

Breuer-Nyhsen, Julia

## **Soziale Arbeit in und mit digitalen Welten studieren. Ein professionstheoretischer Streifzug**

*Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 29-41*



Quellenangabe/ Reference:

Breuer-Nyhsen, Julia: Soziale Arbeit in und mit digitalen Welten studieren. Ein professionstheoretischer Streifzug - In: Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 29-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331194 - DOI: 10.25656/01:33119; 10.35468/6166-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331194>

<https://doi.org/10.25656/01:33119>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Julia Breuer-Nyhssen*

## **Soziale Arbeit in und mit digitalen Welten studieren – Ein professionstheoretischer Streifzug**

*Digitalisierung kann als gesellschaftlicher Transformationsprozess auch im Zusammenhang mit der Hochschullehre in der Sozialen Arbeit nur als Teil eines Verhältnisses unterschiedlicher gesellschaftlicher und historischer Gegebenheiten diskutiert werden. Aus professionstheoretischer Perspektive wird dieses Verhältnis vor dem Hintergrund bestimmter Anforderungen an Fachkräfte und damit auch an die Hochschullehre in den Blick genommen. Verfügbare empirische Daten zum Studien(miss-)erfolg verweisen auf notwendigerweise weiterzuentwickelnde curriculare und didaktische Überlegungen, die im vorliegenden Beitrag im Zusammenhang mit Möglichkeiten, Grenzen und Risiken von Digitalisierung im Studium der Sozialen Arbeit exemplarisch skizziert werden.*

### **1 Einleitung**

In hochschulinternen Debatten um die Digitalisierung der Lehre in der Sozialen Arbeit sind häufig drei Positionen zu vernehmen, die sich im kollegialen Austausch immer wieder Gehör verschaffen: Es gibt jene, die sich während der Corona-Pandemie an die digitale Lehre gewöhnt und ihre alltagspraktischen Vorteile schätzen gelernt haben. Weite Anfahrtswege können vermieden, stattdessen der liebevoll gestaltete heimische Arbeitsplatz genossen werden. Wer braucht da noch (fach-)didaktische oder gar bildungstheoretische Argumente? Die dem gegenüberstehende Position argumentiert nicht selten ähnlich substanzlos: Modus Sozialer Arbeit sei eben Kommunikation, und die funktioniere analog einfach besser als digital – eine Aussage, die bislang in dieser Absolutheit nicht belegt ist. Eine dritte Position plädiert zwar für einen Mix aus digitaler und analoger Lehre, legt aber bislang ebenfalls kaum begründete Kriterien für entsprechende Entscheidungen vor.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitaler Lehre in der Hochschule bspw. im Rahmen der inzwischen dreimal aufgelegten BMBF-Förderlinie zur digitalen Hochschullehre finden sich Projekte, die innovative digitale Formate untersuchen, bei Fragen der Wirksamkeit jedoch auf Vergleiche zu alternativen (analogen) Angeboten verzichten. Daneben stehen zahlreiche fachspezifische Einzelprojekte, die

im Rahmen der Förderlinie erprobt und auf ihre Wirksamkeit untersucht werden, allerdings nicht auf das Studium der Sozialen Arbeit eingehen. Auch jene Projekte, die hier etwas grundsätzlicher bspw. nach Gelingensbedingungen digitaler Hochschullehre suchen, befassen sich nicht mit der grundlegenden Frage, wann digitale oder eben analoge Aspekte sinnvoll in den Mittelpunkt zu rücken sind. Ebenfalls nicht vorfindbar sind auf dieser methodisch-didaktischen Ebene Überlegungen, die die Gegenüberstellung der Begriffe ‚analog‘ und ‚digital‘ problematisieren, während mit dem Begriff des ‚Postdigitalen‘ (vgl. Schmidt 2020) die selbstverständliche Durchdringung des Alltags vom Digitalen und damit die Untrennbarkeit beider Sphären nicht mehr in Frage steht. Stattdessen werden bekannte Kriterien für Lernerfolge auf digitalisierte Formate übertragen (vgl. BMBF o.J.).

Fundierte Entscheidungen über Digitalität im Studium der Sozialen Arbeit bedürfen eines Rückgriffs auf grundlegendere Fragen, die sich bspw. der Wirkung von Bildungsangeboten und den Anforderungen an Fachkräfte und daraus ableitbar an das Studium widmen. Vor diesem Hintergrund versteht sich der vorliegende Beitrag als kurzer Streifzug durch das Dickicht zahlreicher offener Fragen und bedient sich dabei einer professionstheoretischen Perspektive. Gegenwärtige Arbeiten in der Sozialen Arbeit mit professionstheoretischer Ausrichtung widmen sich überwiegend strukturtheoretisch geprägten Ansätzen und betrachten Charakteristika von Handlungssituationen in der Sozialen Arbeit, um daraus Anforderungen an die Professionalität der Fachkräfte abzuleiten (vgl. Dewe & Otto 2011), diese Vorgehensweise wird auch nachfolgend bemüht. Dabei werden zwei (von vielen) Aspekte im Bereich der Digitalisierung der Hochschullehre in der Sozialen Arbeit betrachtet: Zum einen bewegen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit meist in der Lebenswelt ihrer Adressat:innen oder sind zumindest angehalten, diese als relevantes Bezugssystem sozialarbeiterischer Prozesse anzuerkennen (Thiersch u. a. 2012, 88-89). Die Kenntnis von und die Fähigkeit des Bewegens in diesen Lebenswelten muss also eines der Ziele eines Studiums der Sozialen Arbeit sein. Der Charakter der „Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert u. a. 2017, 9) in diesen Bezügen muss damit für Studierende zugänglich und erfahrbar werden (Abschnitt 3). Zum anderen stellt sich die Frage, welches Wissen und Können Studierende im Rahmen ihres Studiums darüber hinaus erlangen sollten, um den Anforderungen an professionelles Handeln gerecht werden zu können. Im Kontext der Digitalisierung der Hochschullehre für die Soziale Arbeit gilt es dann, sich der Frage zu nähern, unter welchen Bedingungen vorwiegend digitale Lehrformate diesem Ziel nicht entgegenstehen bzw. deren Bewältigung fördern können und wann bewusst stärker analoge Aspekte betonende Settings zu bevorzugen sind (Abschnitt 4). Hintergrundfolie für diese Bearbeitung bildet eine vorgelagerte Betrachtung der gegenwärtigen Diskurse um Anforderungen an das Studium der Sozialen Arbeit und das Erreichen formulierter Studienziele sowie zu berücksichtigende weitere Einflüsse (Abschnitt 2).

## 2 Ausgangslage: Das Studium der Sozialen Arbeit unter Druck

### 2.1 Professionstheoretisch hergeleitete Anforderungen an das Studium

Ein klassisches Professionsverständnis sieht exklusives wissenschaftliches Wissen als direkte Grundlage und Kern professionellen Handelns (vgl. Breuer-Nyhsen & Klomann 2019, 10). Ein Studium der Sozialen Arbeit kann sich in diesem Verständnis auf die Vermittlung dieses Expert:innenwissens beschränken. Ein neueres und in der Sozialen Arbeit gegenwärtig als weitestgehend konsensual zu bezeichnendes (Klingler & Wohlfarth 2020, 7) strukturtheoretisch fundiertes Professionsverständnis distanziert sich von dieser technologisch verstandenen Wissensanwendung und widmet sich der Anforderung der situativ angemessenen und kontextualisierten Wissensrelationierung als zentralem Modus des Handelns und damit der „Absetzung von Expertokratie und technischer Umsetzbarkeit“ (ebd., 6). Die Notwendigkeit, professionelle Entscheidungen unter Unsicherheitsbedingungen zu treffen und dies als Deutung lebensweltlicher Probleme in einem demokratischen Prozess der Co-Produktion mit den Adressat:innen zu verstehen, ist in den Fokus der Betrachtung professionellen Handelns gerückt (vgl. Dewe & Otto 2012) und verändert auch die Anforderungen an die Hochschullehre: „Wenn dies vorausgesetzt wird, so stellt sich die Frage nach (Aus-) Bildungszusammenhängen, die eine Aneignung von entsprechenden Wissensbeständen sowie eine Einsozialisation in eine bestimmte analytische Praxis der ‚Wissensanwendung‘ ermöglicht“ (Klingler & Wohlfarth 2020, 7). Inwieweit diese Wissensnutzung im Studium der Sozialen Arbeit tatsächlich entwickelt und eingeübt werden kann oder ob eher ein *Verständnis* von dieser Wissensnutzung und damit die kognitive Grundlage für die spätere Nutzung in der professionellen Praxis Ergebnis des Studiums sein soll, ist Gegenstand aktueller und kontroverser Diskussionen (vgl. z. B. Pantuček Peter & Posch 2009; Moch 2012; Klomann 2022, 314). Die unterschiedlichen Positionen überspannend lassen sich drei Ziele für das Studium der Sozialen Arbeit ableiten, die sich im Diskurs mit unterschiedlicher Akzentuierung identifizieren lassen: Das der Aneignung standardisierten Wissens, des Sammelns von Erfahrung in der Wissensnutzung und das der Identitäts- und Habitusbildung. Insbesondere die beiden Letztgenannten können allenfalls im Rahmen von Reflexionsprozessen durch die Irritation von Überzeugungen und Haltungen angeregt werden. Dabei kommt die Praxisphasen begleitenden kasuistischen Lehrangeboten eine besondere Bedeutung zu (vgl. Becker-Lenz 2018, 29). Das Studium hat damit die Aufgabe „die Studierenden mit der Relationierungsproblematik zu konfrontieren und sie bei der Erprobung von Modellen zur Bearbeitung dieser Problematik anzuleiten“ (ebd., 30).

### 2.2 Das Studium beeinflussende Rahmenbedingungen

Im Zusammenhang mit politischen und organisationalen Rahmenbedingungen, die das Studium der Sozialen Arbeit mit prägen, werden der in den 1990er Jah-

ren angestoßene Bologna-Prozess, die Reformen im Zuge der Einführung des new public management und der damit verbundene Umbau der Hochschulen in Wirtschaftsunternehmen diskutiert (Hüther & Krücken 2016, 9). Das damit einhergehende ‚Primat des Ökonomischen‘ (vgl. Rose 2004, 214) auf der Ebene der Beurteilung von Qualität und deutlich umfassender verstanden als „eine elementare Formveränderung von Bildung und konkret von Handlungslogiken, Feldgrenzen, Rationalitäten, Wissensformen, Diskursen, institutionellen Praktiken, Macht- und Kontrolltechnologien sowie Subjektivierungsweisen“ (Höhne 2015, 31), wirft vor dem Hintergrund einer sich durch die Prozessqualität personeller Interaktionen reflektierenden Praxis Sozialer Arbeit Fragen nach einer politisch verordneten De-Professionalisierung auf. Denn Zielgröße ist nicht mehr zuerst die Qualität der Ausbildung, sondern die „Transformation von Forschung und Lehre zu strategischen Ressourcen der Innovation und des Wachstums in der Wissensgesellschaft“ (Münch 2011, 9) oder, noch zugespitzter formuliert, die Ablösung akademischer Qualitätsstandards durch „manageriales Controlling“ (ebd.). Mit beiden Entwicklungen verbunden sind auf curricularer Ebene vielfach beklagte Prozesse der Arbeitsmarktorientierung (vgl. Wissenschaftsrat 2015), Verschulung (vgl. Hill 2012, 299; Klingler & Wohlfarth 2020, 10) und Überfrachtung (vgl. Hill 2012, 298), die sich aus der Kombination zweier Ideen von Hochschulbildung ergibt: Einerseits sollen berufsspezifische Fachkompetenzen erworben, zugleich aber auch zunehmend vielfältig einsetzbare berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, die Absolvent:innen befähigen, sich auf einem flexibilisierten Arbeitsmarkt immer wieder weiterzuentwickeln, neu zu orientieren und problemlösungsorientiert zu denken (vgl. Münch 2010, 313). Ebenfalls tiefgreifende Veränderungen zeichnen sich in der Hochschullandschaft im Bereich der Sozialen Arbeit durch das schnelle Wachstum des privaten Hochschulsektors ab (vgl. Frank u. a. 2020, 9-10). Das Angebot, unkompliziert berufsbegleitend und zu diesem Zweck zu großen Teilen mit Hilfe asynchroner digitaler Lehrformate zu studieren, setzt auch die staatlich finanzierten Hochschulen zunehmend unter Konkurrenz- und damit Handlungsdruck (vgl. Klomann 2022, 313). Inwiefern Digitalisierung in der Lehre als Teil dieser Entwicklung (vgl. Wunder 2018, 203-205) die Folgen der beschriebenen Umstände zugleich kompensieren oder abfedern kann, eher zu einer Verfestigung unerwünschter Wirkungen beiträgt oder der Einsatz von Bildungstechnologien ebenfalls von rein ökonomischen, statt inhaltlich getragenen Argumenten bestimmt wird, bleibt zu diskutieren. Im besten Fall könnte eine durch digitale Räume und Formate erweiterte Lehre überfrachtete Lehrveranstaltungen entlasten und so den Platz für diskursive Räume wieder erweitern. Dies erforderte aber eine Art Widerständigkeit der Lehrenden, die sich so bewusst der Verzweckung des Lernens entgegenstellten.

### 2.3 Studienerfolg – Empirische Daten

Grundlage der Gestaltung der Hochschullehre ist die Formulierung von Studienzielen auf der Basis eines Verständnisses von Professionalität in dem Arbeitsfeld, für das ein Studiengang ausbilden möchte (vgl. Niethammer u. a. 2014, 31). Als unterschiedliche disziplinäre Positionen überspannender Konsens wird hinsichtlich der Professionalität in der Sozialen Arbeit ein Verständnis entscheidender Begriffe und Prinzipien als ‚thick concepts‘ (vgl. Putnam 2002, 35) angestrebt, das sich idealiter in einer kritischen Praxis der Fachkräfte und einem Bewusstsein über das Eingebundensein in wohlfahrtsstaatliche Arrangements sowie entsprechenden Deutungs- und Handlungsvorschlägen niederschlägt.

Inwiefern die Entwicklung einer in diesem Sinne verstandenen Professionalität bzw. deren Anlage im Studium tatsächlich gelingt, darüber gibt es nach wie vor wenig Wissen: „Empirische Studien, die in Bezug auf die unterschiedlich qualifizierten Akteur:innen im Feld der Sozialen Arbeit belastbar ausweisen, ob und wenn in welchem Umfang berufliche oder akademische Qualifizierungen mehr oder weniger berufliche Professionalität hervorbringen, fehlen bislang“ (vgl. Thole 2020, 105-107). Vorliegende Interviewstudien lassen jedoch ernüchternde Ergebnisse vermuten. Demnach ist es nur ein kleiner Teil der in unterschiedlichen Arbeiten Befragten, die ihr Studium für eine Habitustransformation im Sinne einer Reflexiven Professionalität (vgl. Dewe & Otto 2012) oder eines modernen Professionsideals (vgl. z. B. Becker-Lenz & Müller 2009, 539) nutzen können. Es zeichnet sich ab, dass bezugswissenschaftliches Erklärungswissen überwiegend für relevant erachtet und herangezogen wird (vgl. Klomann & Breuer-Nyhsen 2019, 27-29). Disziplinen eigenes Wissenschaftswissen, das eher zur Klärung der professionellen Rolle, zum Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat:innen oder zur Nutzung unterschiedlicher Wissensbestände herangezogen werden könnte, scheint jedoch vielfach verworfen zu werden (vgl. z. B. Brielmaier & Roth 2019, 539). Angesichts der in den letzten Jahren zunehmend diskutierten Annahme, dass im professionellen Handeln genutzte Wissensbestände häufig als implizites Wissen inkorporiert sind und „von den beruflich Handelnden in ihren Reflexionen nicht unbedingt dezidiert ausgewiesen werden“ können (Thole 2020, 28) finden sich Studien, die performative Verfahren heranziehen und über das (fiktive) Handeln der Befragten Zugang zu den von ihnen genutzten Wissensformen suchen. Jutta Harrer-Amersdorffer nutzt bspw. eine Fallvignette im Rahmen problemzentrierter Interviews mit Fachkräften und kommt zusammenfassend zu die genannten Interviewstudien bestätigenden Ergebnissen: „Seitens der Fachkräfte wird neben organisationalen Vorgaben vorwiegend das eigene Erfahrungswissen und der kollegiale Austausch als handlungsleitend herausgestellt. Dies birgt unter anderem die Gefahr, dass Fachkräfte ihre Fallkonstruktion auf bestehende Vorannahmen stützen“ (Harrer-Amersdorffer 2022, 219).

In meiner Forschung nähere ich mich ebenfalls mit Hilfe von Fallvignetten den Deutungs- und Handlungsmustern von Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit über die Interpretation ihrer Antworten in konkreten Handlungssituationen. Die zunächst quantitativ angelegte Untersuchung wird durch qualitative vertiefende Interviews ergänzt und wendet sich damit möglichen Gelingensfaktoren und Hürden bei der Professionalitätentwicklung im Studium zu (vgl. Breuer-Nyhsen 2023). Zusammenfassend lassen sich drei Antworttypen skizzieren: Etwas weniger als ein Drittel (30,6%) der Befragten ( $n = 232$ ) präsentiert sich konsequent rechte- und adressat:innenorientiert sowie kritisch gegenüber der gegenwärtig vorherrschenden aktivierenden Sozialpolitik. Diese Befragten generieren ihre Deutungs- und Handlungsvorschläge auf Basis ihres im Studium erworbenen Wissens und ordnen es begründend in abstraktere Wissensbestände ein. Sie identifizieren sich bewusst mit der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und betonen die Relevanz disziplineigenen theoretischen Wissens. Gruppe 2 (12,5%) orientiert sich dagegen unhinterfragt an aktivierender und neoliberal geprägter Sozialpolitik. Die Verantwortung von als problematisch definierten Situationen wird konsequent den mangelnden Kompetenzen der Adressat:innen zugewiesen, entsprechend werden als Handlungsvorschläge auf der individuellen Ebene verbleibende, kompetenzerweiternde Optionen gewählt. In den vertiefenden Einzelinterviews stellt diese Gruppe keine Zusammenhänge zu disziplineliegenderem Theoriewissen her. Es wird sich stattdessen überwiegend sozialpolitischer Programmatiken oder bezugswissenschaftlicher Wissensbestände mit niedrigem Abstraktionsgrad bedient, dies eher oberflächlich und selektiv als „instrumentelles Wissen“ (Klafki 1996, 74). Alternativ und häufig als Letztbegründung bringen die Befragten dieser Gruppe persönliche Überzeugungen ins Spiel und zeigen eine deutliche Distanz zur Disziplin Sozialer Arbeit. Die größte Gruppe (56,9%) antwortet ambivalent, sie verhält sich hinsichtlich der untersuchten Faktoren inhaltlich nicht konsistent. Zunächst herangezogene eher rechteorientierte Antworten werden im Fallverlauf schnell zugunsten individualisierender Erklärungs- und Handlungsvorschläge relativiert, Dilemmata werden vereinfachend einseitig aufgelöst. Ein konsistentes kritisch-reflexives Verständnis scheint nicht entwickelt zu sein und die Transformation in Professionswissen erfolgt nicht. Nur ein kleiner Teil der Studierenden entwickelt also die in den Modulhandbüchern und im professionstheoretisch ausgerichteten disziplinären Diskurs angestrebte Vorstellung einer kritisch-reflexiven Professionalität. Wenn Digitalisierung in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit zu diskutieren ist, bietet es sich vor diesem Hintergrund an, dies nicht nur reaktiv angesichts eines unumkehrbaren Trends, sondern im Dienste der Verbesserung beim Erreichen der angestrebten Studienziele zu tun.

### 3 (Digitalisierte) Lebenswelten von Adressat:innen

Absolvent:innen von Studiengängen der Sozialen Arbeit begegnen Adressat:innen (noch) überwiegend auch mit ihrer leiblichen Präsenz. Sie müssen also in der Lage sein, diese Präsenz auszuhalten und sich ihrer eigenen Leiblichkeit und deren Wirkung bewusst sein. Insbesondere im Umgang mit Adressat:innen Sozialer Arbeit gestalten sich diese Anwesenheiten nicht selten als besonders herausfordernd. Fachkräfte werden oft „in potenziertes Weise in Interaktionen und Handlungszwänge einbezogen, deren Affektgehalt ihnen zu Leibe rückt, gleichsam unter die Haut geht“ (Dörr 2017, 25). Gerüche, nonverbale Kommunikation, körperliche Aggression und Reaktion mögen zunehmend auch digital vermittelt und erlebbar werden können. Die Unausweichlichkeit, also die fehlende Möglichkeit per Click aus einer Situation und den potenziell damit verbundenen Herausforderungen aussteigen zu können, bleibt bislang jedoch nicht-digitalen Räumen vorbehalten. Daraus ist nicht abzuleiten, dass herausfordernde Situationen realistisch im Studium nachzuspielen sind. Das Studium bleibt, anders als nicht-akademische Ausbildungskontexte, so wurde in Abschnitt 2.1 deutlich, eine wissenschaftliche Ausbildung, die nicht die Entwicklung beruflicher Fertigkeiten, sondern vielmehr deren Grundlegung zum Ziel hat. Die mit analoger Interaktion unumgebar verbundene Herausforderung, nicht einseitig Anfang und Ende von Handlungssituationen widerstandslos festlegen und durchsetzen zu können, kann aber als grundlegende Erfahrung in jedem (auch) analogen Setting mitgelernt und einer berufsbezogenen Reflexion zugeführt werden. Noch grundlegender verweist die immer wieder neu zu justierende und zu kontextualisierende Frage nach ‚Nähe und Distanz‘ in professionellen Beziehungen (bislang) auch und vorwiegend auf leibliche Präsenz und Erfahrung: „[Das] Begriffspaar Nähe und Distanz verweist genuin auf den Leib und damit auf die nicht hintergehbare Basis unserer Welterfahrung. Wir erfahren die Welt zu allererst über unseren Körper“ (Dörr 2017, 204).

Zugleich ist die Lebenswelt der Adressat:innen in aller Regel mehr oder weniger intensiv geprägt von der einleitend bereits aufgerufenen „Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert u. a. 2017, 9). (Nicht-) Zugang zu digitalen Technologien, Nutzungsverhalten und Präferenzen können also explizit Gegenstand sozialarbeiterischer Intervention sein oder ‚nur‘ als nicht separiert zu betrachtende Charakteristika lebensweltlicher Zusammenhänge in Erscheinung treten. In beiden Fällen müssen Absolvent:innen aber in der Lage sein, Ausprägungen wahrzunehmen, Umgangsweisen anzuerkennen und in ihre Arbeit einzubeziehen. Zumindest exemplarisch ist also im Rahmen des Studiums eine Befassung mit der Abstraktion von den eigenen, möglicherweise unhinterfragten (digitalen) Alltagserfahrungen der Studierenden hinsichtlich dieser Aspekte zu fördern. Auch hier kann und muss ein Studium nicht dafür Sorge tragen, dass Studierende im Sinne einer hohen Praxishöhe möglichst umfassend die digitalen

Erfahrungen und Räume künftiger Adressat:innen durchdacht und erlebt haben, dies kann immer nur exemplarisch und vereinzelt gelingen. Die grundlegende Fähigkeit, sich einem Verständnis von (digitalem) Alltag der Adressat:innen zu nähern und dabei Deutungs- und Definitionsmacht möglichst weitgehend den Adressat:innen zu überlassen, erfordert zumindest Möglichkeiten, sich im Studium der Reflexion von der Unterschiedlichkeit möglicher Relationen und Verstrickungen von Digitalität und Analogität zu widmen. Es liegt nahe, sich dieser Auseinandersetzung nicht digital enthaltsam zuzuwenden.

#### 4 Studieren mit und durch Bildungstechnologien

Abschnitt 2.2 hat einen deutlichen Entwicklungsbedarf hinsichtlich des Erreichens von Studienzielen aufgezeigt. Digitalisierung kann und muss hier mitgedacht werden. Einfach auf den immer wieder postulierten Zug der unhinterfragten Notwendigkeit einer Beschleunigung der Digitalisierung im (als rückständig dargestellten) Bildungsbereich aufzuspringen, lässt jedoch nicht nur, aber auch unerwünschte Wirkungen erwarten, denn „wir können grundsätzlich festhalten: Digitale Medien fungieren als extrem mächtige Verstärker für Vorhandenes“ (Muuß-Merholz 2019). Es ist also anzunehmen, dass durch den Einsatz von Bildungstechnologien nicht nur gute Prozesse verbessert, sondern auch Misslingendes verschlechtert wird. Vor diesem Hintergrund scheint es hilfreich, zunächst zwischen zwei Formen der Digitalisierung zu unterscheiden: Das reine Ergänzen, Erweitern oder Ersetzen bestehender Prozesse könnte dann als Automatisierung, die Entwicklung neuer Prozesse dagegen als digitale Transformation verstanden werden (vgl. Bils u. a. 2019, 242-243). Entschieden werden muss dann angesichts der skizzierten Ergebnisse zum Studien(miss-)erfolg, welche Prozesse durch digitale Tools erweitert, ergänzt oder aus dem (knappen) analogen Raum heraus verlagert werden sollten, welche Tendenzen auf keinen Fall verstärkt werden dürfen (und deshalb zunächst analog verbessert werden sollten?) und welche neuen Prozesse im Sinne einer digitalen Transformation zu einer positiven Entwicklung führen könnten. Auf der Grundlage der professionstheoretisch hergeleiteten Anforderungen an das Studium und empirischer Hinweise (Abschnitte 2.1 und 2.3) wird je eine beispielhafte Überlegung zu diesen drei Aspekten entfaltet<sup>1</sup>.

---

1 Die Ausbildung digitaler Kompetenzen wird hier bewusst vernachlässigt, stattdessen werden die professionstheoretisch hergeleiteten Anforderungen an professionelles Handeln in den Blick genommen. Dazu gehören bspw. im Zusammenhang mit der Beschäftigung der Lebenswelt von Adressat:innen oder mit digitalen Beratungsangeboten zwar auch explizit digitale Kompetenzen. In diesem Beitrag wird jedoch die Ansicht vertreten, dass diese immer nur als Teilaspekte beschrieben werden können, die eine Weiterentwicklung bzw. Erweiterung von Anforderungen darstellen, die sich durch Digitalisierung nicht grundlegend verändert haben.

Fachkräfte sollen sich, so der disziplinäre Konsens, neben anderen Wissensformen auch auf Wissenschaftswissen beziehen können. Vor der Frage der relationierenden Nutzung dieses Wissens gilt es also, sich Wissensbestände zu erschließen bzw. sich ihnen zu nähern. Die skizzierten empirischen Daten lassen vermuten, dass dieses erste ‚sich-bekannt-Machen‘ mit Wissenschaftswissen vielen Studierenden gelingt, zugleich aber die Räume für eine diskursive Vertiefung und Relationierung unterschiedlicher Wissensformen zu knapp sind. Der erste Schritt des Lesens und Kennenlernens könnte verstärkt in asynchrone (virtuelle) Räume verlagert werden. Für die erste Annäherung können bspw. unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt werden, die verschiedene Zugänge ermöglichen – neben auditiv oder visuell nutzbaren Angeboten könnten auch schlichte Texte zur Verfügung gestellt werden, die je nach Vorliebe von den Studierenden ausgedruckt und damit ‚analogisiert‘ oder digital gelesen werden können. Sinnvoll und gewinnbringend wäre dies dann, wenn damit der gelingende Prozess des reinen Kennenlernens durch die Flexibilisierung und Individualisierung, die asynchrone digitale Angebote mit sich bringen, weiter verbessert würde, weil Studierende bspw. bedürfnisorientiert und angepasst an ihren Alltag mit dem zur Verfügung gestellten Material arbeiten können. Es handelt sich demnach zunächst um eine reine Automatisierung, die jedoch eingebettet in didaktische Überlegungen wichtige Möglichkeiten zur vertieften Auseinandersetzung bietet: Wenn die dadurch von Überfrachtung entlasteten analogen Räume nun verstärkt genutzt werden, um in die kritische Diskussion der entsprechenden Wissensbestände, ihre Relationierung mit anderen Wissensformen und die zirkuläre Rückbindung an Praxiserfahrungen einzusteigen sowie die damit verbundenen Irritationen und Verunsicherungen aufzugreifen, kann dies ein fundierter Beitrag bei der Weiterentwicklung des Studiums mit dem Ziel der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Professionalität sein. Ob die formulierten Studienziele dadurch besser erreicht werden, gilt es zu prüfen. Erste Metastudien zur Wirkung dieses unter der Überschrift ‚Flipped Classroom‘ vor allem seit der Corona-Pandemie zunehmend erprobten Lehrkonzeptes tragen durchaus positive Effekte hinsichtlich der Lernprozesse von Studierenden zusammen, stellen aber auch einen deutlich gestiegenen Arbeitsaufwand auf Seiten der Lehrenden als größte Herausforderung fest (vgl. Turan 2023, 15-16). Angemerkt wird zudem, dass es nicht ausreichend qualitative Studien gibt, die insbesondere die Entwicklung eines kritischen Denkvermögens als Lernziel in den Blick nehmen (ebd.). Damit ist zugleich der zweite Aspekt, die Frage welche Tendenzen auf keinen Fall verstärkt werden sollen, angesprochen. Die in Abschnitt 2.3 vorgestellte Studie lässt vermuten, dass sich viele Studierende selektiv, oberflächlich und punktuell derart aus angebotenen Wissensbeständen ‚bedienen‘, dass die eigenen unreflektierten Vorannahmen bestätigt werden (vgl. Breuer-Nyhsen 2023, 242-243). Die Ausweitung einer diskursiven, zunächst analog gedachten Auseinandersetzung und Vertiefung könnte in diesem Zusammenhang auch als Versuch ver-

standen werden, diese Tendenz nicht durch Digitalisierung zu verstärken, sondern in eine vermehrt tiefe Auseinandersetzung und Einordnung zu wenden.

Der dritte Aspekt, die Entwicklung neuer Prozesse durch digitale Transformation eröffnet weitreichende Möglichkeiten der Gestaltung von Lernprozessen. Neuere Professionstheorien betrachten Charakteristika von Handlungssituationen und schließen daraus auf Anforderungen an Professionsangehörige. In der Sozialen Arbeit lassen sich als Charakteristika insbesondere die Komplexität und Individualität der Situationen (vgl. Dewe & Otto 2018, 1.204) sowie die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumption der Dienstleistungen nennen (vgl. Motzke 2014, 144). Fachkräfte müssen damit in der Lage sein, in teils unüberschaubaren Situationen ihr Wissenschaftswissen schnell, ohne ausgiebige und bewusste Reflexionsprozesse heranzuziehen, seine Nutzung ähnelt damit dem schnellen Urteilen des Alltagswissens (vgl. Goger & Pantuček 2009, 144). In der Praxis wird das Wissenschaftswissen unter diesem Zeitdruck jedoch häufig verworfen und als nicht praxistauglich qualifiziert (vgl. Harmsen 2013, 267). Übungsmöglichkeiten, die die Nutzung von Theoriewissen für konkrete Praxissituationen unter Zeitdruck erlebbar werden und seinen Gewinn als Reflexionsrahmen hervortreten lassen, könnten an dieser Stelle ansetzen. Die Nutzung von VR wird an einigen Hochschulen bereits erprobt (vgl. z. B. Katholische Hochschule NRW 2022). Es steht dabei für die Studierenden überwiegend der erleichterte Zugang zur Praxis durch die realitätsnahe Darstellung von Fallsituationen und die Möglichkeit des ‚Eintauchens‘ in die bereitgestellten Situationen im Mittelpunkt (vgl. Averbeck u. a. 2023). Vereinzelt wird jedoch auch explizit die Unterstützung der Nutzung von Theoriewissen in Praxissituationen angestrebt und evaluiert (vgl. Minguela-Recover u. a. 2022). Als wichtig erweist sich jedoch die didaktische Rahmung: Werden einzelne Sequenzen durchlebt, bearbeitet und die Wissensnutzung expliziert und reflektiert, könnte eine ganz neues Maß der Erprobung erreicht werden. Das Studium wäre dann eben doch mehr als die Entwicklung der kognitiven Grundlagen für ein Professionalitätsverständnis, sondern stattdessen bereits die erste Entwicklung und Erprobung seiner Umsetzung. Bleibt die entsprechende Begleitung aus, könnte es dagegen, so ist anzunehmen, stattdessen zu einer Reproduktion und Verfestigung mitgebrachter Vorannahmen kommen und eher eine einseitige, individualisierende Wissensnutzung befördern, es würde also eine unerwünschte, negativ zu bewertende Tendenz durch Digitalisierung verstärkt.

## 5 Fazit/Ausblick

Es überrascht wenig, dass Fragen aufgeworfen werden, die die junge Profession Soziale Arbeit ohnehin noch nicht ausreichend diskutiert hat und die immer wieder durch gesellschaftliche Transformationsprozesse aktualisiert wurden und werden, so auch durch Digitalisierung. Wir sollten die Gelegenheit nutzen und Digitalisierung

in der Hochschullehre eben nicht entkoppelt von allen anderen sehr grundlegenden Fragen rund um das Studium diskutieren, sondern die Überlegungen sich einander ergänzen und erweitern lassen. Die grundlegende Frage nach den Studienzielen eines Studiums in der Sozialen Arbeit verändert sich durch Digitalisierungsprozesse nicht, wenn auch Antworten darauf sicher davon beeinflusst sind. Wie entscheidende Fragen der Sozialen Arbeit nicht unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und historischen Gegebenheiten sinnvoll diskutiert werden können, kann Digitalisierung in der Sozialen Arbeit auch nicht sinnvoll ohne eine Verhältnisbestimmung zu anderen disziplinären und professionellen Diskursen auskommen. So wundert es nicht, dass es inzwischen auch empirische Hinweise darauf gibt, dass die Qualität von Bildungsprozessen im Hinblick auf Lernziele kaum durch den (Nicht-) Einsatz von digitalen Bildungstechnologien allein beeinflusst wird, sondern vielmehr weitere Faktoren identifiziert werden können, die erst im Zusammenspiel entsprechende Dynamiken entstehen lassen (vgl. Vonarx u. a. 2020).

## Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 9-23.
- Averbeck, Felix/Leifeling, Simon/Müller, Katja/Schönfelder, Thomas (2023): Stärkung des Praxistransfers durch 360°-Videos in der Lehre der Sozialen Arbeit. Online unter: <https://dl.gi.de/server/api/core/bitstreams/c4120fc4-4985-4e4d-b997-c479ab86108c/content> (Abrufdatum 25.04.2024).
- Becker-Lenz, Roland (2018): Professionalisierung und Studium. Ansprüche, Realität und Desiderate. In: Sozialmagazin 43 (4), 26-32.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Bern: Lang.
- Bils, Annabell/Brand, Heike/Pellert, Ada (2019): Hochschule(n) im digitalen Wandel. Bedarfe und Strategien. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293132/hochschule-n-im-digitalen-wandel/> (Abrufdatum 22.04.2024).
- BMBF (o. J.): Forschung zur digitalen Hochschulbildung. Online unter: [https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung\\_node.html](https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung_node.html) (Abrufdatum 15.04.2024).
- Breuer-Nyhsen, Julia (2023): Haltungswissen als disziplinärer Kern. Ein empirischer Zugang zu Deutungs- und Handlungsmustern der Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online unter: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2979359/2979632/Dissertation%20Julia\\_Breuer-Nyhsen.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2979359/2979632/Dissertation%20Julia_Breuer-Nyhsen.pdf) (Abrufdatum 08.03.2024).
- Breuer-Nyhsen, Julia/Klomann, Verena (2019): Reflexive Professionalität in der Sozialen Arbeit. Hamburg: Euro-FH (unv. Dokument).
- Brielmaier, Julia/Roth, Günter (2019): Zur Relevanz wissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Sozialen Arbeit. In: Forum Sozial 25 (2), 40-45.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München/Basel: Reinhardt, 1.143-1.153.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, 197-217.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Trep-tow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Reinhardt, 1.203-1.213.
- Dörr, Margret (2017): Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Kessel, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Budrich, 202-210.
- Frank, Andrea/Kröger, Antonia/Krume, Julia/Meyer-Guckel, Volker (2020): Private Hochschulen. Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation. Essen: Edition Stifterverband.
- Goger, Karin/Pantuček, Peter (2009): Die Fallstudie im Sozialarbeitsstudium. In: Riegler, Anna/Hoj-nik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS, 139-152.
- Harmsen, Thomas (2013): Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 265-274.
- Harer-Amersdorffer, Jutta (2022): Fachliches Handeln in der Fallarbeit. Eine empirische Studie über den Stand der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Academic Press.
- Hill, Burkhard (2012): Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, 287-302.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer.
- Katholische Hochschule NRW (2022): Einzigartiges Virtual-Reality-Projekt mit Studierenden. Online unter: <https://katho-nrw.de/news/detailansicht/vr-projekt-an-der-abteilung-paderborn> (Abrufdatum: 11.09.2024).
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klingler, Birte/Wohlfarth, Arne (2020): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Eine Hinführung. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: neue praxis, 3-14.
- Klomann, Verena (2022): Fachkräfte(bedarf) und Hochschulausbildung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Jugendhilfe 60 (4), 312-320.
- Klomann, Verena/Breuer-Nyhsen, Julia (2019): Fachkräftebedarf und Hochschulausbildung: Eine kritische Diskussion von Interessenlagen und Entwicklungsperspektiven. In: Jugendhilfereport 19 (1), 11-17.
- Minguela-Recover, Ángeles M./Munuera, Pilar/Baena-Pérez, Ruben/Mota-Macías, José M. (2022): The role of 360° virtual reality in social intervention: a further contribution to the theory-practice relationship of social work studies. In: Social Work Education 43 (1), 203-223.
- Moch, Matthias (2012): Die Lücke – „Implizites Wissen“ und das Theorie-Praxis-Verhältnis. In: Neue Praxis 42 (6), 555-564.
- Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Münch, Richard (2010): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Muuß-Merholz, Jöran (2019): Der große Verstärker. Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt? – Essay. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293120/der-grosse-verstaerker/> (Abrufdatum 22.04.2024).

- Niethammer, Carolin/Koglin-Hess, Ines/Digel, Sabine/Schrader, Josef (2014): Herausforderung Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (2), 27-40.
- Pantuček Peter/Posch, Klaus (2009): Die Theorie-Praxis-Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschul-ausbildung. Wiesbaden: VS, 15-30.
- Putnam, Hilary (2002): The collapse of the fact/value dichotomy and other essays. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rose, Barbara (2004): Wer bestimmt die Qualität? In: Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS, 211-220.
- Schmidt, Robin (2020): Post-digitale Bildung. In: Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hrsg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 57-68.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, 175-196.
- Thole, Werner (2020): Zur Lage des Professionellen. Stichworte zum Stand der Profession, der Professionalisierung und der Professionalität der Sozialen Arbeit sowie der Qualifizierungsangebote. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: neue praxis, 15-32.
- Turan, Zeynep (2023): Evaluating Whether Flipped Classrooms Improve Student Learning in Science Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: Scandinavian Journal of Educational Research 67 (1), 1-19.
- Vonarx, Anne-Cathrin/Buntins, Katja/Kerres, Michael/Stöter, Joachim/Zawacki-Richter, Olaf/Bedenlier, Svenja/Bond, Melissa (2020): Student Engagement und digitales Lernen. Kontextuelle Validierung eines Systematic Review mit E-Learning-Akteuren an Hochschulen. In: Müller Werder, Claude/Erlemann, Jennifer (Hrsg.): Seamless learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen. Münster, New York: Waxmann, 15-25.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?jsessionid=FABBEB49C7F719A626B52EB425E9B096.delivery2-master?\\_\\_blob=publicationFile&cv=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?jsessionid=FABBEB49C7F719A626B52EB425E9B096.delivery2-master?__blob=publicationFile&cv=3) (Abrufdatum 16.01.2020).
- Wunder, Maik (2018): Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Autorin

**Breuer-Nyhsen, Julia, Dr.<sup>in</sup>**

Orcid: 0009-0001-8802-0502

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich Sozialwesen der katho NRW und Projektreferentin beim Caritasverband.

*Arbeitsschwerpunkte:* Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit, Kinderschutz, öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpolitik und Soziale Arbeit.