und Serious Games eine Rolle zu spielen. Becka et al. beschreiben, was sie unter Serious Games verstehen, wie folgt: „Einbettung von Therapieaufgaben in spielerische Kontexte (z.B. Videospiele, Multiplayer Games unter professioneller Beteiligung)“ (ebd.). Bei der Onlineberatung kommt es hingegen im Wesentlichen auf die Kompetenz zur Kommunikation

und Kooperation an. Diese zielt laut Europäischer Kommission insbesondere auf Teilhabeaspekte unter Berücksichtigung individueller Eigenschaften und Lebensumstände ab und vereint daher in ihrer Erläuterung Ziele, die im Sozialarbeitskontext ohnehin verfolgt werden. Die EU definiert die Kompetenz zur Kommunikation und Kooperation wie folgt:

„To interact, communicate and collaborate through digital technologies while being aware of cultural and generational diversity. To participate in society through public and private digital services and participatory citizenship. To manage one’s digital identity and reputation“ (European Commission o.J.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die von der EU genannten digitalen Kompetenzen, wie im Zusammenhang mit dem allgemeinen Kompetenzbegriff bereits diskutiert, stets kontextspezifisch, also im Rahmen einer Tätigkeit, zu betrachten sind. Die Studie von Becka et al. dient zur Orientierung und Veranschaulichung anhand einiger Beispiele, die zur Durchführung der Inhaltsanalyse genutzt werden können.

Außerdem sind praktische digitale Kompetenzen nicht ohne Kompetenzen zur Reflexion und ethischer Auseinandersetzungen zu denken. Während theoriebasierte digitale Kompetenzen auch ohne Kenntnisse über die Handhabung des Digitalen zur Geltung kommen können, sind praktische digitale Kompetenzen stets gemeinsam mit theoriegeleiteten Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Besonders deutlich wird dies in der Ausformulierung der einzelnen Komponenten der Data Literacy, die zunächst praktisch mit dem Bereitstellen und Anwenden der Daten beginnen und schließlich theoretisch-kognitiv im Interpretieren und Ableiten münden. Im Falle der Sozialen Arbeit macht es keinen Sinn, Daten lediglich zu produzieren. Entscheidend ist die Interpretation.

5 Qualitative Forschung zur Erfassung digitaler Kompetenzen in Curricula der Sozialen Arbeit

In der vorliegenden Thesis verfolge ich das Ziel, den Prozess der Digitalisierung, den damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel und die Reaktion deutschlandweiter Studiengänge Sozialer Arbeit auf diese Ereignisse zu verstehen, zu beschreiben und um weiterführende Entwürfe zu ergänzen.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln veranschaulicht, bedarf es neben den klassischen Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 4.3.2 und 4.3.3) einer Anpassung, die Kompetenzen für die digitalisierten Arbeits- und Lebenswelten beinhalten sollte (vgl. Kapitel 3). Schließlich muss die zukünftige Beschäftigungsfähigkeit angehender SozialarbeiterInnen im Studium sichergestellt werden (vgl. Kapitel 4.2). Hierfür braucht es in der Lehre zunehmend mehr digitale Kompetenzen, wie anhand der transversalen Betrachtung der Sozialen Arbeit in Kapitel 3 veranschaulicht wird. Die Analyse sämtlicher Curricula oder Modulhandbücher aller Studiengänge Sozialer Arbeit in Deutschland¹ wäre wünschenswert, jedoch in der Größenordnung im Rahmen dieser Arbeit nicht zu bewältigen. Wiederum erschien die Konzentration auf einzelne Projekte, die beispielweise an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg zu Beginn der Arbeiten an der Thesis bevorstanden, zu wenig umfassend und zu speziell, um in ihnen allgemein gültige digitale Kompetenzen für angehende SozialarbeiterInnen erkennen zu können und auf dieser Basis Kompetenzrahmen zu entwerfen. Hingegen beanspruchen das Kerncurriculum der DGSA sowie der Qualifikationsrahmen des FBTS Allgemeingültigkeit für bundesweite Studiengänge und sind als einzelne, in sich abgeschlossene Dokumente zu betrachten, deren Umfang innerhalb der Thesis bewältigbar erschien. Um der Einzigartigkeit beider Dokumente Rechnung tragen und daher „am Allgemeinen, am Individuellen ansetzen“ zu können (Mayring 2015, S. 19), wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt.

5.1 *Gegenstand und Fragestellung*

Das Kerncurriculum der DGSA sowie der Qualifikationsrahmen des FBTS wurden hinsichtlich folgender Fragestellung untersucht: Werden digitale Kompetenzen, so wie sie

¹ Laut studieren-studium.com sind es für 2019/2020 und Bachelor Soziale Arbeit 153 Präsenzstudiengänge sowie elf Studiengänge im Fernstudium.

in Kapitel 4.4 beschrieben werden, von der DGSA im Kerncurriculum oder dem FBTS im QR angeführt? Wenn ja, welche werden benannt? Und wie werden sie sowohl formal als auch inhaltlich aufbereitet?

5.2 *Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*

Die qualitative Inhaltsanalyse gilt seit Max Weber und dem frühen 20. Jahrhundert als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode (vgl. Kuckartz 2018, S. 37). Ihr Anwendungsbereich ist vielfältig und reicht von massenmedialen Dokumenten wie Zeitungsartikeln und Radiointerviews bis hin zu Fokusgruppen und Beobachtungsprotokollen (vgl. ebd., S. 22). Kracauer, einer der ersten Vertreter des Analyseverfahrens, bemühte sich seit dem Jahr 1952 um die Etablierung der qualitativen Inhaltsanalyse, da sie sich verstärkt quantitativ entwickelt hatte und er diesem Trend entgegen wirken wollte (vgl. ebd., S. 23). Doch erst in den 1980ern gelang es Mayring, das Verfahren zu systematisieren und als Methodenlehrbuch zu veröffentlichen (vgl. ebd.). Er legte ein detailliert ausgearbeitetes Vorgehen für wissenschaftliche Untersuchungen vor, das quantitative und qualitative Aspekte umfasst und trotz des vorgegebenen Rahmens auf den Untersuchungsgegenstand hin anpassbar bleibt. Sein Versuch einer Definition der empirischen Forschungsmethode beginnt wie folgt: „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring 2015, S. 11). Nach genauerer Betrachtung des Gegenstandes ergänzt er diese Definition um einige Bulletpoints. Demnach wolle Inhaltsanalyse „Kommunikation analysieren; fixierte Kommunikation analysieren; dabei systematisch vorgehen; dabei also regelgeleitet vorgehen; dabei auch theoriegeleitet vorgehen; das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., S. 13). Mayring zieht den Begriff der kategoriengeleiteten Textanalyse dem Begriff der Inhaltsanalyse vor, um neben dem Inhalt der Kommunikation auf die inhaltlichen und formellen Aspekte des bis dato neuen systematischen Vorgehens zu verweisen. Für die Arbeit wird jedoch weiterhin der in der Scientific Community gängigere Begriff der Inhaltsanalyse genutzt.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist aufgrund ihrer Struktur besonders geeignet, um die Veröffentlichungen der Fachgesellschaften systematisch nach Mayring zu analysieren und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit beantworten zu können. Im folgenden Kapitel wird die genaue Bestimmung des Ausgangsmaterials (vgl. Mayring 2015, S.

54) vorgenommen. Im Anschluss daran wird das Vorgehen im Forschungsprozess beschrieben. Die zugrunde gelegten Gütekriterien werden angesprochen, bevor zuletzt das Datenmaterial ausgewertet und hinsichtlich der Fragestellung interpretiert wird.

Darüber hinaus sei erwähnt, dass ich vor der Durchführung der Inhaltsanalyse annahm, die Dokumente enthielten keinerlei digitale Kompetenzen. Die Vorannahme beruht u.a. auf Feststellungen anderer. Epe suchte in den Dokumenten der Fachgesellschaften nach dem Begriff Digitalisierung. Er sagt hierzu: „Digitalisierung fehlt bspw. im Qualifikationsrahmen des FBTS ebenso wie im Kerncurriculum der DGSA als explizites Schlagwort (auch wenn Digitalisierung natürlich unter verschiedene Bereiche zu packen ist)“ (Epe 2017). Diese Explikation des Vorverständnisses gehöre laut Mayring zu den wesentlichen Grundsätzen zur Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse, da das Material niemals vorbehaltlos analysiert werden könne (vgl. ebd., S. 32). Die Annahme hat dazu geführt, dass zunächst ausschließlich die deduktive Kategorienanwendung vorgenommen wurde, da das Material vermeintlich keinerlei Möglichkeiten zur Ausformulierung etwaiger Codes im Sinne digitaler Kompetenzen geboten hätte. Darüber hinaus wurde der Code Digitalisierung um weitere Codes ergänzt.

Konkretisierungen zum Ausgangsmaterial sowie zur Entwicklung und Anwendung des Kodierleitfadens samt der exakt definierten Kategorien und Codes werden in den folgenden Kapiteln vorgenommen. Abschließend werden die Ergebnisse dargestellt, ausgewertet und interpretiert.

5.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Das Ausgangsmaterial der Analyse bilden zwei Veröffentlichungen etablierter, wissenschaftlicher Fachgesellschaften der Sozialen Arbeit: das Kerncurriculum der DGSA und der Qualifikationsrahmen des FBTS. Beide Dokumente bieten bundesweiten Hochschulen und Universitäten eine Orientierung zur Gestaltung der Curricula in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Sie werden im Folgenden einzeln analysiert und beschrieben.

5.2.1.1 Das Kerncurriculum der DGSA

Zum vorliegenden Ausgangsmaterial für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gehört das Kerncurriculum der DGSA. Bevor auf die Entstehungsgeschichte, den Inhalt und die formalen Eigenschaften eingegangen wird, wird die Funktion der Fachgesellschaft anhand ihrer Geschichte und derzeitigen Tätigkeiten erläutert.

Die DGSA wurde im Jahr 1989 gegründet und versteht sich als wissenschaftlicher Fachverband, „der sich um Belange der Disziplin in Lehre und Forschung kümmert, ohne jedoch – als Fachgesellschaft für die angewandten Institute für Soziale Arbeit – den Bezug zur Praxis zu verlieren“ (DGSA o.J.). Dabei sei sie stets „der Förderung der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit“ verpflichtet (ebd.). Der Verein verfügt über einen Vorstand, bestehend aus acht Personen. Darüber hinaus ist eine Vielzahl der Mitglieder des Vereins entweder in einer der fünf Sektionen oder der elf Fachgruppen engagiert, deren Anliegen Handlungsfelder bzw. Methoden der Sozialen Arbeit in den Titeln tragen. In der Satzung werden die Funktionen der Fachgruppen und Sektionen folgendermaßen beschrieben:

„Sie [die Fachgruppen] behandeln und vertreten in der Gesellschaft sachlich abgrenzbare Gebiete der Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit und der Ausbildung für sie. [...] Arbeiten Fachgruppen dauerhaft und verbindlich und tragen mit eigenen wissenschaftlichen Publikationen und Fachtagungen in besonderer Weise zur Profilbildung der Gesellschaft bei, können sie auf Antrag von mindestens fünf stimmberechtigten Mitgliedern an den Vorstand in Sektionen umgewandelt werden“ (ebd.).

Silvia Staub-Bernasconi, deren Verständnis von Profession zur theoretischen Grundlage der Thesis beiträgt, ist seit 2018 neben Wolf Rainer Wendt und Albert Mühlum Ehrenmitglied. Während ihrer aktiven Zeit und ihrem Engagement in der Sektion „Theorie- und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit“ erarbeitete Staub-Bernasconi im Jahr 2005 in einer Arbeitsgruppe die erste Version des Kerncurriculums und setzte somit ihre Bemühungen um die Profession Soziale Arbeit innerhalb der wissenschaftlichen Fachgesellschaft der Sozialen Arbeit um. Die Version des Kerncurriculums aus dem Jahr 2005 wurde jedoch nie vom Verein und seinen Mitgliedern verabschiedet (DGSA 2016, S. 9). Die finale Fassung wurde schließlich im Jahr 2016 verabschiedet. Sie beruht weitestgehend auf dem ersten Entwurf, an dem Staub-Bernasconi beteiligt war.

Im Wesentlichen verfolgt die DGSA mit dem Kerncurriculum das folgende Ziel:

„Mit der Veröffentlichung des Kerncurriculums als Standard in der Vermittlung der wissenschaftlichen Grundlagen Sozialer Arbeit wird auf die mit der Bologna-Reform entstandene

und sich weiter fortsetzende Diversifizierung der Studiengänge reagiert und ein Rahmen formuliert, welche Studieninhalte in jedem Studiengang der Sozialen Arbeit vorkommen sollten“ (DGSA 2016, S. 1).

In der Ausgestaltung der Studieninhalte unterscheidet es nicht, im Gegensatz zum Qualifikationsrahmen des FBTS, zwischen den Studienniveaus Bachelor, Master oder Promotion, sondern konzentriert sich auf die durch die Lehrkräfte zu vermittelnden Inhalte im Studium der Sozialen Arbeit. Da jedoch auch im Kerncurriculum von „Kompetenzen“ gesprochen wird (vgl. ebd., S. 7) und die DGSA mit der Veröffentlichung auf die Bologna-Reform reagiert, wird im weiteren Verlauf auch im Zusammenhang mit dem Kerncurriculum von Kompetenzen bzw. Kompetenzrahmen die Rede sein.

Das Kerncurriculum ist in vier Kapitel unterteilt. Während in den ersten zwei Kapiteln eine Rahmung durch Vorbemerkungen und Leitlinien geschaffen wird, werden im dritten und vierten Kapitel sieben Studienbereiche mit Lehr- bzw. Lerninhalten skizziert, die „ein verbindliches Mindestmaß der zu lehrenden/lernenden Studieninhalte“ darstellen sollen (ebd., S. 4). Diese sind: Fachwissenschaftliche Grundlagen, Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen, Normative Grundlagen, Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen, Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien bzw. Methoden, Handlungsfelder und Zielgruppen sowie Forschung. Sie stellen einen Rahmen dar, der zwar für die Lehre der Sozialen Arbeit verbindlich sei, jedoch die „Berücksichtigung verschiedener theoretischer, ethischer und handlungstheoretischer Ansätze“ erlaube (ebd.). Auch was als Querschnittsthema gelte und somit „kontextspezifische und hochschulpolitische Besonderheiten“ berücksichtige, sei der konkreten Curriculumplanung durch Hochschulen und Universitäten überlassen (ebd.).

5.2.1.2 Der Qualifikationsrahmen des FBTS

Für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring liegt der Arbeit neben dem Kerncurriculum der DGSA der Qualifikationsrahmen des FBTS vor. Dieser wird ebenso wie das Kerncurriculum im vorangegangenen Kapitel hinsichtlich Entstehungsgeschichte, Inhalt und formaler Rahmung analysiert und beschrieben.

Im FBTS sind DekanInnen bundesweiter Fakultäten und Fachbereiche mit dem Studienangebot Soziale Arbeit organisiert (vgl. FBTS). Näheres zur Gründung des FBTS ist einer Pressemitteilung anlässlich des hundertjährigen Jubiläums, herausgegeben durch die HAW Hamburg, zu entnehmen. Dort heißt es:

„Am 24. Januar 1917 folgten Vertreterinnen von elf sozialen Ausbildungsstätten aus Hannover, Frankfurt a.M., Köln, Elberfeld, Leipzig und Mannheim der Einladung Alice Salomons von der Sozialen Frauenschule Berlin zur ersten ‚Konferenz der Leiter aller sozialen Frauenschulen Deutschlands‘. Ziel des Treffens war der gemeinsame Austausch von ‚Erfahrungen über die soziale Berufsausbildung‘“ (Jeorgakopoulos 2017).

Die Organisation versteht sich als „übergeordnetes, kollegiales Organ der akademischen Selbstverwaltung“ (FBTS o.J.). Der FBTS verfügt über einen fünf-köpfigen Vorstand, in dem ein Mitglied den Vorsitz übernimmt. Darüber hinaus verweist der Internetauftritt des FBTS auf insgesamt elf Arbeitskreise zu diversen Themenfeldern der Sozialen Arbeit. Im Gegensatz zur DGSA werden in der Satzung des FBTS die thematische Ausrichtung sowie die Funktion der Fachgruppen nicht näher definiert (vgl. FBTS 2015).

Die wesentliche Aufgabe des FBTS ist der Satzung nach die Förderung der Bildung und der Wissenschaft (FBTS 2015, S. 1). Zu diesem Zweck wurde der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit „als allseits anerkannte Referenzgrundlage der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und in den Sozialberufe Anerkennungsgesetzen der Länder für die Studiengänge Sozialer Arbeit“ verfasst (FBTS 2016, S. 2). Die aktuelle und letzte Version wurde am 08. Juni 2016 verabschiedet. Das Dokument umfasst insgesamt 63 Seiten und drei Hauptkapitel zzgl. Vorwort und Anhang. Dabei werden in den ersten beiden Kapiteln die Rahmenbedingungen umschrieben und in Kapitel 3 unter dem Titel „Konkretisierungen“ Kompetenzen zusammengefasst, die je nach angestrebtem Abschluss (Bachelor, Master, Promotion) mit unterschiedlicher Ausprägung erlernt werden sollten. Diese sieben im Qualifikationsrahmen genannten Themenbereiche sind: Wissen und Verstehen/Verständnis, Beschreibung, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption Sozialer Arbeit, Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit, Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit, Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit sowie Persönlichkeit und Haltungen.

Während die DGSA im Kerncurriculum Empfehlungen für die Curriculumsgestaltung in Form von Inhalten erklärt, formuliert der FBTS Kompetenzniveaus, die Studierende mit Bachelor oder Master-Abschluss und Promovierende an Hochschulen erreichen sollten. Somit folgt der Qualifikationsrahmen der seit der Bologna-Reform im Vordergrund stehenden Kompetenzorientierung (vgl. FBTS 2016, S. 14) auch in formaler Hinsicht. Des Weiteren fällt auf, dass die Themenbereiche des Kerncurriculums einer modularen, sozialarbeitsspezifischen Struktur entsprechen, während die zu erlernenden

Kompetenzen des QR unter Fähigkeiten zusammengefasst werden, die eher allgemeiner Natur sind.

5.2.2 Vorgehensweise

Das Ziel der vorliegenden Inhaltsanalyse war es, das Kerncurriculum sowie den Qualifikationsrahmen auf digitale Kompetenzen hin zu prüfen, sie zu extrahieren und zusammenzufassen. Nach Mayring ist sie demnach der Analysetechnik Strukturierung, genauer noch der inhaltlichen Strukturierung, zuzuordnen (vgl. Mayring 2015, S. 67; S. 99). Die Codes sowie der gesamte Kodierleitfaden wurden aus der Diskursanalyse heraus, insbesondere auf Basis der Ergebnisse der Auseinandersetzungen mit dem Kompetenzbegriff und den genannten digitalen Kompetenzen (vgl. Kapitel 4), entwickelt und auf das vorliegende Datenmaterial deduktiv angewendet (ebd., S. 97). Der Kodierleitfaden ist der Arbeit im Anhang beigelegt. Die darin enthaltene Hauptkategorie „Digitale Kompetenzen“ entspricht dem in der Arbeit fokussierten Gegenstand. Die Kategorie unterteilt sich, analog zu den Kapiteln 4.4.1 und 4.4.2, in die Unterkategorien „theoriebasierte digitale Kompetenzen“ und „praktische digitale Kompetenzen“. Zur Entwicklung von Kodierregeln wurden den Definitionen beider Unterkategorien Begriffe entnommen, die in Kombination mit den Codes „Digitalisierung“, „Internet“ und/oder „Medien“ im Material auftauchen müssen. Wörter mit gleichem Wortstamm, wie beispielsweise „Digitalität“ oder „Medienwissenschaften“, sowie die Codes ohne die Begriffe aus den Definitionen wurden ebenfalls codiert. Enthielten die codierten Stellen neben den Codes die Begriffe der Definitionen, fiel die Einordnung in einer der beiden Unterkategorien um ein Vielfaches leichter.

Der Code „Medien“ wurde den Kodierregeln nach einem ersten abschnittswisen Materialdurchgang (vgl. ebd., S. 97) ergänzt. Zunächst wurde bewusst darauf verzichtet, da in Kapitel 3.1 der Begriff Digitalisierung dem Begriff Mediatisierung vorgezogen wird. Jedoch kam die Codierung ausschließlich mit den Schlagworten „Digitalisierung“ und „Internet“ nach etwa der Hälfte zu keinem Ergebnis. Ein gewissermaßen induktives Moment brachte zu Tage, dass die Fundstellen, in denen der Begriff „Medien“ für sich oder im Zusammenhang mit den genannten Begriffen der Definitionen auftaucht, durchaus auf digitale Kompetenzen verweisen. Die vollständige Kodierung beider Dokumente ergab insgesamt sechs Fundstellen. Sie wurden der Reihe nach paraphrasiert, generalisiert und reduziert (vgl. ebd., S. 103).

Kodier- und Kontexteinheiten (vgl. ebd., S. 61) sind identisch. Im Kerncurriculum sind damit die Kapitel 3 und 4, im Qualifikationsrahmen das Kapitel 3 gemeint. Als Auswertungseinheiten gelten die vollständigen Dokumente.

Auf die von Mayring vorgeschlagenen Gütekriterien „Reliabilität“ und „Validität“ (ebd., S. 123f) sei an dieser Stelle lediglich verwiesen, da beispielsweise ein Re-Test, durchgeführt von einer weiteren Person, im Rahmen der Master-Thesis nicht zu leisten ist.

5.2.3 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, zeigen, dass die Codes „Digitalisierung“ und „Internet“ nicht im Material zu finden sind. Der in einem induktiven Moment hinzugefügte Code „Medien“ führte im Kerncurriculum der DGSA zu vier, im Qualifikationsrahmen zu zwei Fundstellen. In den Fundstellen sind sowohl theoriebasierte als auch praktische digitale Kompetenzen nachweisbar. Jedoch lässt sich ebenso feststellen, dass das Thema Digitalisierung nicht adäquat, sondern nur unzureichend dargestellt wird. Dies lässt sich teilweise dadurch begründen, dass nicht das Schlagwort „Digitalisierung“ verwendet wird, sondern lediglich anhand des Gebrauchs von Medien eine Brücke zum digitalen Raum geschlagen wird. Die weitere und tiefere Interpretation der Ergebnisse wird in Kapitel 5.2.4 vorgenommen.

Zunächst wird in der Tabelle 2 auf die Seite der jeweiligen Fundstelle im Fall a, dem Kerncurriculum, oder im Fall b, dem Qualifikationsrahmen verwiesen. In der Spalte „Reduktion“ wird das Ergebnis der Paraphrasierung im ersten und der Generalisierung im zweiten Schritt der Ergebnisermittlung nach Mayring zusammengefasst (vgl. Mayring 2015, S. 104). Die Ergebnisse werden an dieser Stelle verkürzt und auf das Wesentliche reduziert dargestellt. Ausführlichere Tabellen sind dem Anhang beigefügt.

Fall	Seite	Code	Reduktion
Fall a – Kerncurriculum	S. 5	"Medien"	Im Kerncurriculum wurden im Wesentlichen drei Faktoren berücksichtigt:
Fall a – Kerncurriculum	S. 7	"Medien"	1. Kommunikations- und Medienwissenschaft nehmen Einfluss auf die Wissenschaft Soziale Arbeit. Sie tragen zu einem besseren Verständnis der AdressatInnen, der Gesellschaft sowie der Profession bei.
Fall a – Kerncurriculum	S. 8	"Medien"	2. Massenmedien beeinflussen die Gesellschaft.
Fall a – Kerncurriculum	S. 9	"Medien"	3. In der sozialarbeiterischen Praxis werden Medien zu therapeutischen sowie pädagogischen Zwecken als auch im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt.
Fall b – Qualifikationsrahmen	S. 40	"Medien"	Der zweckmäßige Einsatz von Medien, insbesondere zur Beschaffung von Informationen, gehört zum Repertoire von Absolvent*innen des Studiengangs Soziale Arbeit.
Fall b – Qualifikationsrahmen	S. 49	"Medien"	

Tabelle 2 - Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

5.2.4 Auswertung und Interpretation

Die Auswertung und Interpretation der qualitativen Inhaltsanalyse des Kerncurriculums der DGSA sowie des Qualifikationsrahmens des FBTS wird im Folgenden anhand der in Kapitel 5.2.3 genannten Ergebnisse strukturiert und diskutiert.

5.2.4.1 Ergebnis: „Digitalisierung“ und „Internet“ fehlen

Weder im Kerncurriculum noch im Qualifikationsrahmen kamen die Codes Digitalisierung oder Internet (o.ä.) im Zusammenhang mit Lehrinhalten im Studium der Sozialen Arbeit oder Kompetenzen nach dem Abschluss vor. Der Arbeit liegen diese beiden Begriffe jedoch maßgeblich zugrunde, da anhand der Digitalisierung auf die prozesshaften und umfangreichen Veränderungen verwiesen und das Internet als maßgebliche dahinterliegende Technik verstanden wird (vgl. Kapitel 3.1). Jedoch muss ins Kalikül gezogen werden, dass sowohl das Kerncurriculum als auch der Qualifikationsrahmen bereits im Jahr 2016 veröffentlicht wurden. Zwar finden sich Hinweise bei Epe und auch in der Studie von Becka et al., dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung im Jahr 2016 schon „angebracht, dringend notwendig und wichtig“ gewesen sei (Epe 2016; vgl. Becka et al. 2017, S. 24). Im sozialarbeitswissenschaftlichen

Diskurs zeigte sich dies allerdings erst deutlich im Jahr 2018, anhand zahlreicher einschlägiger Veröffentlichungen (vgl. u.a. Beranek et al. 2018; Witzel 2018; Leinenbach 2018). Auch die DGSA und der FBTS setzten die Digitalisierung erst in den Jahren 2018 und 2019 auf die Agenden der von ihnen veranstalteten Fachtagungen (vgl. Kapitel 1). Aufgrund der nachweislich langen Turnusse zwischen Tagungen, mit denen Themen der Sozialen Arbeit hervorgehoben und näher beleuchtet werden, wird daher in Betracht gezogen, dass sowohl die DGSA als auch der FBTS eine Anpassung der Curricula hinsichtlich digitaler Kompetenzen für notwendig halten, die Umsetzung eines entsprechenden Konzepts jedoch mehrere Jahre in Anspruch nehmen kann.

5.2.4.2 Ergebnis: Berücksichtigung von Medien

Während die Suche nach den Schlagwörtern „Digitalisierung“ und „Internet“ im Kerncurriculum und dem Qualifikationsrahmen keine Ergebnisse hervorbrachte, was zumindest für den Begriff der Digitalisierung meiner Vorannahme entsprach, führte die Berücksichtigung des Begriffes Medien (u.ä.) zu insgesamt sechs Fundstellen – vier im Kerncurriculum und zwei im Qualifikationsrahmen (vgl. Tabelle 2). Es ist davon auszugehen, dass dies in erster Linie damit zu begründen ist, dass der Umgang mit Medien schon seit Jahrzehnten durch die Profession und Disziplin Soziale Arbeit thematisiert wird. Allen voran hat sich Dieter Baacke im Feld der Medienpädagogik und durch die Definition des Begriffes Medienkompetenz (vgl. Baacke 1999, S. 31) darum verdient gemacht. Gleichzeitig lässt sich jedoch eine ablehnende Haltung gegenüber der Medienpädagogik als Teil Sozialer Arbeit beobachten. Wie bereits in Kapitel 4.3.2 angesprochen, wird Medienkompetenz von Maus et al. explizit von den Schlüsselkompetenzen ausgeschlossen (vgl. Kapitel 4.3.2). Und während der FBTS dem Feld im Arbeitskreis „Kultur, Ästhetik und Kommunikation“ begegnet, stellt die Medienpädagogik keine der insgesamt 16 Sektionen und Fachgruppen der DGSA dar. Das Arbeitsfeld Medienpädagogik wird darüber hinaus in keiner der beiden Dokumente genannt. Somit bleiben Medien im Rahmen des Kerncurriculums als auch innerhalb des Qualifikationsrahmens eher randständig betrachtet und gelten gewissermaßen als „Mittel zum Zweck“. Dabei wird, wie bereits in Kapitel 3.2 diskutiert, davon ausgegangen, dass eine Soziale Arbeit nicht mehr ohne Medien zu denken ist. Demzufolge ist es nicht eine Sache der individuellen Entscheidung des/der Einzelnen, Medien einzusetzen. Es ist die Aufgabe der SozialarbeiterInnen, zu reflektieren, welche Rolle sie im jeweiligen Kontext einnehmen. In Kapitel 5.2.4.4 wird dies genauer beleuchtet.

5.2.4.3 Ergebnis: Ergänzung sowohl theoretischer als auch praktischer digitaler Kompetenzen notwendig

Im Fall a, dem Kerncurriculum der DGSA, führt die Inhaltsanalyse zusammenfassend zu drei Ergebnissen. 1. Kommunikations- und Medienwissenschaft nehmen Einfluss auf die Wissenschaft Soziale Arbeit. Sie tragen zu einem besseren Verständnis der AdressatInnen, der Gesellschaft sowie der Profession bei. 2. Massenmedien beeinflussen die Gesellschaft. Und 3. In der sozialarbeiterischen Praxis werden Medien zu therapeutischen sowie pädagogischen Zwecken als auch im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt. Die DGSA erkennt somit zumindest im Kerncurriculum an, dass Medien innerhalb des Tripelmandats wirken bzw. für die darin agierenden AkteurInnen eine Rolle spielen. Darüber hinaus entsprechen die Ergebnisse der Dichotomie der digitalen Kompetenzen, so wie sie in Kapitel 4.4 besprochen werden. Die Kommunikations- und Medienwissenschaften sowie die Kenntnisse über den Einfluss der Massenmedien auf die Gesellschaft dienen einer Reflexion und kritischen Auseinandersetzung über Digitalisierung und Mediatisierung. Die Soziale Arbeit ist, dem folgend, verpflichtet, zu berücksichtigen, dass Massenmedien wie das Internet (vgl. Esch 2018), die Gesellschaft samt der AdressatInnen der Sozialen Arbeit und in Folge dessen die Profession selbst beeinflussen. Um diese Zusammenhänge besser verstehen zu können, greift die Wissenschaft der Sozialen Arbeit auf Erkenntnisse und Methoden der Kommunikations- und Medienwissenschaft zurück. Der Einsatz von Medien zu therapeutischen und pädagogischen Zwecken erfordert eher praktische Kompetenzen. Sie kämen zur Problemlösung im Bereich Falldokumentation und -planung, Diagnosehilfen und Serious Games zum Einsatz (vgl. Kapitel 4.4.2). Mit der Erwähnung des Arbeitsfeldes Öffentlichkeitsarbeit in der Sozialen Arbeit benennt die DGSA einen Bereich, in dem insbesondere die digitale Kompetenz zur Kommunikation und Kooperation und die Kompetenz zur Erstellung digitaler Inhalte für das Internet entscheidend sein könnte (vgl. ebd.). Diese Kompetenz findet sich in Curricula bereits als „analoge“, oder anders ausgedrückt als „klassische“ Kompetenz der Sozialen Arbeit wieder. Maus et al. bezeichnen sie als Schlüsselkompetenz (vgl. Kapitel 4.3).

Im Fall b, dem Qualifikationsrahmen des FBTS, wird vorausgesetzt, dass Bachelor-AbsolventInnen zur Kommunikation und Interaktion unter Nutzung der unterschiedlichen Medien in der Lage sein sollten. Der zweckmäßige Einsatz von Medien, insbe-

sondere zur Beschaffung von Informationen, gehöre zum Repertoire von AbsolventInnen des Studiengangs Soziale Arbeit. Hier wäre also die digitale Kompetenz zur Kommunikation und Kooperation zu nennen, die insbesondere während Online-Beratungen eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.4.2).

5.2.4.4 Ergebnis: Unzureichende Darstellung des Einflusses der Digitalisierung auf Soziale Arbeit

In beiden Fällen entsteht der Eindruck, Medien, in der vorliegenden Arbeit verstanden als Teil der Digitalisierung, seien überwiegend ein „Mittel zum Zweck“, ein Instrument, das zur Arbeit genutzt wird. Darüber hinaus spielten sie aber weiter eine geringe Rolle. Lediglich im Zusammenhang mit Massenmedien im Kerncurriculum der DGSA wird der gesellschaftliche Einfluss genannt. Dies spiegelt jedoch nicht den Grad der Digitalisierung der Gesellschaft wider, wie sie im Fachdiskurs längst verstanden wird. Das soeben beschriebene Nebeneinander wird darin zu einem dicht verwobenen Miteinander, in dem häufig gar nicht klar ist, welche Rolle Menschen oder Medien einnehmen. Beranek et al. sprechen davon, „nicht mehr zwischen einer medialen und einer nicht-medialen Wirklichkeit“ unterscheiden zu können (Beranek et al. 2018, S. 19). Diese hybride Wirklichkeit, in der die digitale und reale Welt nicht voneinander zu trennen sind, zeigt sich ebenfalls am sogenannten Web 4.0, dem „Internet der Dinge“. Hier kommunizieren nicht nur Menschen miteinander. Ebenso tauschen Maschinen mit Menschen oder anderen Maschinen Informationen aus. Anne Schüller beschreibt den Versionsstandard 4.0, insbesondere mit Blick auf das Web, wie folgt:

„Schritt für Schritt erobert das Internet alle Orte und Geräte des Alltagslebens. Sensoren, die Maschinen, Produkte und Objekte drahtlos überwachen, kontrollieren und steuern, verbreiten sich rasant. Im Web 4.0 wird jeder Gegenstand zu Sender und Empfänger zugleich“ (Schüller 2016, S. 28).

Anhand Schüllers Ausführung wird deutlich, dass nicht nur von Medien die Rede sein darf. Über das Web 4.0 kommunizieren längst Haushaltsgeräte miteinander. Medien und Digitalisierung sind demnach gewissermaßen domestiziert, wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass Menschen über ausreichend Wissen und Reflexionsvermögen verfügen, um die Konsequenzen dessen, was intelligente Geräte bewirken können, zu erkennen. So ist es beispielsweise dem weltweit größten Internethändler Amazon durch ein Gerät namens Alexa, das in der Lage ist, Gespräche aufzuzeichnen, möglich, diese Art der Daten von MitarbeiterInnen lesen und auswerten zu lassen

und für kommerzielle Zwecke zu nutzen (vgl. Spiegel Online 2019). Kunden von Amazon nutzen das Gerät Alexa üblicherweise, um eine Erleichterung im Alltag zu erfahren und beispielsweise Musik ohne Knopfdruck an und aus zuschalten. Um in einer derart von Digitalisierung durchdrungenen Gesellschaft zurechtzukommen, benötigen SozialarbeiterInnen und AdressatInnen neben den von der DGSA und dem FBTS bereits berücksichtigten Kompetenzen Informations- und Datenkompetenz zum besseren Lesen und Verstehen der Daten, Kompetenzen zur Erstellung digitaler Inhalte, um insbesondere Teilhabe zu sichern sowie Kompetenzen rund um das Thema Sicherheit im Netz (vgl. European Commission o.J.; vgl. Kapitel 4.4.2). Im Zusammenhang mit den Vorfällen rund um Amazons Alexa trügen SozialarbeiterInnen dann im Sinne ihrer AdressatInnen zum Recht auf informelle Selbstbestimmung bei, das sich aus dem Artikel zwei des Deutschen Grundgesetzes ergibt (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 1949). Des Weiteren müssen Angehörige der Profession Sozialer Arbeit in der Lage sein, sich mit dem Thema Digitalisierung unter ethischen Gesichtspunkten auseinanderzusetzen, so wie es Beranek fordert (vgl. Beranek 2018, S. 174; vgl. 4.4.1). Weder die DGSA noch der FBTS bringen „Digitalisierung“, „Internet“ oder „Medien“ mit Ethik oder Menschenrechten in einen Zusammenhang.

Die marginale Rolle der Medien in den vorliegenden Dokumenten bzw. das nicht deckungsgleiche Verständnis mit den derzeitigen gesellschaftlichen Transformationen wird außerdem der Konzentration auf den Medienbegriff zugeschrieben. Dem Begriff fehlt das Prozesshafte, das als besondere Herausforderung angesehen wird. Prozessen, die auf gesellschaftliche Zusammenhänge wirken, wohnt inne, dass sie langfristig wirken und kontinuierlich fortschreiten, weshalb für Einzelne stets die Gefahr besteht, „abgehängt“ zu werden und am Prozess nicht mehr teilhaben zu können. Die Untersuchungen zum Digital Divide (vgl. Kapitel 3.2.3) nehmen den Teilhabe-Aspekt besonders in den Fokus. Daraus ist abzuleiten, dass die Soziale Arbeit sich um die Begleitung der AdressatInnen innerhalb des Prozesses der Digitalisierung bemühen sollte. Innerhalb des Prozesses spielen Medien eine Rolle.

Mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse von Becka et al. wird darüber hinaus als maßgeblicher Grund für die Randständigkeit des Themas die immer noch starken Ressentiments im Zusammenhang mit der Digitalisierung vermutet. Diese ergeben sich insbesondere im Zuge ethischer Debatten. Becka et al. fassen die Vorbehalte, die von ihnen untersuchte Studien zutage brachten, wie folgt zusammen:

„Inhaltlich bezieht sich die Diskussion ethischer Fragestellungen etwa auf Fragen des Datenschutzes und der Einhaltung von Vertraulichkeit bei der Datenerhebung und -dokumentation in virtuellen Räumen, die Kompetenz des Behandlers bzw. der Behandlerin in Bezug auf Qualifizierung für digitale Tools sowie die Prüfung digitaler Tools auf Eignung und Evidenzbasierung, die umfassende Aufklärung der Klient_innen über die digital gestützte Leistungserbringung, die Abgrenzung zwischen professionellen und privaten Handlungsräumen (z. B. in Social-Media-Netzwerken) sowie die Berücksichtigung spezifischer Behandlungskontexte von Klient_innen“ (Becka et al. 2017, S. 22f).

Diese Ergebnisse seien nicht erschöpfend, stellten jedoch die Breite der Vorbehalte in der Sozialwirtschaft angemessen dar. Umso wichtiger erscheint die Ausformulierung ethischer Standards für digitale Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. Eine erneute Verständigung über die Profession und den damit einhergehenden Fokus auf den Menschen im Zentrum des Handelns, auch im digitalen Raum, ist daher unerlässlich. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Rahmen in den Kapiteln 2 und 3 diskutiert.

5.2.4.5 Ergebnis: Keine Vorbereitung auf die digitalisierte Arbeitswelt

Die Fundstellen, die sich anhand des Begriffes Medien codieren ließen, weisen nicht genügend digitale Kompetenzen auf, um die StudentInnen der Sozialen Arbeit auf die veränderten Arbeitsbedingungen vorzubereiten. Die Beschäftigungsfähigkeit wird bei zunehmender Digitalisierung der Arbeitswelt abnehmen, wenn Hochschulen und Universitäten nicht zeitnah beginnen, ihre Curricula um entsprechende Kompetenzen zu ergänzen. Initiativen wie das Hochschulforum Digitalisierung haben dies unlängst erkannt und verweisen bereits seit Jahren auf die Notwendigkeit der Kompetenzerweiterung. Schnabel sagt hierzu: „Ganze Branchen verändern sich. [...] Von der öffentlichen Verwaltung bis zum Großkonzern zieht sich der Innovationsbedarf aktuell durch alle Fachbereiche“ (Schnabel 2017). Die Soziale Arbeit kann sich dem nicht entziehen, wie ver.di für das Sozialwesen mit dem Hinweis auf den Digitalisierungsgrad von rund 67 Prozent belegt (vgl. Kapitel 1).

Wie Kompetenzrahmen, die die in Kapitel 4.4 genannten digitalen Kompetenzen berücksichtigen und sowohl im Kerncurriculum als auch im Qualifikationsrahmen umgesetzt werden könnten, wird im nächsten Kapitel skizziert.

6 Mögliche digitale Kompetenzrahmen

Wie in der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse ersichtlich wird, wird die Digitalisierung und ihr Wirken auf sämtliche Bereiche der Sozialen Arbeit noch nicht ausreichend im Kerncurriculum der DGSA und dem Qualifikationsrahmen des FBTS thematisiert. Im folgenden Kapitel sollen daher die zuvor besprochenen Fundstellen um weitere digitale Aspekte ergänzt werden bzw. neue Kompetenzrahmen zu digitalen Kompetenzen entstehen.

Da sich das Kerncurriculum der DGSA und der Qualifikationsrahmen des FBTS im Aufbau und den Formulierungen deutlich unterscheiden, werden für jedes der beiden Dokumente spezifische Kompetenzrahmen entwickelt, die den Rahmenbedingungen der Veröffentlichungen der Fachgesellschaften gerecht werden. Für das Kerncurriculum werden sie daher als Lehrinhalt, für den Qualifikationsrahmen als Kompetenzgrad nach dem Bachelorabschluss formuliert.

Zuvor werden Empfehlungen ausgesprochen, die sich sowohl an die DGSA als auch an den FBTS richten und sich auf das Verständnis mancher Fachbegriffe um ein implizites digitales Verständnis bemühen.

Den nun folgenden Ausführungen liegt der Professionsbegriff der Sozialen Arbeit zugrunde, so wie er in Kapitel 2 anhand der Ausführungen von Müller und Staub-Bernasconi vorgestellt wurde. Neben der Rahmung durch Ethik und Wissenschaft gilt daher, den Menschen ins Zentrum jeder Maßnahme zu rücken. Das bedeutet, dass jeder Lehrinhalt bzw. jede beabsichtigte Kompetenzbildung der Prüfung standhalten muss, ob sie tatsächlich der Verbesserung der Lebensumstände des Einzelnen dient. Digitalisierung darf nicht zum Selbstzweck Einzug in die Curricula der Sozialen Arbeit finden.

6.1 *Implizite digitale Kompetenzen*

Wie bereits in der Betrachtung der Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Praxis Sozialer Arbeit aber auch in den Kompetenzen der AbsolventInnen des Studiums Sozialer Arbeit deutlich wurde, sind zahlreiche Kompetenzen gleichermaßen in der „klassischen“ (analogen) als auch in der digitalen Sozialen Arbeit wichtig. In der Erarbeitung passender Kompetenzrahmen für das Kerncurriculum der DGSA sowie für den Qualifikationsrahmen des FBTS fiel auf, dass diese zweideutigen Kompetenzen ausreichend genannt werden und daher häufig keine explizite Ergänzung notwendig ist. Es

braucht lediglich eine Erweiterung des impliziten Verständnisses um die Dimension der digitalen Kompetenzen. Auch Epe räumt im Zusammenhang mit einer kurzen Schlagwortsuche nach Digitalisierung ein, dass das Thema innerhalb der vorliegenden Dokumente „unter verschiedene Bereiche zu packen ist“ (Epe 2017).

Beispielsweise gehöre es für die DGSA zum Studienbereich Fachwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit, u.a. „die theoretischen Grundlagen der Sozialen Arbeit sowie der Professionalisierung“ (DGSA 2016, S. 5) kritisch zu reflektieren. Vor dem Hintergrund derzeitiger Transformationsprozesse, die die Disziplin und Profession Soziale Arbeit betreffen (vgl. Kapitel 3.2), ist die Digitalisierung als Teil dessen zu betrachten und in die Überlegungen einzubeziehen. Die Reflexionsfähigkeit, die StudentInnen der Sozialen Arbeit erlernen sollen, spielt im Zusammenhang mit Ethik und den Menschenrechten als Bezugsrahmen der Disziplin und Profession ebenso eine Rolle (vgl. ebd., S. 6). Sie müssen, genau wie geltende Rechtsgrundlagen für den digitalen Raum, im Zuge der Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen neben der bisherigen Sichtweise durch die Brille der Digitalisierung betrachtet werden. Jedoch benötigen diese Elemente des Kerncurriculums keine explizite Ergänzung um digitale Kompetenzen. Ihr implizites Verständnis muss lediglich um die genannten Aspekte erweitert werden.

Außerdem ist der Umgang mit Daten im Kerncurriculum im Studienbereich Forschung in der Sozialen Arbeit und im Qualifikationsrahmen in der Konkretisierung zu Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit zu nennen. Letzterer bringt Daten zumindest in einen expliziten Zusammenhang mit „elektronischen Medien“ (FBTS 2016, S. 40). Nichtsdestotrotz entsteht der Eindruck einer veralteten Vorgehensweise, die die neuen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten unterschlägt. Im Zuge der Digitalisierung wird ForscherInnen eine wachsende Zahl an Daten zur Verfügung stehen. Auch die Art der Daten wird sich ändern. Denkbar wäre beispielsweise eine qualitative Inhaltsanalyse von Tweets über den Kurznachrichtendienst Twitter. Demnach ist es notwendig, den Horizont zu erweitern und die Kompetenz zur Erschließung unkonventioneller Quellen sowie großer Datenmengen einzubeziehen.

Das Thema „Soziale/psychosoziale/biopsychosoziale Probleme im Zusammenhang mit Interaktions-, Kooperations- und Kommunikationsformen/-netzen zwischen Individuen und kollektiven Akteur_innen sowie ihre individuellen und kontextuellen Bedin-

gungen“ (vgl. DGSA 2016, S. 6) sollte der DGSA zufolge im Rahmen des Studienbereichs Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen der Sozialen Arbeit gelehrt werden. Dies schließt die Kompetenz zur Kommunikation und Kooperation im digitalen Raum, vornehmlich dem Internet, mit ein. An der zitierten Formulierung der Kompetenz wird besonders deutlich, wie passend die Wortwahl auch für digitale Kompetenzen bereits ist. Jedoch wird auch hier angenommen, dass die Textstelle lediglich reale, also nicht digitale Kommunikations- und Kooperationsformen beschreibt und demnach eine Erweiterung des impliziten Verständnisses nötig ist.

Im Qualifikationsrahmen finden sich für die klassische als auch für die digitale Soziale Arbeit passende Formulierungen insbesondere im Bereich „Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit“ (FBTS 2016, S. 36). Hier heißt es im fünften Absatz, Bachelor-AbsolventInnen „haben Kenntnisse erworben relevante Wissensbestände anderer Disziplinen und die Kompetenzen, deren Beiträge zur gesuchten Problemlösung/-bearbeitung zu nutzen“ (ebd., S. 37). Zu den Bezugsdisziplinen, die hier angesprochen werden, könnte in Zukunft auch die Sozialinformatik zählen. FINSOZ als Fachverband für IT in der Sozialwirtschaft sieht sich unlängst als der Verein, der die Brücke zwischen der Informatik und der Sozialwirtschaft schlägt und fördert und fordert die „Verbreitung und Verwertung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ beider Bereiche (FINSOZ 2017, S. 8).

Wie veranschaulicht, ergeben sich sowohl im Kerncurriculum als auch im Qualifikationsrahmen insbesondere zu den Themen Kommunikation und Kooperation, Wissenschaft und Forschung anhand von Daten Möglichkeiten zur Erweiterung des impliziten Verständnisses der beschriebenen Lehrinhalte und Kompetenzbereiche. Umfängliche Maßnahmen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, beispielsweise die Herausgabe von Stellungnahmen seitens der Fachgesellschaften, die auf die neue Lesart der Dokumente hinwiesen, würden die Mitglieder der Organisationen und die Fachöffentlichkeit ausreichend informieren. Ebenso könnten die ersten beiden Kapitel der Veröffentlichungen, in denen es um grundlegende Annahmen und Hinweise geht, genutzt werden, um den Verweis auf die Vielschichtigkeit hinzuweisen. Hieraus ergibt sich allerdings eine besondere Schwierigkeit, die in Kapitel 7 im Zusammenhang mit dem Begriff des Querschnittsthemas problematisiert wird.

6.2 Entwürfe digitaler Kompetenzrahmen für das Kerncurriculum der DGSA

Im folgenden Kapitel werden Entwürfe von Kompetenzrahmen für das Kerncurriculum der DGSA vorgelegt. Sie enthalten digitale Lehrinhalte, die, wie die Inhaltsanalyse ergab, bisher nicht im Kerncurriculum genannt werden. Dabei ist ein vollkommen neuer Entwurf in keinem der insgesamt sieben Studienbereiche notwendig. Die bereits dargestellten empfohlenen Lehrinhalte der Fachgesellschaft lassen sich durch nur wenige Änderungen um digitale Kompetenzen erweitern. Diese heben sich im Folgenden durch Fettung ab.

6.2.1 Kompetenzrahmen „Digitalspezifische Bedingungen“

Im Studienbereich „Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen Sozialer Arbeit“ wird bereits die Medienwissenschaft als Bezugsdisziplin der Sozialen Arbeit genannt (vgl. DGSA 2016, S. 5). In der daran anknüpfenden Beschreibung der Themen werden Medien oder weitere Aspekte des Feldes Digitalisierung nicht berücksichtigt. Daher ergibt sich die Möglichkeit der Ergänzung um die „digitalspezifischen Bedingung“ als Aspekt des alltäglichen Lebens wie folgt:

Prozesse und Probleme des Aufwachsens und Lernens, der Entwicklung und der Lebensführung unter alters-, generationen-, gesundheits-/krankheits-, geschlechts-, schicht-, **digital-** und kulturspezifischen sowie sozialräumlichen Bedingungen.

Abbildung 1 - Kompetenzrahmen „Digitalspezifische Bedingungen“

6.2.2 Kompetenzrahmen „Sozialinformatik“

Die von FINSOZ beschriebene Sozialinformatik als Bezugsdisziplin (vgl. Kapitel 6.1) könnte im Studienbereich „Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen Sozialer Arbeit“ (DGSA 2016, S. 5) im Zuge der Nennung weiterer Bezugfelder und -disziplinen folgendermaßen ergänzt werden:

In ihrem transdisziplinären Charakter integriert Soziale Arbeit Wissen aus verschiedenen Disziplinen (in alphabetischer Reihenfolge: Anthropologie, Biologie, Ethnologie, Gender Studies, Gesundheitswissenschaften, Kulturwissenschaften, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Politologie, Recht, **Sozialinformatik**, Soziologie, (Sozial-)Ökonomie, Kommunikations- und Medienwissenschaft u.a.), um ihren Gegenstand erfassen und bearbeiten zu können.

Abbildung 2 - Kompetenzrahmen „Sozialinformatik“

6.2.3 Kompetenzrahmen „Medienrecht und Datenschutz“

Im Studienbereich „Normative Grundlagen Sozialer Arbeit“ käme es laut DGSA insbesondere auf die Reflexionsfähigkeit an (vgl. DGSA 2016, S. 6). Sie bilde die „Grundlage für Professionsethik und Professionskodex, aber auch für rechtliche und menschenrechtliche Begründungen“ (ebd.). In diesem Zuge sollte die DGSA auch auf Rechtsnormen zu sprechen kommen, die zum Wohle des Einzelnen im digitalen Raum gelten. Der Datenschutz, der seit 2018 europaweit vereinheitlicht innerhalb der Datenschutzgrundverordnung geregelt ist (vgl. Europäische Kommission 2018) sowie das Medienrecht spielen dabei zwei wesentliche Rollen. Sie können im Kerncurriculum wie folgt ergänzt werden:

[...] Rechtsgrundlagen der Sozialen Arbeit (u.a. **Datenschutz**, Arbeits-, Familien-, Gesundheits-, **Medien**-, Sozial- und Verwaltungsrecht) und rechtliche Beurteilung von sozial und kulturell problematischen Sachverhalten.

Abbildung 3 - Kompetenzrahmen „Medienrecht und Datenschutz“

6.2.4 Kompetenzrahmen „Digitalisierungspolitik“

Im Studienbereich „Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit“ werden gesellschaftliche Bedingungen, unter denen Soziale Arbeit stattfindet, betrachtet (DGSA 2016, S. 6f). So, wie Soziale Arbeit durch Wirtschaft, Bildung und Gesundheit transversal beeinflusst wird, wirkt auch die Digitalisierung auf sie ein. Dass Digitalisierung als Bereich der Politik gilt, ist seit spätestens 2018 mit der Ernennung des Staatsministeriums für Digitalisierung amtlich (vgl. Beuth 2018). Im Spiegel hieß es, man hätte damit versucht, „das Querschnittsthema endlich zu bündeln“ (ebd.). Die Digitalisierungspolitik reiht sich demnach wie folgt im Kompetenzrahmen ein:

[...] Wirtschafts-, Bildungs-, **Digitalisierungs-** und Gesundheitspolitik in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit.

Abbildung 4 - Kompetenzrahmen „Digitalisierungspolitik“

6.2.5 Kompetenzrahmen "Datenkompetenz"

Die vom Hochschulforum Digitalisierung so hervorgehobene Kompetenz zur Data Literacy könnte im Studienbereich „Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien / Methoden Sozialer Arbeit“ (DGSA 2016, S. 7) genannt folgendermaßen ergänzt werden:

[...] Sozialmanagement inkl. Betriebswirtschaftslehre, Personal- und Organisationsentwicklung, **Informations- und Datenkompetenz**, Projektberatung und Projektmanagement.

Abbildung 5 - Kompetenzrahmen „Datenkompetenz“

6.2.6 Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte“

Die Erstellung digitaler Inhalte sollte im Zusammenhang mit der bereits vorhandenen digitalen Kompetenz zur ästhetischen Kommunikation und zum Umgang mit Medien im Studienbereich „Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien / Methoden Sozialer Arbeit“ (ebd.) ergänzend folgendermaßen eingebracht werden:

[...] Ästhetische Kommunikation, Umgang mit Medien und **Erstellung digitaler Inhalte** – Methoden der Öffentlichkeitsarbeit, und der pädagogischen oder therapeutischen Nutzung von ästhetischen Medien zur Problemlösung.

Abbildung 6 - Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte“

6.2.7 Kompetenzrahmen „Arbeitsbereich Sozialraum Internet“

Im Studienbereich „Handlungsfelder und Zielgruppen Sozialer Arbeit“ werden beispielhaft Arbeitsbereiche von SozialarbeiterInnen genannt, die die Breite des Feldes veranschaulichen sollen (vgl. ebd., S. 8). Soziale Arbeit im Darknet als Spezialgebiet der aufsuchenden Sozialarbeit (vgl. Kapitel 3.2.1) bzw. als Teilgebiet des Sozialraums Internet könnte als Beispiel genannt werden und wie folgt Erwähnung finden:

[...] Funktionale Differenzierung: Sozial-, Gesundheits-, Bildungswesen, Wirtschaft, z.B. Betriebssozialarbeit, Soziale Arbeit im Gesundheitssystem, Schulsozialarbeit, **Soziale Arbeit im Darknet.**

Abbildung 7 - Kompetenzrahmen „Arbeitsbereich Sozialraum Internet“

6.2.8 Kompetenzrahmen „Forschung zur Digitalisierung“

Werden die Digitalisierungspolitik oder digitalspezifische Bedingungen in den vorherigen Studienbereichen als gesellschaftsrelevant eingeordnet, sollte der Themenbereich ebenfalls im Studienbereich „Forschung in der Sozialen Arbeit“ (DGSA 2016, S. 8) als Forschungsfeld, das zu berücksichtigen ist, genannt werden.

[...] Inter- und Transdisziplinarität in der Forschung (mit Bereichen der Versorgungsforschung, Handlungsforschung, Gesundheitsforschung, Geschlechterforschung, Lebenslaufforschung, Sozialindikatorenforschung, Begleitforschung, Evaluations- bzw. Wirksamkeitsforschung, **Forschung zur Digitalisierung** u.a.m.).

Abbildung 8 – Kompetenzrahmen „Forschung zur Digitalisierung“

6.3 Entwürfe digitaler Kompetenzen für den Qualifikationsrahmen des FBTS

Im Gegensatz zu den Entwürfen der Kompetenzrahmen für das Kerncurriculum erschien es für den Qualifikationsrahmen in drei von vier Fällen sinnvoll, einen neuen Rahmen für die jeweilige Konkretisierung zu entwerfen. Dies lässt sich durch die stärker differenzierte und kleinteiligere Struktur der Handreichung begründen. Sie lässt mehr Spielraum für die Gestaltung neuer Kompetenzniveaus. Sofern lediglich Ergänzungen vorgenommen wurden, sind sie auch in diesem Kapitel gefettet.

6.3.1 Kompetenzrahmen „Kritische Reflexion“

Im Rahmen der Konkretisierung „Wissen und Verstehen/Verständnis“ (FBTS 2016, S. 26) ist vorauszusetzen, dass StudentInnen innerhalb des Studiums im Rahmen eigener Erfahrungen und während der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld Soziale Arbeit das kritische Reflektieren erlernt haben (vgl. Kapitel 4.4 und 4.3.3). Der FBTS nennt an dieser Stelle „Diversity, Gender und weitere relevante Intersektionalitätsdimensionen“ (FBTS 2016, S. 27f). Auch der Umgang mit Medien

bzw. Massenmedien sollte von den StudentInnen kritisch hinterfragt und reflektiert werden können. Schließlich nutzen sie sie bereits während des Studiums, u.a. zu Recherchezwecken, und sind, wie in Kapitel 3 besprochen, stets dazu angehalten, den permanenten Einfluss auf AdressatInnen Sozialer Arbeit im Zuge der Mediatisierung und Digitalisierung mitzudenken. Hieraus ergibt sich der folgende neue Kompetenzrahmen:

BA-Level-Absolvent*innen sind in der Lage, den Einsatz von (Massen)Medien zur Kommunikation und Kooperation kritisch zu reflektieren und, gesamtgesellschaftlich betrachtet, Chancen und Risiken für die Soziale Arbeit zu erkennen.

Abbildung 9 - Kompetenzrahmen „Kritische Reflexion“

6.3.2 Kompetenzrahmen „Digitale Daten“

In der Konkretisierung „Beschreibung, Analyse und Bewertung“ (FBTS 2016, S. 32) geht der FBTS auf Kompetenzen ein, die gewissermaßen der Auseinandersetzung mit der Ist-Situation in der sozialarbeiterischen Praxis dient. Dabei werden laut FBTS „soziale, politische, rechtliche, ökonomische Kontexte und Situationen der Sozialen Arbeit“ eingeschätzt (ebd., S. 33). Zur umfänglichen Analyse der heutzutage digitalisierten Lebenswelten von AdressatInnen sollte die Kompetenz zur Data Literacy (vgl. Kapitel 4.4.1), also die Kompetenz zum Generieren, Lesen und Deuten von digitalen Daten, dazugehören. Ein neuer Kompetenzrahmen wird wie folgt vorgelegt:

BA-Level-Absolvent*innen können zur Analyse und Bewertung von Problemlagen digitale Daten generieren, sie lesen und deuten.

Abbildung 10 – Kompetenzrahmen „Digitale Daten“

6.3.3 Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte“

Die Konkretisierung „Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 45) fokussiert Kompetenzen aus den Bereichen „Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik sowie der Evaluation“ (ebd., S. 45). Obwohl bereits die Kommunikation und Kooperation mit Anspruchsgruppen genannt wird, gelingt es der Fachgesellschaft nicht, eine adäquate und präzise Tätigkeitsbeschreibung zu formulieren. Die vom FBTS beschriebene Tätigkeit lässt sich schließlich als Öffentlichkeitsarbeit

beschreiben, innerhalb derer die digitale Kompetenz zur Erstellung digitaler Inhalte unerlässlich ist. Der folgende Kompetenzrahmen fasst dies zusammen:

BA-Level-Absolvent*innen sind in der Lage, im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit digitale Inhalte zu erstellen, somit die Öffentlichkeit hinlänglich zu informieren und eine Kooperation mit Anspruchsgruppen zu bewirken.

Abbildung 11 – Kompetenzrahmen „Erstellung digitaler Inhalte“

6.3.4 Kompetenzrahmen „Strategische Digitalisierung“

Neben Aufgaben des allgemeinen Projektmanagements und der Personalleitung stellt sich in der Sozialwirtschaft auch die Frage nach dem Umgang mit der Digitalisierung. In der Konkretisierung „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen“ (FBTS 2016, S. 49) in der Sozialen Arbeit kann die Fähigkeit zur strategischen Entwicklung und Begleitung der Digitalisierung innerhalb des Trägers Aufgabe der Leitung sein. Die Ergänzung des bereits vorhandenen Kompetenzrahmens sähe wie folgt aus:

BA-Level-Absolvent*innen weisen die Fähigkeit zur kreativen, verantwortlichen Mitwirkung in Projektmanagement, Personalführung, **Digitalstrategien** und Gesamtleitung auf.

Abbildung 12 - Kompetenzrahmen „Strategische Digitalisierung“

6.4 Digitale Kompetenzrahmen - ein Zwischenfazit

Das Ziel der Arbeit, auf der Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich des Digitalisierungsgrades des Kerncurriculums der DGSA und des Qualifikationsrahmens des FBTS weitere Kompetenzrahmen, die digitale Kompetenzen berücksichtigen, zu entwerfen, ist somit erreicht. Die Entwürfe umfassen alle ermittelten digitalen Kompetenzen, wobei zu berücksichtigen ist, dass jeder praktischen Kompetenz eine theoretische Auseinandersetzung vorausgehen sollte.

Nur ist in Anbetracht der vermuteten Vorbehalte der DGSA und des FBTS gegenüber der Digitalisierung und der damit zusammenhängenden ethischen Debatten an der zeitnahen Überarbeitung der Dokumente zu zweifeln. Hinzu käme, dass innerhalb der

beiden Vereine Abstimmungen mit Mitgliedern notwendig wären. Demokratische Verfahren dieser Art können besonders viel Zeit und Arbeit in Anspruch nehmen, die vermutlich nur allzu oft gescheut werden.

Möglicherweise gäbe es einen Weg, Digitalisierung im Kerncurriculum als Lehrinhalt und im Qualifikationsrahmen innerhalb der Kompetenzen zu berücksichtigen und gleichzeitig Arbeit und Zeit einzusparen. In Kapitel 7 soll darauf verwiesen sowie die Vor- und Nachteile diskutiert werden.

7 Digitalisierung, ein Querschnittsthema?

Beranek et al., Epe, Leinenbach und Hill² benennen das Thema Digitalisierung und damit in Zusammenhang gebrachte Tätigkeitsfelder für die Sozialen Arbeit auf die gleiche Art und Weise: als Querschnittsthema bzw. -aufgabe der Profession (vgl. Beranek et al. 2018, S. 18; Epe 2017; Leinenbach 2018, S. 1; Hill 2018, S. 51). Dabei fokussieren die genannten AutorInnen die Allgegenwärtigkeit des Themas in der Sozialen Arbeit und den transversalen Einfluss auf SozialarbeiterInnen und AdressalInnen. In der vorliegenden Arbeit wird sich dieser Betrachtungsweise angeschlossen und innerhalb des Kapitels 3 durch die Betrachtungen der Makro-, Meso- und Mikroebenen des Einflusses der Digitalisierung auf die Soziale Arbeit veranschaulicht. Dies zeigt sich ebenfalls in Kapitel 6 im Zuge der Ausformulierung digitaler Kompetenzrahmen. In nahezu allen Studienbereichen des Kerncurriculums sowie in vielen Konkretisierungen des Qualifikationsrahmens ist es möglich, die Studieninhalte und Kompetenzen um digitale Kompetenzen sinnvoll und angemessen zu erweitern oder neu entworfene Kompetenzrahmen zu ergänzen. Oftmals werden diese in einer Reihe mit bereits anerkannten Bezugsdisziplinen und deren Einflüssen auf die Soziale Arbeit gesetzt. Die Digitalisierung der Sozialen Arbeit erhält damit eine ähnliche Wertung wie beispielsweise die Einflüsse der Themenbereiche Gesundheit und Gender auf die Disziplin und Profession. Zusammenfassend wäre es demnach legitim und dem Thema angemessen, neben der Ergänzung bestehender Kompetenzrahmen, Digitalisierung mit dem Label „Querschnittsthema der Sozialen Arbeit“ zu versehen und ebenfalls in den Dokumenten darauf hinzuweisen.

Eine Schlagwortsuche³ nach dem Begriff „Querschnitt“ in den beiden Dokumenten der Fachgesellschaften ergab für den Qualifikationsrahmen keine, für das Kerncurriculum ein Ergebnis. Die DGSA verfährt mit Querschnittsthemen bisher wie folgt:

„Was als Querschnittsthema gelten soll, beispielsweise der systematische Einbezug von Interkulturalität, Geschlecht oder Gesundheit, wird der konkreten Curriculumsplanung, die auf kontextspezifische und hochschulpolitische Besonderheiten Rücksicht nehmen will, überlassen“ (DGSA 2016, S. 4).

² Hill bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Arbeitsfeld der Medienpädagogik (als Querschnittsthema), ordnet es allerdings der Digitalisierung unter (vgl. Hill 2018, S. 51).

³ Die Suche wurde mit dem Kurzbefehl „Strg F“ durchgeführt. Abwandlungen oder Synonyme des Begriffes „Querschnitt“ wurden daher nicht berücksichtigt.

Dieses Zitat enthält drei Hinweise, die in diesem Zusammenhang von Interesse sind und im Folgenden einzeln betrachtet werden.

Erstens: Dem Zitat ist zu entnehmen, dass die DGSA den Hochschulen und Universitäten bei Querschnittsthemen Raum zur freien Ausgestaltung geben will. Was ansonsten „verbindlicher Mindeststandard für ein konsekutives Hauptfachstudium der Sozialen Arbeit an deutschen Hochschulen sein“ soll (ebd., S. 2), bietet im Rahmen der Querschnittsthemen mehr Freiheiten für hochschul- und standortspezifische Besonderheiten.

Zweitens: Was die DGSA zu Querschnittsthemen zählt, wird anhand von drei Beispielen veranschaulicht. Es werden die Themen Interkulturalität, Geschlecht und Gesundheit genannt. Wie in Kapitel 6.2 zu erkennen ist, werden diese drei Themen jedoch nicht vollständig der Planung der Hochschulen und Universitäten überlassen, was im klaren Widerspruch zu der Aussage davor steht. Denn in diesem Fall wären sie nicht genauer ausformuliert, sondern mit der Benennung als Querschnittsthema abgehandelt. Sie werden stattdessen beispielsweise im Zuge der Benennung von Bezugsdisziplinen oder gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, mit denen die Soziale Arbeit umgehen muss, sowohl im Kerncurriculum als auch im Qualifikationsrahmen näher beleuchtet.

Drittens: Was genau als Querschnittsthema gelte, wird von der DGSA nicht definiert. Auch dies überlässt sie, als wissenschaftliche Fachgesellschaft der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit, den Hochschulen und Universitäten. Wenn eine präzise Definition des Begriffes „Querschnittsthema“ in Bezug auf die Soziale Arbeit fehlt, laufen SozialarbeitswissenschaftlerInnen jedoch Gefahr, gesellschaftlich relevante Themen wie die Digitalisierung zu übernehmen, sie unter der Überschrift Querschnittsthema zum Gegenstand ihrer Untersuchung zu machen, ihren Einfluss auf die Profession zu beleuchten und all dies ohne zuvor abgearbeitet zu haben, ob es die Soziale Arbeit nachweislich, einer Definition entsprechend, transversal beeinflusst. Das heißt, solange nicht definiert wurde, was ein Querschnittsthema in der Sozialen Arbeit ausmacht, welche Eigenschaften und Inhalte zu erkennen sein müssen, ist es im Grunde nicht möglich, Digitalisierung als Querschnittsthema zu kennzeichnen, so wie es Beranek et al., Epe, Leinenbach und Hill tun. Damit wird das Potential vergeben, die Wissenschaft der Sozialen Arbeit an wichtiger Stelle zu formen und zu gestalten. Und

diese Aufgabe könnte in Anbetracht der Ausdifferenzierung der Digitalisierung und ihrer Einflussnahme auf die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit von besonderer Bedeutung sein. Wie bei der Betrachtung transversaler Themen der Sozialen Arbeit im Kerncurriculum und im Qualifikationsrahmen gesehen, kommen die Studienbereiche und Konkretisierungen nicht ohne Verweise auf geschlechter- oder kulturspezifische Bedingungen sowie auf den Themenbereich Gesundheit aus. Im Zuge aktueller Debatten ist in diesem Zusammenhang auch die Digitalisierung als transversales Thema zu benennen. Sollen diese Themen in Zukunft das Label Querschnittsthema tragen, ist die DGSA eine Definition schuldig. Ob diese von der Fachgesellschaft selbst vorgeschlagen wird oder ob sie sich auf den Entwurf anderer WissenschaftlerInnen der Disziplin bezieht, spielt dabei keine Rolle.

8 Schlussbetrachtung

Die in Kapitel 3 der vorliegenden Master-Thesis vorgebrachten Argumente zur Verdeutlichung der Relevanz des Themas Digitalisierung in der Sozialen Arbeit zeigen, dass eine Anpassung der Curricula der bundesweiten Studiengänge Sozialer Arbeit notwendig ist. Die Profession ist schließlich in erster Linie den AdressatInnen verpflichtet, die im Zentrum des sozialarbeiterischen Handelns stehen und von den Folgen der Digitalisierung betroffen sind. Das Kerncurriculum der DGSA sowie der Qualifikationsrahmen des FBTS, an denen sich Hochschulen und Universitäten orientieren, wurden daher innerhalb einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring hinsichtlich ihres Status Quo untersucht. Die Begriffe Digitalisierung und Internet werden in beiden Veröffentlichungen nicht erwähnt. Allerdings ist der Begriff Medien mehrfach genannt und deutet auf eine in Ansätzen vorhandene Berücksichtigung von Digitalisierung hin. Jedoch wurde in Kapitel 5 auch belegt, dass der Begriff Medien nicht in Gänze erfassen kann, wie Lebenswelten von AdressatInnen und SozialarbeiterInnen selbst sowie die Sozialwirtschaft und die Profession von derzeitigen Transformationsprozessen beeinflusst werden. Der Begriff Digitalisierung umfasst aufgrund der Prozesshaftigkeit und des Einflusses auf gesellschaftliche Zusammenhänge mehr, als mit dem Diskurs des Begriffes Medien erfasst werden kann. Die Definition von FINSOZ, die auf diese Aspekte hinweist, wird der Arbeit in Kapitel 2 zugrunde gelegt. Um diese Lücken zu füllen, werden in Kapitel 6 sowohl für das Kerncurriculum als auch für den Qualifikationsrahmen Kompetenzen formuliert, die die für SozialarbeiterInnen zukünftig wichtigsten digitalen Kompetenzen erfassen. Dabei werden nur wenige Male neue Kompetenzrahmen vorgeschlagen. Wie sich im Verlauf der Konzeption zeigte, genügen in den meisten Fällen Ergänzungen der bisherigen Formulierungen oder die Erweiterung des impliziten Verständnisses um digitale Aspekte bereits vorhandener Lehrinhalte bzw. Kompetenzniveaus. Abschließend wird in Kapitel 7 der in der Fachliteratur häufig auftauchende Begriff des Querschnittsthemas diskutiert. Augenscheinlich ist das Thema Digitalisierung transversal in jedem Studienbereich integrierbar. Um jedoch das Label Querschnittsthema tragen zu können, müsste im Vorhinein definiert werden, welchen Anforderungen es dazu genügen sollte. Weder im Kerncurriculum, noch im Qualifikationsrahmen und auch nicht in der Fachliteratur ist eine Definition des Begriffes innerhalb der Disziplin Soziale Arbeit auffindbar.

Im Rahmen der Auseinandersetzungen mit dem Kompetenzbegriff und der Bologna-Reform in Kapitel 4, wird auf die Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen hingewiesen. Innerhalb des Diskurses zum Thema Digitalisierung in der Sozialen Arbeit ist das der Begriff, der den entscheidenden Anstoß zur Umsetzung einiger Anpassungen in bundesweiten Curricula geben kann. Denn er ist nicht nur für die Ausbildung zukünftiger SozialarbeiterInnen entscheidend. AdressatInnen müssen ebenfalls unter den Bedingungen der fortschreitenden Digitalisierung an der Arbeitswelt weiterhin teilhaben können. Eine relevante Zielgruppe sind Jugendliche, an deren Übergang von der Schule ins Berufsleben SozialarbeiterInnen im Rahmen von bspw. Schulsozialarbeit oder Mentoring-Programmen unterstützend beteiligt sind. In der beruflichen Rehabilitation geht es hingegen um das Erreichen der erneuten Erwerbsfähigkeit und die Sicherung der Existenz durch ein regelmäßiges Einkommen. In diesem Zusammenhang sind SozialarbeiterInnen laut § 51 SGB IX in Bildungswerken, Berufsförderungswerken und im Sinne des § 56 SGB IX in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen tätig. In beiden genannten Beispielen können Fachkräfte der Sozialen Arbeit digitale Kompetenzen zur Sicherung der Teilhabe ihrer AdressatInnen weitergeben bzw. vermitteln. Auf der Grundlage ihres Professionsverständnisses, das den Menschen stets ins Zentrum des Handelns rückt und die Menschenrechte wahrt, sorgen sie mit der Vermittlung von digitalen Kompetenzen für die Mündigkeit der AdressatInnen.

Darüber hinaus ergeben sich durch die Master-Thesis weitere Aufträge und offene Fragen, die an anderer Stelle, bspw. innerhalb einer weiteren Ausarbeitung, geklärt werden sollten. Sie werden im Folgenden benannt.

Zunächst wird erneut auf den Begriff der Beschäftigungsfähigkeit verwiesen, der im Zuge der Diskussionen um Digitalisierung in der Sozialen Arbeit stets mitgedacht werden sollte. Neben angehenden SozialarbeiterInnen und AdressatInnen Sozialer Arbeit dürfen die bereits in der Praxis tätigen SozialarbeiterInnen nicht außer Acht gelassen werden. Daher braucht es in Zukunft mehr den Anforderungen der Sozialwirtschaft entsprechende Fort- und Weiterbildungskonzepte, die die Anschlussfähigkeit der erfahrenen SozialarbeiterInnen an den Nachwuchs sicherstellen. Dabei können ebenfalls die in der Master-Thesis entwickelten Kompetenzrahmen genutzt und hinsichtlich spezieller Anforderungen, die die TeilnehmerInnen solcher Fort- und Weiterbildungen mitbringen, angepasst werden. Becka et al. schätzen dies wie folgt ein:

„Arbeits- und Berufsbildungspolitik ist zum einen gefordert, hierfür geeignete Organisationsformen zu finden; zum anderen stellt sich die Herausforderung, Wege zu finden, dass solches Wissen möglichst schnell in die Breite findet und für die Beschäftigten auch überbetrieblich zertifiziert und nutzbar wird“ (Becka et al. 2017, S. 33).

In einer größeren Forschungsarbeit, beispielsweise im Rahmen einer Dissertation, könnten bundesweite Modulhandbücher und -pläne generalistisch angelegter Studiengänge Sozialer Arbeit hinsichtlich digitaler Kompetenzen überprüft werden. Dies gäbe Aufschluss darüber, ob und welche Hochschulen die Aufgabe der Integration des Themas in den Curricula bereits ohne die Empfehlung der beiden Ton angehenden Fachgesellschaften umgesetzt haben.

Außerdem soll an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass es innerhalb der DGSA bislang keine Fachgruppe gibt, die sich dem Thema Digitalisierung widmet. Unter Berücksichtigung der Umstände, dass das Thema in der Profession erst seit einigen Jahren diskutiert wird, stellt sich jedoch weiterhin die Frage, warum die Medienpädagogik, die seit Jahrzehnten in der Disziplin und Profession diskutiert und umgesetzt wird (vgl. Kapitel 3.1), innerhalb der Fachgesellschaft als Fachgruppe keine Rolle spielt. Neben weiteren querschnittartigen Themen wie Gender oder Sport in der Sozialen Arbeit würde sich die Digitalisierung einreihen und Raum für transversale Anliegen, die die gesamte Breite der Aufgaben- und Einsatzbereiche der Profession und Disziplin betreffen, bieten. Daher wird eine Empfehlung an die DGSA und ihre Mitglieder ausgesprochen, dies in die Wege zu leiten.

Abschließend bleibt der Wunsch nach einer Definition des Begriffes Querschnittsthema für die Soziale Arbeit. Diese Aufgabe könnte durch die DGSA, den FBTS oder ebenfalls im Rahmen einer Dissertation bewältigt werden. Andernfalls blieben allzu viele Themen, die, wie das Thema Digitalisierung, im wissenschaftlichen Diskurs bereits als solches bezeichnet werden, schlichtweg postfaktisch.

Literatur

Altner, Marc; Baumann, Dominik; Hackl, Benedikt; Wagner, Marc (2017): New Work: auf dem Weg zur neuen Arbeitswelt. Management-Impulse, Praxisbeispiele, Studien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Antinori, Myriam; Kercher, Judith; Mrugalla, Charis; Wilfling, Lena (2014): Nutzung Neuer Medien in der Sozialen Arbeit. Online unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/321> (Zugriff am 14.05.2019).

Arnold, Daniel; Arntz, Melanie; Gregory, Terry; Steffes, Susanne; Zierahn, Ulrich (2016): Herausforderungen der Digitalisierung für die Zukunft der Arbeitswelt. In: ZEW policy brief, Nr. 8, S. 1-9.

Arnold, Patricia (2018): Bildung 4.0? Lehren und Lernen mit digitalen Medien als komplexe Gestaltungsaufgabe. In: Beranek, Angelika; Hammerschmidt, Peter; Hill, Burkhard; Sagebiel, Juliane (Hg.): Big Data, Facebook, Twitter und Co. Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 118-134.

Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai Uwe; Treumann, Peter; Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35.

Bartosch, Ulrich; Schäfer, Peter (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. Online unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf (Zugriff am 14.05.2019).

Bastian, Pascal (2016): Die digitale Transformation von Urteils- und Diagnoseverfahren in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin Ausgabe 02, S. 92-97.

Baumann, Ch., Benzing, T. (2013): Output-Orientierung und Kompetenzformulierung im Bologna-Prozess. Online unter: https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030000/ZiLS/Material/Kompetenzorientierung/Kompetenzformulierung_15.10.2013.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Becka, Denise; Evans, Michaela; Hilbert, Josef (2017): Digitalisierung in der sozialen Dienstleistungsarbeit – Stand, Perspektiven, Herausforderungen, Gestaltungsansätze. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V..

Bendel, Oliver (2019): Fake News. Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fake-news-54245/version-369957> (Zugriff am 08.10.2019).

Benedek, Wolfgang (2013): Menschenrechte in der Informationsgesellschaft. In: Schüller-Zwierlein, André; Zillien, Nicole (Hg.): Informationsgerechtigkeit. Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Informationsversorgung. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 69-88.

Beranek, Angelika; Hammerschmidt, Peter; Hill, Burkhard; Sagebiel, Juliane (2018): Big Data, Facebook, Twitter und Co. Soziale Arbeit und digitale Transformation. In: Beranek, Angelika; Hammerschmidt, Peter; Hill, Burkhard; Sagebiel, Juliane (Hg.): Big Data, Facebook, Twitter und Co. Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9-32.

Beranek, Angelika (2018): Zwischen Algorithmen und Wertediskursen – Auswirkungen der Digitalisierung auf die Profession der Sozialen Arbeit. In: Beranek, Angelika; Hammerschmidt, Peter; Hill, Burkhard; Sagebiel, Juliane (Hg.): Big Data, Facebook, Twitter und Co. Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 155-177.

Beuth, Patrick (2018): Dorothee Bär. Beinahe Ministerin, online unter: <https://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/dorothee-baer-die-staatsministerin-fuer-digitalisierung-braucht-beinfreiheit-a-1196737.html> (Zugriff am 10.10.2019).

Böwer, Michael; Fischer, Jörg (2019): Editorial: Digitalisierung, in: Sozialmagazin, Ausgabe 3, S. 3.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Der Bologna-Prozess - die Europäische Studienreform. Online unter: <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html> (Zugriff am 10.10.2019).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de//gg/BJNR000010949.html> (Zugriff am 10.11.2019).

Den Ouden, Hendrik; Rottlaender, Eva-Maria (2017): Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen – Ein Workbook. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dettling, Daniel (2019): Zukunftswert Partizipation. Keine soziale Teilhabe ohne digitale Teilhabe. In: Skutta, Sabine; Steinke, Joß et al.: Digitalisierung und Teilhabe. Mitmachen, mitdenken, mitgestalten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 11-24.

Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit (o.J.): Übersetzung der „Global Definition of Social Work“. Online unter: www.dbsh.de/fileadmin/downloads/Übersetzung_der_Definition_Sozialer_Arbeit_deutsch.pdf (Zugriff: 10.10.2019).

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit - Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Online unter: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf (Zugriff am 14.05.2019).

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (o.J.): Über Uns. Satzung. Online unter: <https://www.dgsa.de/ueber-uns/satzung/> (Zugriff am 10.11..2019).

Engelke, Ernst; Borrmann, Stefan; Spatscheck, Christian (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Epe, Hendrick (2016): Obacht geben. Warum es um mehr als die Digitalisierung Sozialer Arbeit gehen muss. Online unter: <https://www.ideequadrat.org/obacht-geben-warum-es-um-mehr-als-die-digitalisierung-sozialer-arbeit-gehen-muss/> (Zugriff am 10.10.2019).

Epe, Hendrick (2017): Das gallische Dorf, oder: Digitale Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Online unter: <https://www.ideequadrat.org/digitale-kompetenz-soziale-arbeit/> (Zugriff am 14.05.2019).

Esch, Franz-Rudolf (2018): Massenmedien. Online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/massenmedien-36926/version-349014> (Zugriff am 10.10.2019).

EU Science Hub (o.J.): The Digital Competence Framework 2.0. Online unter: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (Zugriff am 10.10.2019).

Europäische Kommission (2018): EU-Datenschutzreform: bessere Datenschutzrechte für europäische Bürger. Online unter: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/data-protection-factsheet-citizens_de_0.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. Online unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Fachbereichstag Soziale Arbeit (2015): Satzung des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS). Online unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Satzung/Satzung_FBTS.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

FINSOZ e.V. (2016): Positionspapier Digitalisierung der Sozialwirtschaft. Online unter: [https://www.finsoz.de/sites/default/files/bilder/2016/WEB_FINSOZeV_Bro_Positionspapier-Digitalisierung-2016%20\(003\).pdf](https://www.finsoz.de/sites/default/files/bilder/2016/WEB_FINSOZeV_Bro_Positionspapier-Digitalisierung-2016%20(003).pdf) (Zugriff am 25.05.2019).

Fischer-Gese, Torben (2016): Medien und Lebenswelt. In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 326-339.

Früh, Werner (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, 7., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Im Blickpunkt. Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung vorantreiben, Heft 4, S. 18-21.

Heiner, Maja (2004): Profession und Professionalität als theoretische Konstrukte: Konzepte und Modelle. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hill, Burkhard (2018): Digitale Medien, Medienpädagogik und Soziale Arbeit. In: Beranek, Angelika; Hammerschmidt, Peter; Hill, Burkhard; Sagebiel, Juliane (Hg.): Big Data, Facebook, Twitter und Co. Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33-53.

Jeorgakopulos, Katharina (2017): 100 Jahre Zusammenarbeit in der Ausbildung Sozialer Arbeit. Online unter: <https://idw-online.de/de/news675049> (Zugriff am 10.10.2019).

Klicksafe.de (o.J.): Darknet. Online unter: <https://www.klicksafe.de/themen/datenschutz/darknet/> (Zugriff am 10.10.2019).

Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Online unter: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> (Zugriff am 08.10.2019).

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo (2016): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo (Hg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 3-14.

Leinenbach, Michael (2018): „Soziale Arbeit 4.0“ – Die Digitalisierung in der Sozialen Arbeit geht weiter. Online unter: https://www.dbsh.de/fileadmin/redaktionell/pdf/gewerkschaft/Die_Digitalisierung_in_der_Sozialen_Arbeit_geht_weiter_18_9_2018.pdf (Zugriff am 14.05.2019).

Leinenbach, Michael; Nodes, Wilfried; Stark-Angermeier, Gabriele (2009): Grundlagen für die Soziale Arbeit des DBSH e.V.. Online unter: https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Lutz, Klaus; Menzke, Detlef (2017): Glosse zu landläufigen Sichtweisen des Berufsfeldes Streetwork. Online unter: http://www.emwe-verlag.de/glosse_-_streetwork.html (Zugriff am 10.10.2019).

Maus, Friedrich; Nodes, Wilfried; Röh, Dieter (2010): Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit – für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Müller, Burkhard (2010): Professionalität. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit, 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 954-974.

Müller, Nadine; Roth, Ines (2017): Digitalisierung und Arbeitsqualität - Eine Sonderauswertung auf Basis des DGB-Index Gute Arbeit 2016 für den Dienstleistungssektor,

Studie im Auftrag der ver.di Bundesverwaltung Ressort 13, Bereich Innovation und Gute Arbeit. Online unter: https://innovation-gute-arbeit.verdi.de/++file++592fd69d086c2653a7bb5b05/download/digital-verdi_web.cleaned.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Pohlmann, Stefan; Gosch, Angela (2008): Kernkompetenzen in der Sozialen Arbeit. Voraussetzungen für ein passfähiges Hochschulzulassungsverfahren. In: Social Challenges in Social Sciences, Nummer 4, Schriftenreihe der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften Hochschule München.

Ridsdale, Chantel; Rothwell, James; Smit, Mike; Ali-Hassam, Hossam; Bliemel, Michael; Irvine, Dean; Kelley, Daniel; Matwin, Stan; Wuetherick, Brad (2015): Strategies and Best Practices for Data Literacy Education Knowledge. Synthesis Report. Online unter: http://www.mikesmit.com/wp-content/papercite-data/pdf/data_literacy.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Schaper, Niclas; Reis, Oliver; Wildt, Johannes; Horvath, Eva; Bender, Elena (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Online unter: https://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Schnabel, Deborah (2017): Kompetenzen für die Arbeitswelt von heute und morgen: 21st century skills an beyond. Online unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kompetenzen-21st-century-skills> (Zugriff am 10.10.2019).

Schüller, Anne M. (2016): Touch. Point. Sieg.: Kommunikation in Zeiten der digitalen Transformation, Göttingen: GABAL Verlag GmbH.

Schüller, Katharina; Busch, Paulina; Hindinger, Carina (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy. Online unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf (Zugriff am 10.10.2019).

Sonntag, Karlheinz; Schmidt-Rathjens, Claudia (2005): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VD Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-66.

Spiegel Online (2019): Debatte über Audiomitschnitte. "Die Kunden haben nicht aufgehört, Alexa zu nutzen". Online unter: <https://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/amazon-verteidigt-auswertung-von-alexamitschnitten-durch-menschen-a-1289375.html> (Zugriff am 10.10.2019).

Staub-Bernasconi, Silvia (2006): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. Online unter: <https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/menschenrechte/staubbethiklexikonutb.pdf> (Zugriff am 14.05.2019).

Staub-Bernasconi, Silvia (2017): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft – auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Steiner, Olivier (2015): Widersprüche der Mediatisierung Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 19-38.

Thiersch, Hans (2016): Lebensweltorientierte Berufsidentität in Spannungen der zweiten Moderne. In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 484-498.

Trepte, Sabine (2008): Medienkompetenz. In: Krämer, Nicole; Schwan, Stephan; Unz, Dagmar; Suckfüll, Monika (Hg.): Medienpsychologie: Schlüsselbegriffe und Konzepte. München: Kohlhammer Verlag, S. 102-107.

Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online unter: <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Zugriff am 10.10.2019).

Verständig, Dan; Klein, Alexandra; Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. Online unter: dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1197/pdf/Verstaendig_Klein_Iske_Zero_Level_Digital_Divide.pdf (Zugriff am 15.06.2019).

Wachendorf, Nina-Maria; Weyer, Eva (2017): Einleitung. In: Cendon, Eva; Donner, Noëmi; Elsholz, Uwe; Jandrich, Annabelle; Mörth, Anita; Wachendorf, Nina Maria; Weyer, Eva (Hg.): Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als

Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule, online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf (Zugriff am 08.10.2019)

Waechter, Natalia (2016). Die „Facebook-Revolution“: Die Bedeutung von sozialen Medien und Jugendkulturen in der politischen Partizipation Jugendlicher am Beispiel des Arabischen Frühlings. In: Soziale Arbeit – Social Issues. Band 19. Bearbeitet von Arno Heimgartner, Karin Lauermann und Stephan Sting: Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag, S. 201-212.

Wagner, Ulrike (2019): Die digitale Welt gestalten. Bildungsanforderungen in der Diskussion. In: Skutta, Sabine; Steinke, Joß et al.: Digitalisierung und Teilhabe. Mitmachen, mitdenken, mitgestalten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 113-126

Witzel, Marc (2018): Haltung bewahren – Anforderungen an Fachkräfte im Kontext von Digitalisierung. In: Mehr als Algorithmen. Digitalisierung in Gesellschaft und Sozialer Arbeit, Sonderband 2018, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 88-96.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

***, 15.11.2019

Michelle Mittmann

Anhang

Kodierleitfaden

Hauptkategorien	Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Hauptkategorie (1) DIGITALE KOMPE- TENZEN	Unterkategorie (1a) Theoriebasierte digi- tale Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.4.1)	Zu den theoriebasier- ten digitalen Kompe- tenzen, die StudentIn- nen der Sozialen Ar- beit während ihres Studiums erlernen sollten, werden die folgenden gezählt: 1. Die Reflexion der Chancen und Risiken der Digitalisierung und der daraus folgenden positiven wie negativen Einflüsse auf das eigene Leben und die Lebensumstände der AdressatInnen. 2. Die Kompetenz zur Ausein- andersetzung mit dem Thema Digitali- sierung unter ethi- schen Gesichtspunk- ten. Und schließlich 3. Die Kompetenz so- wohl zur Vermittlung als auch zur Aneignung von Medienkompe- tenz.	„In ihrem transdiszipli- nären Charakter integri- ert Soziale Arbeit Wissen aus verschiede- nen Disziplinen (in alphabetischer Rei- henfolge: Anthropolo- gie, Biologie, Ethnolo- gie, Gender Studies, Gesundheitswissen- schaften, Kulturwis- senschaften, Pädago- gik, Philosophie, Psy- chologie, Politologie, Recht, Soziologie, (Sozial-) Ökonomie, Kommunikations- und Medienwissenschaft u.a.), um ihren Ge- genstand erfassen und bearbeiten zu können“ (DGSA 2016, S. 5)	Zur Feststellung theo- riebasierter digitaler Kompetenzen muss einer der unterstriche- nen Begriffe der Defi- nition (bzw. Syno- nyme) im Zusammen- hang mit den Schlag- worten "Digitalisie- rung" (o.ä., bspw. "Di- gitalität"), "Internet" (oder Internetanwen- dungen) oder "Me- dien" (o.ä., bspw. Me- dienkompetenz) auf- tauchen. Auch Berei- che, die lediglich die Schlagworte beinhal- ten, werden codiert.
	Unterkategorie (1b) Praktische digitale Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.4.2)	Zu den theoriebasier- ten digitalen Kompe- tenzen, die StudentIn- nen der Sozialen Ar- beit während ihres Studiums erlernen sollten, werden die folgenden gezählt: In- formations- und Da- tenkompetenz (Infor- mation and data lite- racy), Kommunikation und Kooperation (Communication and collaboration), Erstel- lung digitaler Inhalte (Digital content crea- tion), Sicherheit (Sa- fety) und Problemlö- sung (Problem sol- ving). Sie finden bspw. Anwendung in Social Media, dem Aufbau und der Pflege von Websites, Falldo- kumentation und –pla- nung, Diagnosehilfen, die Einbindung von Serious Games (The- rapieaufgaben in spie- lerischen Kontexten) oder der Onlinebera- tung auf.	„BA-Level-Absol- vent*innen haben eine ausgeprägte Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit al- len fachlichen und nichtfachlichen Ak- teur*innen des Ar- beitsfeldes und ihres gesellschaftlichen Umfeldes unter der Nutzung unterschiedli- cher Medien entwi- ckelt“ (FBTS 2016, S. 49).	Zur Feststellung prak- tischer digitaler Kom- petenzen muss einer der unterstrichenen Begriffe der Definition (bzw. Synonyme) im Zusammenhang mit den Schlagworten "Di- gitalisierung" (o.ä., bspw. "Digitalität"), "Internet" (oder Inter- netanwendungen) o- der "Medien" (o.ä., bspw. Medienkompe- tenz) auftauchen. Auch Bereiche, die le- diglich die Schlag- worte beinhalten, wer- den codiert.

Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Fall	Seite	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Fall a – Kerncurriculum	S. 5	Die Kommunikations- und Medienwissenschaft trägt dazu bei, den Gegenstand der Sozialen Arbeit erfassen und bearbeiten zu können.	Kommunikations- und Medienwissenschaften spielen in der Sozialen Arbeit eine Rolle.	Im Kerncurriculum wurden im Wesentlichen drei Faktoren berücksichtigt:
Fall a – Kerncurriculum	S. 7	Im Studienbereich "Handlungstheorien/Methoden Sozialer Arbeit" soll thematisiert werden, wie ästhetische Kommunikation und ein Umgang mit Medien pädagogisch, therapeutisch und für Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden kann.	Ästhetische Kommunikation und der Umgang mit Medien werden therapeutisch, pädagogisch und zum Zweck der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt.	1. Kommunikations- und Medienwissenschaft nehmen Einfluss auf die Wissenschaft Soziale Arbeit. Sie tragen zu einem besseren Verständnis der AdressatInnen, der Gesellschaft sowie der Profession bei.
Fall a – Kerncurriculum	S. 8	Massenmedien wirken interdependent auf gesellschaftliche Zusammenhänge und sollten im Studium behandelt werden.	Massenmedien nehmen Einfluss auf die Gesellschaft.	2. Massenmedien beeinflussen die Gesellschaft.
Fall a – Kerncurriculum	S. 9	Im Studienbereich der Forschung stellen Kommunikations-, Medien- und Diskursanalysen wichtige Verfahren dar.	Kommunikations-, Medien- und Diskursanalysen kommen in der Sozialarbeitsforschung vor.	3. In der sozialarbeiterischen Praxis werden Medien zu therapeutischen sowie pädagogischen Zwecken als auch im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt.
Fall b – Qualifikationsrahmen	S. 40	Absolvent*innen sind in der Lage, mit elektronischen Medien Informationen zu beschaffen.	Informationen können mit elektronischen Medien beschafft werden	Der zweckmäßige Einsatz von Medien, insbesondere zur Beschaffung von Informationen, gehört zum Repertoire von Absolvent*innen des Studiengangs Soziale Arbeit.
Fall b – Qualifikationsrahmen	S. 49	Der FBTS setzt voraus, dass Bachelor-AbsolventInnen zur Kommunikation und Interaktion unter Nutzung der unterschiedlichen Medien in der Lage sind.	Bachelor-AbsolventInnen sollten Medien zweckdienlich nutzen können.	