

Teil B: Akademisierung und Systematisierung des Wissens im Sozialmanagement

Die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für Profession und Professionalisierung ist bislang insbesondere unter Bezug auf A. Abbotts (1988) thematisiert worden. A. Wöhrle (2008) diskutiert Akademisierung und Kompetenzentwicklung als zweite Professionalisierungswelle innerhalb der Profession Sozialer Arbeit. „Die Lücke zwischen den Anforderungen an neue Organisationsformen, einer neuen Form der Steuerung einerseits und ihrer Realisierung andererseits, wird sowohl für den staatlichen als den Dritten Sektor offensichtlich. Ebenso offensichtlich ist, dass die neuen Anforderungen nur von einem besser qualifizierten Personal erfolgreich bewältigt werden können.“ (A. Wöhrle 2008: 24) Als die adäquate Antwort auf die Managementbedarfe interpretiert A. Wöhrle auch die Akademisierung des Sozialmanagements durch grundständige und weiterbildende Studiengänge: „In diesen Studiengängen enthalten sind:

- grundständige Studiengänge Sozialmanagement, mit denen auf einen offensichtlich abgeprüften Bedarf der Praxis reagiert wird (analog von Betriebswirtschaftsstudiengängen), nicht unmittelbar auf obere Leitungsebenen vorzubereiten, und
- Masterstudiengänge als postgraduale Aufbaustudiengänge mit einer eindeutigen Ausrichtung auf das Managementhandeln.

Daneben entstehen gegenwärtig verschiedene Masterstudiengänge, die Wissen, Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit fördern hinsichtlich Planungs-, Beratungs- und anderweitiger Kompetenzen, die für die Steuerung von Organisationen wichtig sind. Gleichzeitig halten die Erfordernisse einer neu geforderten Steuerung von Organisationen auf allen Ebenen Einzug in die Lehrinhalte aller grundständigen Studiengänge Sozialer Arbeit.“ (A. Wöhrle 2008: 25) Die Umsetzung der Bologna-Reform leistet der „bundesdeutschen Professionalisierung“ (vgl. R. Merten/ Th. Olk 1999) anscheinend Vorschub. Es ist eine anhaltende Konjunktur für akademische Qualifikationen im Bereich des sozialen Managements zu verzeichnen. Die akademische Seite der Sozialmanagementkompetenz soll im Folgenden dargestellt werden. Die Einführung in das dabei angewandte Forschungsdesign findet sich wie schon in Abschnitt A im Teil D. A. Wöhrle vertritt die These der „Managementkompetenz – Bedarfsdeckung durch Studiengänge“ (ebd.: 24). Diese These soll unter einem Blick auf den entstandenen Weiterbildungsmarkt (Kap. 14) und der Exploration und Analyse des Kerncurriculums Sozialmanagement (Kap. 15) kritisiert werden.

14 Einführung: Bologna-Reform und professionelles Wissen

14.1 Systematisiertes Wissen, akademische Qualifikation und Sozialmanagement

Vor dem Hintergrund aktueller – wirtschaftlicher und legitimatorischer - Anforderungen an die Soziale Arbeit zeichnet sich mittlerweile ein weitaus differenzierteres Bild von Aus- und Weiterbildung (Curriculum) und Kompetenzanforderungen ab: Leitung, Führung und Management in sozialen Institutionen ist ein vordringliches Thema. Es lässt sich einerseits eine Professionalisierungsnachfrage in der Sozialen Arbeit konstatieren. Die Konjunktur diverser Aus- und Weiterbildungsgänge in Sozialmanagement und -wirtschaft deutet zwar auf die Weiterführung der akademischen Professionalisierung des Organisationswissens- und der organisatorischen Handlungskompetenzen hin (vgl. B. Finis-Siegler 2003: 46 ff.), es gab aber bis ins Jahr 2009 andererseits keine eindeutige Systematisierung dieses ‚neuen‘ professionellen Wissens. Vor diesem Hintergrund widmet sich das vorliegende Projekt einer zweiten Fragestellung (B). Welches ‚Kerncurriculum‘ für Management- und Organisationskompetenzen (insbesondere systematisiertes Wissen) lässt sich aus den Aus- und Weiterbildungsgängen im Bereich Sozialmanagement / Sozialwirtschaft ableiten?

Hinter dieser forschungsleitenden Fragestellung sind wesentliche Problemstellungen der modernen Professionsforschung zu finden. Wie beeinflussen die überdominanten Entwicklungen des Dritten Sektors, der freien Wohlfahrt bis hin zur Verwaltungsmodernisierung die akademischen Qualifikationen für professionelle Akteure? Vielmehr, wenn es eine Interdependenz geben sollte, wie reagiert also das universitäre System auf die wohlbekannten ökonomisch orientierten Herausforderungen für professionelle Leistung durch oder mit Qualifizierungsprogrammen?²⁰ Wie lassen sich diese Entwicklungen im akademischen Wissen und der professionellen Disziplin beschreiben und ‘evaluieren’?

Auf diese erweiterten Fragen wird in der folgenden Ergebnisdarstellung des zweiten Teils der vorliegenden Studie eine Antwortperspektive durch die Fokussierung auf das deutschsprachige (Fach-)Hochschul- und Universitäts-System aufgefaltet. Durch den Bolognaprozess ist erstmals nicht nur die Möglichkeit gegeben, die Entstehung und Entwicklung neuer akademischer Qualifikationsprogramme zu beobachten. Darüber hinaus erscheint es erstmals als möglich, den transparenten Zugang zu Qualitäten und Quantitäten der Inhalte von Bachelor- und Masterstudiengängen zu haben. Wie zu zeigen ist, können wir darüber hinaus mit dem Bolognaprozess und der Entwicklung eines – hochschulbezogenen - ‘Public Management’ die Etablierung einer neuen politischen Ökonomie in zwei wichtigen Feldern der professionellen Expertise analysieren: Die tägliche Arbeit der Fachkräfte ist in hohem Maße durch die Rationalität des ‘New Public Management’ beeinflusst. Daneben ist die Qualifikation und die professionelle akademische Disziplin mit dem Bolognaprozess eingebettet in eine “New Universities Economy” (P. Saitta 2007: 198).

²⁰ Im Bologna Prozess werden Studiengänge zumeist als ‚degree programmes‘ als Qualifizierungsprogramme definiert. Sie bestehen aus Lehreinheiten, die als ‚course units‘ oder breiter al Module bezeichnet werden. Im Wesentlichen sollen die Lehreinheiten Lernziele beinhalten die mit Bewertungskriterien (workload and credits) hinterlegt sind (vgl. HRK 2006a: 61f.).

14.2 Die EU-Bolognareform und die 'New University Economy'

Wie schon in den (meta-)theoretischen Vorbetrachtungen gezeigt, zeichnet die Professions-theorie das Interesse aus, die professionellen Wissensbestände von der alltagspraktischen Seite zu untersuchen, aber auch den Grad und die Art und Weise ihrer Systematisierung zu fokussieren. Die Legitimierung professioneller Arbeit erscheint nach wie vor verbunden zu sein mit den Konzepten der 'Lizenzierung' und 'Mandatierung' als spezifische Formen wissensbasierter Arbeit (vgl. E. Hughes 1958: 78-87; F. Schütze 1999; M. Pfadenhauer 2003). Obwohl es hier als logische Konsequenz gilt, dass "externally imposed rules governing work are minimized and the exercise of discretion and good judgement, often in highly complex situations and circumstances and based on recognised competences are maximied" (J. Evetts 2005: 100), ist professionelle Arbeit in modernen Gesellschaften herausgefordert. Die Diversifizierung und Differenzierung der sozialen Arbeit und dementsprechender Berufsbiografien, ihrer Professionalität bis hin zum demografischen Wandel und dem Einfluss weiterer Faktoren beeinflussen die Leistung und Leistungserbringung im Gesundheits- und Sozialsystem. Öffentliche Ressourcen werden zusehends knapper.

Ohne Zweifel sieht sich der Gesundheits- und Sozialsektor in den letzten Jahren mit ökonomisch orientierten Verfahren und Kriterien konfrontiert, sowie mit Auswirkungen veränderten Kunden und Auftraggeber-Verhaltens, Folgen des medizinisch technischen Fortschritts bis hin zur Stärkung von NutzerInnen-Rechten. Sieht man diese Erkenntnisse im Zusammenhang mit den Veränderungen im professionellen Ausbildungssystem durch Bologna eröffnet sich aus der professionstheoretischen Perspektive ein Szenario für die neuen Figuren zwischen typisch professioneller und managerialer Aufgabenstellung, und den dabei in den Fordergrund tretenden Kompetenzen, "this is in fact the role played by a manager with multi-disciplinary competences" (P. Saitta 2007: 197).

Parallel zu der Privatisierung und Pluralisierung sozialer Dienste, der Transformation des Korporatismus im Sinne einer Deregulierung und Einführung von Marktmechanismen bis hin zur Wettbewerbsorientierung von öffentlichen und freien Trägern lässt sich eine lange Zeitspanne der Veränderung der europäischen Universitäten nachvollziehen, begonnen mit dem Bologna-Prozess 1999. Mit dieser Reform sollte ein allgemeines System der weiterführenden Bildung geschaffen werden, welches die 45 Mitgliedstaaten umspannt. Die zentralen Inhalte der Reform waren die Etablierung des ECTS Creditsystems, die zweistufige Ausbildung (BA und MA) und die europäisch-weite Anerkennung der erreichten Abschlüsse. Die Realität der Reform kann zusammengefasst durch zwei Nebeneffekte charakterisiert werden. Erstens sind statt eines gemeinsamen Systems vollkommen heterogene Reformprozesse in den Mitgliedstaaten implementiert worden. In vielen Ländern bleibt selbst der Unterscheid zwischen Bachelor und Master unklar. Darüber hinaus verschwimmt die Unterscheidung zwischen theoretischem und professionellem Training (vgl. R. Reichert / C. Tauch 2005). Zweitens wird mit dem Bolognaprozess die Entwicklung einer 'New Universities Economy' greifbar und sichtbar. Das Ziel war es, die relevanten Teile von Wissen, Bildungs-Inhalten und Abschlüssen zu standardisieren und die Anerkennung der Anschlüsse zu vereinfachen, die Abschlüsse zu vereinheitlichen, unnötige bürokratische Hürden zu vermeiden und internationale bewertbare Abschlüsse einzuführen. Statt diese Aufgaben und Ziele zu erreichen war der Bolognaprozess der Startschuss für gegenläufige und auseinanderdriftende Tendenzen in den nationalen Bildungssystemen und Bildungs-

märkten. "Aiming at uniforming the educational systems, it created the conditions for an almost perfect competition" (P. Saitta 2007: 199). Dieser neue Markt ist charakterisiert durch neue profitorientierte 'Spieler' (14.2.1), und zwei wesentliche Wettbewerbs- und Markteffekte (14.2.2), zwei Faktoren, die durch den Feldzugang zu dem 'Weiterbildungsmarkt' Sozialmanagement deutlich wurden.

14.2.1 Feldzugang und gewinnorientierte Unternehmen auf dem Weiterbildungsmarkt

In Deutschland haben sich durch den Bolognaprozess neue zum Teil gewinnorientierte Unternehmen auf dem akademischen Bildungsmarkt etabliert. Erstens handelt es sich um Firmen, die beauftragt werden im Namen der Ministerien die Akkreditierungen der jeweils von den Hochschulen gestarteten Bachelor- oder Masterstudiengänge zu begutachten. Die Akkreditierungsunternehmen sind beauftragt und von den Ministerien legitimiert, eine Akkreditierungskommission zusammenzustellen, die ein "independent body that develops educational standards, criteria and procedures and conducts expert visits and peer reviews to assess whether or not those criteria are met" (UK Bologna web site 2005) ist. Durch diese Vorgaben werden weitere Akkreditierungsdienstleistungen von Semi-Business Agenturen eingekauft. Diese – in den meisten Fällen wiederum von den Bildungsministerien akkreditierte Unternehmen – arbeiten wie Unternehmensberatungen. Zweitens deutet sich die Entwicklung an, dass die Verschmelzung von praktischem und theoretischem Wissen, welches von der Universität gelehrt wird, einen Bedarf für die Entwicklung der Qualifikationsprogramme entstehen lässt, der dann von Freiberuflern, Honorarkräften, Organisationsentwicklern bis hin zu Beratungsagenturen unterstützt wird. Insbesondere das Aufsetzen und Begleiten von Masterstudiengängen wird nicht nur als eine Innovation sondern auch als eine Investition angesehen. Das Qualifikationsprogramm ist ein Produkt mit seinem eigenen Alleinstellungsmerkmal und zeichnet sich durch ein spezifisches und exklusives Wissen aus, welches als erfolgreiches Businessmodell gegen Ausbeutung und Kopie durch Dritte geschützt werden muss.

So war der Feldzugang zu den Studienprogrammen im Sozialmanagement durch diverse Schwierigkeiten gekennzeichnet. Der Hinweis auf eine wissenschaftliche Studie reichte nicht aus, um ausreichend Vertrauenswürdigkeit zu erreichen, um z.B. fehlende Unterlagen oder erweiterte Informationen zu den Modulhandbüchern zu bekommen. Zum Teil wurden sogar Interviewanfragen unter Hinweis auf die Marktlage abgelehnt. Es ist durchaus nicht selbstverständlich, dass vor allem Masterstudiengänge die Modulhandbücher so wie detaillierte Informationen im Internet zur Verfügung stellen. Der Geschäftsführer eines Studienverbundes wurde auf eine wiederholte Anfrage nach dem Modulhandbuch am Telefon sogar ausfällig. Ebenso ist es nicht möglich gewesen, die aktuellen Studierendenzahlen von den Studiengangsbeauftragten zu bekommen. Die Modulhandbücher einiger Studiengänge wurden auch unter dem Angebot einer Vertraulichkeitserklärung nicht zur Verfügung gestellt. 11 Studiengänge antworteten weder auf die schriftliche Anfrage der Forschungseinrichtungen noch auf die Anfrage von Studieninteressierten. Bei drei Masterstudiengängen mit jeweils charakteristischer Ausprägung sollten Interviews durchgeführt werden, um über die Entstehungsgeschichte und den politischen Charakter der Studiengangsentwicklung Aufschlüsse über eine mögliche Interpretation der Inhalte zu bekommen. In einem Fall war dies aufgrund einer Vertrauensbeziehung unproblematisch,

in einem zweiten Fall konnte über die Signalisierung von Reputationsnachweisen ein persönliches Gespräch mit dem Studiengangsverantwortlichen zustande kommen. Bei dem dritten Fall war es nur möglich, mit einer beauftragten Unternehmensberaterin in Kontakt zu kommen. In mehreren telefonischen Verhandlungen gelang es nicht, die Vertrauenswürdigkeit des Projektes und das daran angeschlossene Interesse eines Interviews glaubwürdig deutlich zu machen. Aufgrund der wiederholten Misstrauenskommunikation, die darin bestand, dass die forschende Hochschule als Mitbewerberin auf dem Master-Fortbildungsmarkt attribuiert wurde, dass Missbrauchsvermutungen unterstellt wurden und dass das eigene Alleinstellungsmerkmal als Wettbewerbsvorteil in Gefahr gesehen wurde, wurde von Seiten der Forschenden von einem Interview abgesehen.

14.2.2 Wettbewerb in der Hochschullandschaft

Mit dem Bolognaprozess hat ein doppelter Wettbewerb in der 'new university economy' Einzug gehalten. Der erste Wettbewerbseffekt wird durch die EU-Reformpolitik verursacht, sie "creates the perception that a new phase is starting and it is necessary to work hard to increase the space of the universities and of the disciplines" (P. Saitta 2007, 200). In der Konsequenz erleben wir in der Hochschullandschaft ein ständiges Wachstum der unterschiedlichsten Studienprogramme, wie das später auch beim Sozialmanagement gezeigt werden kann. Implizit dazu werden sekundäre Faktoren der Ausbildung im Wettbewerb wichtiger, wie zum Beispiel die Ausstattung der Hochschule und ihre Institutionen, Wohnungsmöglichkeiten, Studienbegleitung, Lehrpersonal, die geografische Lage der Hochschule, das soziale Leben bis hin zum Studiengangsmarketing. Der zweite Effekt des Wettbewerbs betrifft insbesondere MBA-Programme und die so genannten nichtkonsekutiven Weiterbildungsstudiengänge. Mit ihrem eigenen Finanzierungssystem wird nicht nur die ausreichende und steigende Studierendenzahl zum entscheidenden Ziel, sondern nur eine adäquate Zahl der Teilnehmenden kann das Studienangebot stabilisieren. Es ist als ein entscheidendes Ziel eine gute Marketingstrategie aufzusetzen, um das Produkt gut zu verkaufen, die Qualität, die Ausbildungsinhalte im Verhältnis zu der Veranstaltungsart werden der Finanzierung angepasst. "Competition needs communicative skills and appeal. In this strategic communicative process, imagination is extremely important" (P. Saitta 2007: 200).

Mit diesen Effekten, die in dem empirischen Feldzugang und durch die Literatur analysiert werden konnten, lassen sich zwei Ebenen der Diskussion um die Effekte des Bologna-Prozesses eröffnen. Erstens kann man die Transformation und Reorganisation des europaweiten und nationalen Systems der höheren Bildung analysieren. Kriterien für die Bewertung des Prozesses sind mehr oder weniger durch die Ziele von Bologna gegeben: Die Gestaltung eines gemeinsamen europaweiten Systems höherer Bildung, zwei aufeinander abgestimmte Stufen der Ausbildung und die Implementierung des ECTS Systems, Vergleichbarkeit der Qualifikationen und das Potential für Mobilität; kurz, es geht um die Entwicklung eines europäischen Bildungsmarktes unter spezifischen Bedingungen. Die zweite Diskussion fokussiert dabei entstehende Marktprozesse für die Beobachtung und Analyse paradoxer Nebenfolgen, Konsequenzen strategischen Verhaltens bis hin zur Exploration spezifischer Marktbedingungen in einer 'new university economy'. Diese beiden Perspektiven bilden die wesentliche Heuristik, die der folgenden Ergebnisdarstellung unterliegt.

15 Der Bildungsmarkt im Sozialmanagement: Datenbasis und Kerncurriculum

Welches akademische, wissenschaftliche Wissen wird dem Sozialmanagement zugerechnet, was kann als Wissensbasis bezeichnet werden, die den Sozialmanagementakteuren – so die These A. Wöhrles – zur Reflexion oder auch zur Qualifikation dient? Zu dieser Frage gibt es, wie schon gezeigt, unterschiedliche Lehrmeinungen, seit kurzem auch einen Vorschlag aus Reihen der verbandlichen Selbstorganisation der Sozialen Arbeit (vgl. H. Bassarak 2009 et al.) aber noch keinen Konsens, der mit der ministerialen Seite der Hochschulentwicklung abgestimmt wäre. Den Grundbestand dieses Wissens festzulegen und dann auch kommunizierbar zu machen ist die Funktion eines Kerncurriculums. Mit ‚Kerncurriculum‘ wird eine Rahmenordnung bezeichnet, die Vergleichbarkeit von Studiengängen in Kernfächern sichern soll. Im Zuge des Bologna-Prozesses haben die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit diese Rahmen nicht geschaffen. „Stattdessen haben inzwischen Fachverbände und -gesellschaften begonnen, Studienmodelle und Curricula vorzulegen, um eine gemeinsame Basis für die Studienangebote in Hauptfächern zu schaffen.“ (DGfS 2005).

Die folgenden Ausführungen gehen von der These aus, dass die Gestaltung der Modulhandbücher innerhalb der einschlägigen Studiengänge im Sozialmanagement genau dieses Kerncurriculum bereits erkennen lassen. Ein solches implizites Kerncurriculum wäre damit aber nicht nur Ausdruck und Skizze einer sich abzeichnenden Systematisierung wissenschaftlichen Wissens im Bereich des Management Sozialer Dienstleistungsunternehmen, sondern ebenso Ausdruck einer Legitimationsstrategie innerhalb eines Hochschulmarktes und gegenüber staatlich ministerial legitimierten Akkreditierungsunternehmen in der Gestaltung einer neuen Hochschullandschaft. In den Modulhandbüchern werden also die Auswirkungen politischer Interessensvertretung ebenso sichtbar, wie die Planungen und Konzeptionen derjenigen, die das akademische Wissen im Sozialmanagement systematisieren.

Beides wird als Ausdruck von Professionalisierung verstanden. Bemerkenswert ist dabei die anhaltende Konjunktur sowie die Heterogenität dieser Studiengänge (15.1), ein sich deutlich abzeichnendes Kerncurriculum in qualitativer (15.2) sowie auch quantitativer (15.3) Ausprägung. Die Bewertung bestimmter Modulinhalte erlaubt auch die Anwendung statistischer Verfahren und Hypothesenprüfungen.

15.1 Datenbasis

Die augenblickliche Landschaft der akademischen Weiterbildung zeigt sehr klar, dass Professionalität im Sozialmanagement nicht nur auf die Kompetenzentwicklung in der Praxis durch ‘learning-by-doing’ abzielt. Vielmehr ist eine Systematisierung und Institutionalisierung der Aus- und Weiterbildung für die Position von Führungskräften in sozialen Diensten mittlerweile stark ausgebaut, man könnte sogar von einer Konjunktur sprechen. Zu den charakteristischen Merkmalen der Profession wird ja gezählt, dass die professionelle Expertise sich auf eine spezifische Systematik eines bestimmten Wissensgebietes bezieht, dass eine lange und ausführliche Ausbildung und die Lizenzierung der Abschlüsse gegeben ist (vgl. M. Pfadenhauer 2003: 30; 2006). Diese Kriterien sind weniger als Merkmale zu nehmen, an denen sich erkennen lässt, ob es sich bei einer Berufsgruppe nun um eine Professi-

on handelt oder nicht, sondern vielmehr als seine Heuristik über den Stand der Institutionalisierung und Legitimierung eines Berufes. Im Folgenden werden Teile der Forschungssystematik mit der Darstellung der Ergebnisse verschränkt, da es sich um eine Vorgehensweise handelt, die sich der 'grounded theory' verpflichtet fühlt. Für die vorliegende Studie wurde mit einer Datenbasis gearbeitet, die durch Recherchen im Jahr 2007 erhoben wurde. Ende 2008 wurde die Datenbasis nochmals überprüft und angepasst, es waren aber keine relevanten Entwicklungen festzustellen. Ende 2011 wird das Sample auf Entwicklungen in dem Bereich überprüft und angepasst. Die genaueren Hinweise zu Daten, der Methodologie und Zwischenergebnissen findet sich im Anhang (Kapitel 22.1).

Die bereits angesprochene Heterogenität der Hochschullandschaft wirkt sich bereits mit der Erfassung der für die Analyse geeigneten Studiengänge als problematisch aus. Es gibt im Augenblick noch keine umfassende Darstellung aller bereits existierenden BA, MA oder MBA Programme, die umfänglich genug für die Untersuchung wäre, noch ist diese zu erwarten. Außerdem stellt sich ein rein inhaltliches Problem: Allein die Titel diverser Master-Studiengänge sagen noch nichts über die faktischen Inhalte aus. Das erste Problem liegt also bereits im Feldzugang, nämlich in der Auswahl der zu analysierenden Studiengänge. Nach der Sichtung der einschlägigen Literatur²¹ wurden als Kriterium der zu analysierenden Studiengänge diejenigen ausgewählt, in denen zum dominanten Anteil Inhalte behandelt wurden, die die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit und sozialer Dienste bearbeiten. Eine entscheidende Rolle spielte dabei der Titel des Studiengangs aber auch die jeweilige Beschreibung der Inhalte auf Internetpräsenzen oder Broschüren.

Die Studiengangsrecherche ging von den Arbeiten von K. Boeßenecker / A. Markert sowie W. Nodes aus, bezog jedoch auch Internetrecherchen²² und weitere Literaturrecherche mit ein. Wie die Tabelle 4 zeigt, sind in die Curriculaanalyse der Studiengänge 'Sozialmanagement' 132 Studiengänge eingeflossen, die ermittelt werden konnten.²³ Die Verteilung der Studiengänge ist in der Übersicht dargestellt.

²¹ W. Nodes (2007): Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit; K.H. Boeßenecker / A. Markert (2003): Studienführer Sozialmanagement/Sozialwirtschaft an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz; W.R. Wendt (1999): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement in der Ausbildung; K. Gartz (2006): Lernen und Aufsteigen, in: Wohlfahrt intern, Ausgabe 5, 05.2006: 11-15.

²² Als Beispiele: Social.net: (Zusatz-)Studiengang Sozialwirtschaft, Sozialmanagement <http://www.socialnet.de/branchenbuch/kontakt.php?BID=35219>;

Akkreditierungsunternehmen:

ACQUIN: <http://www.acquin.org/acquincms/index/accred-wirtsch-action>;

ZEVA: <http://www.zeva.uni-hannover.de/akkred/studieng/master.htm>;

AQAS: <http://www.aqas.de/herzlich-willkommen-bei-aqas-ev/>;

AHPGS: <http://www.ahpgs.de/>;

EQUIS: http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1&ref=ind

²³ Zu Kriterien der Auswahl der Studiengänge siehe Teil D.

Tabelle 4: Verteilung der Studiengänge

| | Stand Ende 2006 Boebenecker / Markert 2007 | Stand 11 / 2008 Langer | Auswertung der Module |
|-----------------------|--|---------------------------|--------------------------|
| Master-Studiengänge | 54 | 77 | 63 |
| Bachelor-Studiengänge | 20 | 28 | 19 |
| Diplom-Studiengänge | 9 | 16 | % |
| Hochschul-Lehrgänge | 10 | 11 | % |
| Gesamt | 93 (96) | 132 | 82 |

Quelle: eigene

Wie die Tabelle zeigt, konnten insgesamt 82 von 105 möglichen Modulauswertungen in den Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgen. Bei den 23 Studiengängen, für die keine Modulhandbücher zur Verfügung standen, konnten entweder keine Informationen auf den Internetauftritten vorgefunden werden, ebenso verweigerten die Hochschulen die Herausgabe der Handbücher oder reagierten nicht auf einen dementsprechende Anfrage. Bei 86,1 % war aber eine Auswertung möglich, so dass nicht zu erwarten ist, dass eine Erhöhung der Datenlage eine wesentliche Ergebnisänderung mit sich bringen würde.

Die nun dargestellten Auswertungen beziehen sich also auf die Anzahl der Studiengänge, bei denen ein Modulhandbuch zur Verfügung stand.

15.2 Das Kerncurriculum

Durch einen ersten offenen Zugang zu insgesamt 11 Modulhandbüchern konnten mit der Vorgehensweise der ‚grounded theory‘ Indikatoren gebildet werden, die durch den Vergleich der restlichen 71 Modulhandbücher zu übergreifenden Kategorien zusammengeführt wurden. Die Analyse der weiteren Handbücher war durch das gleichzeitige Zuordnen zu und Prüfen bereits gebildeter Kategorien gekennzeichnet, dem Entdecken neuer Indikatoren und der Veränderung bzw. Differenzierung der bereits bestehenden Kategorien. Auf diese Weise konnten die Kategorien gesättigt und verdichtet werden, gleichzeitig wurden die herausgearbeiteten Kategorien mit der Theorie konfrontiert und weiter verdichtet. Die folgende Tabelle 5 zeigt das auf diese Weise entstandene ‚Kerncurriculum‘, als die wesentlichen Bestandteile der systematisierten (Sonder-)Wissensbestandteile in den akademischen Qualifikationen ‚Sozialmanagement‘.²⁴

²⁴ Die Datenerhebung, -auswertung und -systematisierung für die Deskription der Curricula im Sinne eines Kerncurriculums bestand in der Auswertung der Studieninhalte, wie sie bei den Hochschulen jeweils vorgefunden werden können. Dazu stellten die Modulhandbücher der relevanten Studiengänge die zentrale Datenbasis für die Analyse der Bachelor- und Masterprogramme dar. Im Sinne eines explorativen Forschungsansatzes folgte das Sampling und die Analyse den Vorschlägen und dem Konzept der ‚grounded theory‘ nach Glaser/Strauss folgend, bei dem Datenerhebung und -analyse verschränkt werden. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach dem Konzept-Indikator-Modell, mit dem Ziel einer thematischen Konkretisierung. Die Darstellung des Kerncurriculum zeigt folglich die rekonstruierten ‚Kerninhalte‘ in der Ordnung bestimmter Hauptkategorien, die ggf. durch Unterkategorien noch differenziert werden. Es erfolgte zwar ab einem fortgeschrittenen Analysezeitpunkt auch das Einbringen theoretischer Systematisierungen, wie sie in Disziplinen wie z.B. Volks- oder Betriebswirtschaften vorgenommen werden. Jedoch herrschte auch da unterschiedliche Lehrmeinungen, so dass die dargestellte Systematisierung weiterhin den gegebenen Modulhandbüchern folgt.

Tabelle 5: Kerncurriculum

| |
|--|
| 1. Grundlagenwissenschaften Sozialer Arbeit; Sozialarbeitswissenschaft |
| 2. Wirtschaftswissenschaften / allgemeine VWL |
| 2.1 BWL als Unternehmensführung |
| 2.1.1 Rechnungswesen |
| 2.1.2 Controlling |
| 2.1.3 Finanzierung / Investition |
| 2.2 BWL als Managementlehre: Steuerungsinstrumente |
| 2.2.1 Steuerungsinstrumente |
| 2.2.2 Personal-Management |
| 2.2.3 Management-Konzepte |
| 2.2.4 Qualitätsmanagement |
| 2.2.5 Informationsmanagement |
| 2.2.6 Projektmanagement |
| 2.2.7 Marketing |
| 2.3 Dienstleistungstheorie (Kundenorientierung / Marketing; Organisation; Produktion; Qualität; Case-Management, Prozess) |
| 2.4 Leadership (Unternehmensführung / Wertorientierung) |
| 2.4.1 NPO / NP Management (Unternehmensgründung; Fundraising/Sponsoring) |
| 2.4.2 strategisches Management: (Vision / Leitbild; strat. Ressourcenmanagement; Innovation; Personalentwicklung; strategisches Controlling; strat. Management) |
| 3. Recht (allgemeines Recht; Arbeitsrecht) |
| 4. Politik / Soziologie / Sozialmarkt, Träger, Sozialstaat (Netzwerk / Trägerstrukturen, Gesellschaftsanalyse; International) |
| 5. Organisationswissenschaften / allgemeine Organisationstheorie (Change-Management; Ethik) |
| 5. Führungskompetenzen, -stil und -technik |
| 5.1 Soft-Skills: Führen und Leiten (Führungskonzeptionen; Ethik; Persönlichkeitsentwicklung; Team; Coaching; Kommunikation; Konflikt, Moderation; Verhandlung; Sprache; pol. Öffentlichkeitsarbeit Lobbying; Public relations) |
| 5.2 Leadership II Personalführung (Mitarbeiterführung und Personalentwicklung; Persönlichkeitsentwicklung) |
| 6. Methodenlehre / Forschung |
| 6.1 Evaluationsforschung |
| 6.2 Sozialarbeitsforschung |
| 7. Selbstreflexion |
| 8. Praxis |
| 9. Wahlpflicht |
| 10. Master / Bachelorthesis |

Quelle: Eigene

Es ist deutlich zu sehen, dass die jeweiligen Kategorien aus den verwendeten Begriffen in den Modulhandbüchern ‚herausentwickelt‘ wurden, ohne z.B. betriebswirtschaftliche oder explizit ökonomische Theoriegehalte und –Systematisierungen einfließen zu lassen. Dies lässt sich an einigen Stellen verdeutlichen, am besten wohl an der Kategorie ‚Organisationsanalyse‘. Es wurde im Verlauf der Analyse deutlich, dass Wissensbestände über Organisationsanalyse bis hin zur Organisationsgestaltung und –entwicklung einen eigenen, für sich stehenden Bereich in den Studiengängen einnehmen. Es ist jedoch auch deutlich, dass sich von Seiten der wissenschaftlichen Fundierung Organisationswissenschaften aus einem interdisziplinären Zugang speisen, wie z.B. den Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Psychologie bis hin zu Erziehungswissenschaften. Für die weitere Theoriebildung wurde

weiter dem explorativen Ansatz gefolgt, nämlich dass unterschiedliche Zugänge zur Organisationstheorie nicht in ihre Herkunftsdisziplinen eingeordnet werden, sondern als ein interdisziplinärer Gegenstandsbereich weitergeführt werden.

15.3 Sozialmanagement als Wirtschaftswissenschaften in Sozialunternehmen

Das erste Erkenntnisziel, ein Kerncurriculum ‚Sozialmanagement‘ zu rekonstruieren, stellt sich also in der Gesamtauswertung von Bachelor und Master wie gezeigt dar. In der Weiterführung der Analyse wurden als implizite Bewertung der jeweiligen Kategorien die Credit-Points, Workloads und Modulgewichtungen innerhalb eines Studiengangs den jeweiligen Studieninhalten zugeordnet. Auf diese Weise lässt sich das Kerncurriculum nicht nur qualitativ rekonstruieren, sondern auch quantitativ analysieren. In der folgenden Tabelle 6 sind die Ergebnisse der ersten quantitativen Interpretation verzeichnet. Die letzte Spalte in der Tabelle zeigt das Kerncurriculum für die Gesamtheit der Studiengänge, zum Vergleich sind auch die Mittelwerte von Bachelor und Master aufgeführt. Die prozentualen Angaben bilden jeweils eine Gewichtung der Inhalte als Mittelwerte ab.²⁵

Tabelle 6: Gewichtung Kerncurricula

| | BA Mittelwert in % | MA Mittelwert in % | MA Median in % |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|----------------|
| Grundlagenwissenschaften (SAW) | 6,58 | 7,61 | 3,33 |
| Wirtschaftswissenschaften | 30,75 | 29,05 | 29,66 |
| Rechtswissenschaft | 11,39 | 5,78 | 5,04 |
| Politik und Soziologie | 8,72 | 8,68 | 6,45 |
| Organisationswissenschaften | 4,71 | 7,32 | 6,07 |
| Führungstechniken | 7,93 | 8,08 | 7,47 |
| Wiss. Methoden | 5,27 | 4,09 | 3,33 |
| Selbstreflexion | 0,11 | 0,30 | 0,00 |
| Praxis und Praktika | 12,87 | 5,56 | 1,69 |
| Wahlpflichtfächer | 5,96 | 2,15 | 0,00 |
| Master-Prozent | 5,71 | 21,38 | 22,22 |
| | 100 | 100 | |

Quelle: Eigene

Aus der Perspektive einer statistischen Analyse hat die Darstellung der Mittelwerte in dieser Form eine sehr schwache Aussagekraft, weil die Standardabweichung bei einzelnen Variablen extrem groß ist. Deswegen wurde in dieser Darstellung noch der Median für die größere Stichprobe (MA, N = 63) mit aufgenommen. Die Streuung fällt vor allem für die Variablen Grundlagenwissenschaften (SAW), Praxis und Wahlpflichtfächer ins Gewicht. Um nun zu ersten Interpretationen der gewonnenen Daten zu gelangen, hat es sich zum einen als fruchtbar erwiesen, Schwerpunkte und Gewichtungen, die in den Studiengängen sichtbar sind, zu Clustern zusammenzufassen und auf diese Art und Weise Idealtypen zu bilden (15.4.1). Zum anderen lohnt es sich vor dem Hintergrund der Diskussion um Sozialmanagement genau das zu fokussieren, was nicht zu sehen ist (15.4.2).

²⁵ Diskussion Mittelwerte oder Mediane: entscheidend für die weitere Analyse: wegen der weiten Streuung sind die Mittelwerte wenig aussagekräftig, vermitteln nur einen ersten Eindruck. Entscheidend: Gewichtungen innerhalb des Studiengangs: hier 100 % Aufteilung.



<http://www.springer.com/978-3-531-19290-1>

Professionell managen
Kompetenz, Wissen und Governance im Sozialen
Management

Langer, A.

2013, XXI, 264 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19290-1