

Soziale Arbeit zwischen Psycho-Boom und Professionalisierungstendenz

Hilfe-Methoden und -Theorien
am Ausbildungsstandort St. Pölten

Eva Grigori
Veronika Reidinger
Laura Wahlhütter
Barbara Zach

Masterthese
Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten
Im April 2015

Erstbegutachterin:
FH-Prof.ⁱⁿ Manuela Brandstetter
Zweitbegutachter:
FH-Prof. Johannes Pflegerl

Abstract

Eva Grigori, Veronika Reidinger, Laura Wahlhütter, Barbara Zach

Soziale Arbeit zwischen Psycho-Boom und Professionalisierungstendenz

Hilfe-Methoden und -Theorien am Ausbildungsstandort St. Pölten

Masterthese, eingereicht an der Fachhochschule St. Pölten im April 2015

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich einer empirischen, an der qualitativen Sozialforschung orientierten Spurensuche professionellen Handelns am Ausbildungsstandort St. Pölten seit den frühen 1990er Jahren bis heute. Dabei wird zunächst der Diskurs um Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Allgemeinen nachgezeichnet, gefolgt von einer Ergebnisdarstellung dieser Spurensuche am Ausbildungsstandort im Besonderen. Die Masterarbeit hat sich in vier Teilarbeiten realisiert, die sich folgenden Themen widmen:

Laura Wahlhütter beschäftigt sich am Beispiel der Lebensweltorientierung mit dem Umgang und der Vermittlung von Theorien und theoretischen Konzepten in der Lehre und Ausbildung an der Sozialakademie St. Pölten von 1990 bis 1995. Dabei scheint sich in der Lehre und Ausbildung ein standorttypischer Umgang mit Theorien abzuzeichnen, die identitätsstiftend wirken und auf ihre Praxisrelevanz verpflichtet werden, aber auch als Reaktion auf den Psycho-Boom gewertet werden können.

Veronika Reidinger diskutiert anschließend am Beispiel der Gemeinwesenarbeit, welche Funktion sozialarbeiterische Fachbegriffe erfüllen können. Sie ar-

beitet einerseits heraus, dass sie in der (notwendigen) Unbestimmtheit eine Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Handlungskontexte gewährleisten, andererseits auch in einer Praxis des „Doing Difference“ als Differenzmarker gesetzt werden.

Eva Grigori rekonstruiert anhand studentischer Fallstudien unterschiedliche Funktionen von Fallkonstruktionen für die Soziale Arbeit (als Ausbildung, Identität, Profession und Disziplin). Es finden sich einerseits Zugangsweisen zum Fall, die sowohl mit fachlichen wie wissenschaftlichen Ansprüchen kollidieren. Andererseits unerwartete sowie ungenutzte Potentiale und zukunftsweisende Perspektiven.

Darauf folgend widmet sich die Arbeit von Barbara Zach der Vermittlung politischer Haltungen im aktuellen Masterlehrgang und untersucht standorttypische Zugänge zum Politischen und seiner Didaktik. Es zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen systemtheoretisch inspirierten und institutionenzentrierten Zugängen zur Politik auf der einen Seite und dem Wunsch nach mehr Einmischung von Sozialarbeiter_innen in die Politik auf der anderen.

Social Work between Psycho-Boom and Tendencies of Professionalization

Methods and Theories of Help at the University educational Site St. Pölten

Master thesis, submitted at University of Applied Science St. Pölten in April 2015

This master thesis was designed and based on empirical social research seeking signs of professionalization in education and teaching at the former 'Sozialakademie' and University of Applied Sciences at St. Pölten from 1990 to date. First, a general overview on the professionalization of Social Work in general will be outlined. In addition four individual parts in this master thesis will provide a look into site-specific results.

Discussing the knowledge transfer of the theoretical concept "Lebensweltorientierung" at Sozialakademie St. Pölten from 1990 to 1995, Laura Wahlhuetter points to a "site-specific" handling of theories and theoretical concepts. Furthermore, these results suggest a reaction to the "Psycho-Boom" along with a practical orientation in education and teaching.

Veronika Reidinger then addresses the function of terminology in Social Work by using the example of 'Gemeinwesenarbeit' (community work). The results show that given a certain (necessary) vagueness, terminology manages to be compatible with different action contexts on one hand, when apart from that it is also used as a distinctive mark within a practice of "Doing Difference".

Based on case studies Eva Grigori researches functions of case constructions for social work in education. Moreover as an instrument for the development of

identity, profession and academic discipline. On the one hand the results reveal approaches that conflict with professional as well as scientific claims but furthermore there are unexpected and untapped capabilities and promising prospects.

Finally Barbara Zach focuses on the transfer of political attitudes through the practice of teaching within the current Master's curriculum by studying 'site-specific' approaches to the politics and their didactics. The results show a tension between system theoretically oriented and institution-centered approaches towards politics on one side and the desire for more involvement of social workers in politics on the other.

Vorwort

„Im Zweifel für den Zweifel.“¹

Wir sind keine Freundinnen von Danksagungen. Und doch bleibt nach Finalisierung unserer Abschlussarbeit ein Bedürfnis des persönlichen Kommentars. Unsere Projektgruppe hatte das Privileg eine kleine zu sein. Anfänglich zu sechst, einander völlig unbekannt. Zwei verließen uns später aus beruflichen Gründen, zu denen wir jeweils nur gratulieren konnten. Übrig geblieben sind vier Frauen mit unterschiedlichen Biografien, beruflichen Erfahrungen, universitären Abschlüssen und Gründen, Soziale Arbeit zu studieren. Wir hatten das Privileg den Forschungsprozess von Manuela Brandstetter und Sylvia Super begleitet zu wissen, die uns wissenschaftlich herausforderten und menschlich unterstützten. Wir haben geklagt, gestritten und gelacht, wir haben Gemeinsamkeiten erkannt, wo anfangs keinerlei Zusammenhänge erschienen.

Gemeinsam haben wir uns in ein Forschungsfeld begeben, welches zu Beginn in großer Distanz zu uns lag, nachdem wir alle unseren ersten Abschluss an anderen Hochschulen erreicht haben. Diese Distanz bot Sicherheit und Unsicherheit zugleich; Sicherheit, weil man das vermeintlich „Fremde“ beforschen konnte. Unsicherheit, weil diese Fremdheit mitunter unüberwindlich schien. Doch der Verlauf des Studiums, die zunehmende Bindung an einzelne Lehrende und Mit-Studierende, die Identifikation mit hier verhandelten Themen, unsere unterschiedlichen Verortungen im sozialen Feld „Soziale Arbeit“ stellten Formen der Nähe her, welche Herausforderungen bereit stellten, mit denen keine von uns gerechnet hätte. Wir haben unsere Profession beforscht, jene Personen, welche uns hier lehrten und von deren Benotung wir abhängig waren, wir haben unsere eigenen Erwartungshaltungen explizit machen müssen, unsere Vorbehalte, unsere geistigen Grenzziehungen, unsere Kategorisierungen und unsere Selbstverortungen. Wir haben an die Zukunft denken müssen und dennoch versucht unsere Unabhängigkeit zu wahren.

All dies wäre niemals gelungen ohne einander und ohne unsere Projektleiterinnen. All dies wäre niemals entstanden ohne diesen Studiengang und seine Protagonist_innen. Auch wenn wir im folgenden kritische Worte für unsere Profession finden werden – ohne ihre Rahmung wären diese nicht existent. Ambivalenzen sind ein Kerngeschäft Sozialer Arbeit und somit befinden wir uns hier inmitten ihres Herzens.

Barbara Zach, Laura Wahlhütter, Veronika Reidinger, Eva Grigori

Wien, April 2015

¹ Tocotronic.

Inhalt

1. EINLEITUNG	6
2. DIMENSIONEN DES PROFESSIONALISIERUNGSDISKURSES	8
2.1 Zum Stand des Professionalisierungsdiskurses	8
2.2 Professionalisierung als Identitätspolitik	11
2.3 Professionsverständnis	15
2.4 Wozu und welche Wissenschaft der Sozialen Arbeit?	17
2.4.1 „Theorie und Praxis“	20
2.4.2 Verhältnis zu den Bezugswissenschaften	24
2.5 Soziale Arbeit als Berufsstand	25
3. FORSCHUNGSDESIGN	29
3.1 Ethnografischer Zugang	31
3.2 Datengenerierung und Materialkorpus	34
3.2.1 Sounding Board	34
3.2.2 Leitfadeninterview	38
3.3 Auswertungsverfahren	39
4. SOZIALE ARBEIT ALS ORIENTIERUNG AM „REAL LIFE“	42
4.1 Forschungsinteresse	42
4.1.1 Forschungsfrage und Forschungsprozess	42
4.1.2 Aufbau der Arbeit	43
4.2 Einführung in das Konzept der Lebensweltorientierung	44
4.2.1 Historisch-gesellschaftlicher Hintergrund	44
4.2.2 Theoretischer Hintergrund des Konzepts Lebensweltorientierung ...	47
4.2.3 Lebenswelt und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit	49
4.2.3.1 Lebenswelt	49
4.2.3.2 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit	51
4.2.4 Alltag und Alltagsorientierung in der Sozialen Arbeit	53
4.3 Lebensweltorientierung am Ausbildungsstandort St. Pölten	55
4.3.1 Der Anspruch eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit	55
4.3.2 Lebensweltorientierung als Antwort auf den Psycho-Boom	62
4.3.3 Umgang und Vermittlung der Lebensweltorientierung in der Lehre ..	65
4.3.4 Bilder und Vorstellungen der Absolvent_innen	73

4.4 Lebensweltorientierung als Professionalisierungsprojekt.....	74
4.5 Conclusio	79
5. DIE GEMEINWESENARBEIT IST TOT. ES LEBE DIE SOZIALRAUMORIENTIERUNG?	82
5.1 Einleitung	82
5.2 Zum Forschungsprozess	83
5.2.1 Ursprüngliches Forschungsinteresse und Forschungsfrage.....	83
5.2.2 Der „Fensterscheibeneffekt“ und damit das erste Ergebnis.....	85
5.2.3 Zur Besonderheit von Skripten als Analysematerial	86
5.2.4 Das Skriptum als aktiver Text	87
5.3 Exemplifikation	89
5.3.1 Zur Konturlosigkeit der Gemeinwesenarbeit.....	89
5.3.1.1 Die Relevanz von „Bedingungen“.....	90
5.3.1.2 Empowerment versus Aktivierung?	91
5.3.2 Zum rhetorischen Charakter von Theorien und Methoden	93
5.3.2.1 „Glaubenssätze“ und Handlungsanleitungen	93
5.3.2.2 Die fehlende Verknüpfung	95
5.3.3 Vom Besonderen zum Allgemeinen.....	96
5.3.3.1 Zur Weltformel und warum 42 keine Antwort ist.....	96
5.3.3.2 Anschlussfähigkeit als Funktion	98
5.4 Wovon die Gemeinwesenarbeit ein Zeichen ist	101
5.4.1 Von der Gemeinwesenarbeit zur Sozialraumorientierung?	102
5.4.1.1 Zur Anschlussfähigkeit der Fachsprache	102
5.4.1.2 Zur öffentlichen Rede im sozialen Feld	104
5.4.2 „Doing Difference“ – von Begriffen und Identitätspolitik.....	106
5.4.2.1 „-orientierung“ als Differenzmarker.....	108
5.4.2.2 Die Grenze in der Grenze	110
5.4.2.3 Demarkationslinien und Schulenburg	111
5.5 Schlussbemerkung	113
6. WIE WIRD EIN FALL GEMACHT?	115
6.1 Einleitung.....	115
6.2 Analytische Zugänge zum Fall	117
6.2.1 Entwicklung von Fallanalysen und Fallstudien	119

6.2.2 Rekonstruktive und praxisbezogene Ansätze	121
6.2.3 Wissenschaftliche Fallstudien	122
6.2.4 Methoden der Fallrekonstruktion	124
6.2.4 Fallstudien an der Fachhochschule St. Pölten.....	126
6.3 Forschungsdesign	130
6.3.1 Materialkorpus	131
6.3.1.1 Bachelorarbeiten	131
6.3.1.2 Expert_inneninterview	133
6.3.2 Auswertungsverfahren	134
6.4 Ergebnisse.....	135
6.4.1 Sozialarbeitsbezogene Identitäten	136
6.4.1.1 Rollenverortungen in Fallstudien.....	137
6.4.1.2 Wahrnehmung von Rollen(konflikten)	141
6.4.2 Akteur_innen	143
6.4.2.1 Benennungen	143
6.4.2.2 Wer spricht?	146
6.4.2.3 Kategorisierungen und Othering	148
6.4.2.4 Die Adressatin der Fachhochschule.....	156
6.4.3 Was ist gelingende Soziale Arbeit?	160
6.4.3.1 Addition und Reflexion	161
6.4.3.2 Frieden stiften.....	164
6.5 Resümee und Ausblick	168
7. WIE WERDEN POLITISCHE HALTUNGEN IN DER LEHRE AN DER FACHHOCHSCHULE ST. PÖLTEN VERMITTELT?	173
7.1 Forschungsmotivation und Fragestellungen.....	173
7.1.1 Forschungsleitende Fragen	175
7.1.2 Aufbau der Arbeit	176
7.2 Begriffsarbeit	176
7.2.1 „Politik“	176
7.2.2 „Politische Haltung“	180
7.2.3 Zusammenfassung der Begriffsarbeit	184
7.3 Material und Methoden	186
7.4 Ergebnisse.....	187

7.4.1 Statusfragen am Sounding Board	187
7.4.2 Topos „(Un-)Wissenschaftlichkeit“	190
7.4.3 Topos „Politikverdrossenheit“ und Theorieferne	193
7.4.4 Topos „Mangelhafte Praxis“	195
7.4.5 Topos „Politik und ihre Theorien“	196
7.4.5.1 Systemtheoretisch-sozialkonstruktivistisches Politikverständnis ...	199
7.4.5.2 Liberales, republikanisches oder deliberatives Politikverständnis?	204
7.4.6 Das Politische in Politikvorlesungen	211
7.4.6.1 Analyse LV 1	211
7.4.6.2 Analyse LV 2	215
7.4.6.3 Diskussion des Kapitels 7.4.6	216
7.5 Vermittlung politischer Haltungen am Standort: Diskussion	218
8. LITERATUR	222
9. QUELLENVERZEICHNIS	247
9.1 Verzeichnis der Interviews.....	247
9.2 Verzeichnis der Skripten.....	247
9.3 Verzeichnis der Bachelorarbeiten.....	247
9.4 Sonstiges	248
10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	249
11. ANHANG	250
PowerPoint-Folien Sounding Board	250
12. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNGEN	256

1. Einleitung

Eva Grigori, Veronika Reidinger, Laura Wahlhütter, Barbara Zach

„Ich fände es super wenn die Studierenden rausgehen und sagen, trotz all der widrigen Umstände unter denen Soziale Arbeit stattfindet, Sozialarbeit ist der leiwandste Job ever.“²

Unser Forschungsprojekt nimmt unter dem Titel „Soziale Arbeit zwischen Psychoboom und Professionalisierungstendenz: Hilfe-Methoden und -Theorien am Ausbildungsstandort St. Pölten“ das professionalisierte Handeln in Ausbildung, Lehre und Anwendung in den Blick. Dabei liegt unser Fokus auf der Entwicklung des Verständnisses von Sozialer Arbeit in jüngster Vergangenheit und Gegenwart. Forschungsleitende Fragen waren: Welche Wege der (empirischen und theoretischen) Erkenntnis wurden am Ausbildungsstandort seit den 1990ern zur Anwendung gebracht? Welche methodisch-technischen, wissenschaftstheoretischen sowie weltanschaulichen Positionierungen lassen sich daraus ableiten?

Das Forschungsprojekt wurde in vier Einzelarbeiten realisiert, die sich jeweils mit einem Teilbereich des Themas auseinandersetzen: Laura Wahlhütter und Veronika Reidinger gehen in den Kapiteln 4 und 5 der Vermittlung von Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung in den 1990er Jahren nach sowie der Frage, ob sich 20 Jahre später noch Spuren des damaligen Verständnisses finden lassen beziehungsweise ob sich anhand der Verwendung der Fachbegriffe noch andere Dinge ablesen lassen. Die Arbeit von Eva Grigori widmet sich in Kapitel 6 verschiedenen Dimensionen von Fallkonstruktionen in Bachelorarbeiten und Barbara Zach geht in Kapitel 7 der Vermittlung politischer Haltungen in der gegenwärtigen Lehre nach. Entsprechend der hier angedeuteten Chronologie der untersuchten Zeiträume wurde in der vorliegenden Arbeit die Reihung der Teilarbeiten vorgenommen.

Einem standorttypischen Verständnis von Sozialer Arbeit und ihrer Lehre lässt sich nur auf die Spur kommen, wenn auch die standortübergreifenden fachwissenschaftlichen Diskurse reflektiert werden, in denen das soziale und wissenschaftliche Feld „Department Soziale Arbeit in St. Pölten“ eingebettet ist. Als

² I6:13, Z.433ff.

Rahmung bietet sich der Professionalisierungsdiskurs an, mit Fragen wie: Was ist die Aufgabe Sozialer Arbeit, welches Wissen, welche Kenntnisse und Kompetenzen braucht sie? Wie grenzt sie sich von anderen Professionen und Disziplinen ab? Hat sie ein politisches oder ein menschenrechtliches Mandat? Auch die Auseinandersetzungen um ein der Sozialen Arbeit angemessenes Wissenschaftsverständnis sind zu betrachten. Fragen, die sich hieraus ergeben, sind etwa: Ist die Sozialarbeitswissenschaft eine eigenständige Wissenschaft? Ist sie eine Handlungswissenschaft oder hat sie lediglich einen starken Praxisbezug? Wo verläuft die Grenze zwischen Theorie und Praxis beziehungsweise wie lässt sich ihr Verhältnis zueinander bestimmen? Weiters stellt sich die Frage, welche Rolle der Lehre Sozialer Arbeit im Professionsverständnis zukommt oder umgekehrt, welchem Professions- und Wissenschaftsverständnis Ausbildung und Lehre folgen.

In Kapitel 2 – und für die vier Teilarbeiten grundlegend – wird der gegenwärtige Stand der sogenannten Professionalisierungsdebatte im Überblick dargestellt. In Anbetracht der breiten Literaturproduktion zum Themenfeld können die unterschiedlichen Zugänge nur angedeutet werden. Dennoch werden aktuelle Positionierungen in ihren Grundzügen exemplarisch aufgezeigt und gegebenenfalls kontrastiert. Gezielt herausgearbeitet werden dabei identitätspolitische Aspekte des Professionalisierungsdiskurses sowie Konzeptionen einer gegenwärtigen oder zukünftigen Wissenschaft der Sozialen Arbeit, ihrer Funktion im Diskurs, ihren Dimensionen und ihren wissenschaftstheoretischen und berufspolitischen Grundlagen. Angebunden wird dies zuletzt an Einschätzungen zum Stand der gegenwärtigen Ausbildungssituation in Österreich. Theoretisch gerahmt wird unsere Darstellung durch Pierre Bourdieus Konzeption des Sozialen Feldes, die z.T. auch in die Teilarbeiten einfließt.

Im anschließenden Kapitel 3 wird das gemeinsame Forschungsdesign dargestellt. Darauf aufbauende Spezifika der Teilarbeiten werden von den jeweiligen Autorinnen gesondert aufgeführt. Die Fragen nach Spuren des Professionalisierungsdiskurses am Standort St. Pölten sowie eventuellen standortspezifischen Positionen werden in den einzelnen Beiträgen aufgenommen. Eine abschließende gemeinsame Conclusio erfolgt nicht. Begründet wird dies durch das Forschungsdesign, wie in Kapitel 3.1 ausgeführt.

2. Dimensionen des Professionalisierungsdiskurses

Eva Grigori, Veronika Reidinger, Laura Wahlhütter, Barbara Zach

Also auf das wird man ja in der Sozialarbeit im Bachelor wie im Master getrimmt. Dass wir eine eigenständige Profession sind, dass wir eine wissenschaftliche Disziplin sind, dass wir sehr arm sind, weil wir sehr gut sind und sehr viel können, aber niemand hört uns zu.³

Beruf, Berufung, Profession, Profession auf dem Prüfstand, Semi-Profession oder längst schon wieder auf dem Weg der Deprofessionalisierung – wie lässt sich Soziale Arbeit verorten? Der Professionalisierungsdiskurs prägt den Beruf Soziale Arbeit seit rund 100 Jahren in unterschiedlicher Intensität (vgl. Hammerschmidt/Sagebiel 2010:10; Pantuček 2010a:300) und ist bei Weitem nicht abgeschlossen. Nach wie vor ist strittig, ob eine Professionalisierung überhaupt möglich und mit welchen Chancen und Gefahren sie verbunden ist. Auch was die Profession kennzeichnen soll, wird konträr diskutiert. Es herrscht in der sozialarbeiterischen und sozialarbeitsbezogenen Scientific Community nicht einmal Einigkeit darüber, ob sich der Diskurs überhaupt von der Stelle bewegt oder ob seit Jahrzehnten die gleichen Fragen gestellt und die gleichen Probleme bearbeitet werden.

2.1 Zum Stand des Professionalisierungsdiskurses

Silvia Staub-Bernasconi, eine der prominenteren Verfechter_innen einer Professionalisierung der Sozialen Arbeit, beklagt, dass „[d]ie Diskussion [...] auf dem Niveau der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts stecken geblieben“ sei (Staub-Bernasconi 2010:115), bezeichnet die Professionalisierung als „uneingelöste[s] Versprechen“ und „schwarzes Loch“ (ebd.:116). Die Position mag überraschen, denn immerhin haben sich seit den 1960er Jahren verschiedenste Ansätze und „Schulen“ herausgebildet, was von manchen Autor_innen als Zeichen einer Professionalisierung gewertet wird: etwa der lebensweltorientierte Ansatz (Hans Thiersch), der postmoderne (Heiko Kleve), der reflexive (Bernd Dewe, Hans-Uwe Otto), der systemtheoretische (Frank Hillebrandt, Heiko Kleve, Roland Merten, Peter Pantuček-Eisenbacher etc.) oder auch der Ansatz ei-

³ 13:9, Z. 261ff.

ner Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi). Quer dazu existiert ein macht- und herrschaftskritischer Ansatz unter dem Label „Kritische Soziale Arbeit“, der sich an marxistischen, feministischen, postkolonialen, intersektionalen Ansätzen, an der „Theorie der Praxis“ nach Bourdieu oder an der Diskursanalyse nach Michael Foucault orientiert. Die verschiedenen Ansätzen legen auch verschiedene Gegenstands- oder Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit vor: vom Doppel- oder Triplemandat über die „binären Codes“ Hilfe/Nicht-Hilfe beziehungsweise Exklusion/Inklusion in der systemtheoretisch orientierten bis zum Revival des politischen Mandats in der lebensweltorientierten und Kritischen Sozialen Arbeit.

Der Umgang mit dieser Vielfältigkeit innerhalb der Scientific Community ist divers. Er reicht von der Betonung der Produktivität von Vielfalt bis zu Versuchen diese zugunsten einer einheitlichen Orientierung einzuschränken. Positiv wird die Paradigmenpluralität in den Sozialarbeitswissenschaften beispielsweise von Konrad Maier bewertet:

Töricht wäre es jedoch, die Existenz einer Wissenschaft bzw. Disziplin davon abhängig zu machen, ob sie über einen klar definierten Gegenstand, Fragestellungen und spezifische Aufgabendefinitionen verfügt. Auch in den etablierten Wissenschaften [...] finden immer wieder Paradigmenwechsel statt [...] und gerade diese Paradigmenwechsel befördern Fortschritte in der wissenschaftlichen Erkenntnis. (Maier 2009:41f.)

Im Vergleich dazu sieht Staub-Bernasconi in dieser Vielfältigkeit nicht nur einen Gewinn, sondern zugleich ein zentrales Problem des Professionalisierungsdiskurses. Gerade in Ausbildung und Lehre, aber auch bei Basismitarbeiter_innen erzeuge diese Vielfalt Verunsicherung und leiste einem „anything goes“ Vor-schub, einer Handwerkelei, die unzureichend an die wissenschaftliche Ebene angebunden sei und einer weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Profession und Disziplin im Wege stehe. Ein Fehler sei es jedoch dies „den oft als theorie- und wissenschaftsfeindlich kritisierten Studierenden oder PraktikerrInnen“ anzulasten, vielmehr sei der Zustand Sozialer Arbeit „vor allem das Ergebnis der desaströsen Uneinigkeit der Lehrenden in Bezug auf die Wünschbarkeit und Definition von Professionalität, auf Vorstellungen über Sozialarbeitswissenschaft, die einem Selbstbedienungsladen gleichen“ (Staub-Bernasconi 2010:120f.) Ob dieser Befund nun geteilt wird oder nicht – er kann die zugrundeliegende Frage nicht beantworten, welcher Weg denn nun „der richtige“ sei. Diese Darstellung dient bei Staub-Bernasconi, zumindest im zitier-

ten Beitrag, auch dazu, ihrer Forderungen nach „ihrer Version“ einer handlungswissenschaftlich fundierten „Menschenrechtsprofession“ Nachdruck zu verleihen, die von sozialen Problemen beziehungsweise „sozialen Unrechtserfahrungen“ (ebd.:125) als ihrem Gegenstand ausgeht.

Auch Pantuček-Eisenbacher konstatiert ein Professionalisierungsdefizit, das er mit Beispielen aus der Jugendwohlfahrt untermauert. Er verortet dessen Entstehung in der „Unterbestimmtheit des theoretischen und praktischen Kerns sozialarbeiterischer Fachlichkeit“ (Pantuček-Eisenbacher 2015:41), vor allem aber in dem Druck, den „Programmfinanzierung und Programmadministration“ den Organisationen und Praktiker_innen auferlegten, „innerhalb der vorgegebenen Problemdefinitionen zu bleiben bzw. diese erkennbar vorrangig zu behandeln.“ Zwar äußert er Verständnis für opportunistisches Handeln, das von der Angst vor Arbeitsplatzverlust und mangelnder Anerkennung getragen werde, zugleich warnt Pantuček-Eisenbacher jedoch davor, dies als Begründung für die Unterschreitung fachlicher Mindeststandards heranzuziehen: „Man kann formulieren, dass Sozialarbeit dann unprofessionell wird, wenn sie das tut, was man von ihr verlangt.“ (ebd.:33) Pantuček-Eisenbacher grenzt den Auftrag von Professionalisierungsprozessen unter anderem von der alleinigen Gegenstandsbestimmung „soziale Probleme“ ab und favorisiert die Entwicklung einer „Handlungslehre“ (ebd.:42), die sich etwa an den „Interpretationsregeln diagnostischer Verfahren“ (ebd.:40) orientieren solle.

Thiersch ortet Gefahren der Professionalisierung vor allem im Neoliberalismus und sieht in der „Lebensweltorientierung – neben anderen Konzepten – eine Möglichkeit [...], das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Berufsidentität in den neuen Aufgaben und Herausforderungen zu fassen.“ (Thiersch 2015:45). Neben der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit werden von vielen auch der Bologna-Prozess und die Ausdifferenzierung von Studiengängen als Wegbereiter_innen einer Deprofessionalisierung genannt (vgl. Hammerschmidt/Sagebiel 2010:15ff.).

Die erwähnten Autor_innen grenzen sich mehr oder weniger explizit und mehr oder weniger polemisch von anderen Auffassungen über den Kern der Profession und den Stand ihrer Professionalisierung ab. Sie stehen damit auch stellvertretend für einen Wesenszug des Professionalisierungsdiskurses, in dem es

nicht nur um inhaltlich-methodischen Bestimmungen und Konfliktlinien oder um „objektiv“ zu beantwortende Fragen geht, sondern auch um Positions- und Machtkämpfe im sozialen Feld. Nach Bourdieu sind solche Kämpfe für alle sozialen Felder typische, das Feld konstituierende Elemente und auch notwendig um Veränderungen in den Kräfte- und Machtverhältnissen, um Entwicklung zu ermöglichen. Das Ringen der verschiedenen Schulen, Fraktionen oder „Zitierkartelle“ (Hunholz 1998:304) um die Ordnung des Professionalisierungsdiskurses zeigt sich als lebhaftes, dynamisches Kräftefeld, in dem es um Deutungs- und Definitionsmacht geht und in dem sich auch die Verschärfung der Zwänge des ökonomischen Wettbewerbs widerspiegeln (vgl. Sorg 2012:114f.). Die Art und Weise, wie diese Kämpfe in den Feldern geführt werden, richtet sich nach der spezifischen Logik des Feldes. So zeigen die oben ausgeführten Theorien und Schulen der Sozialen Arbeit, dass die jeweiligen „Begründer_innen“ meist „Begründer“ sind, wohingegen das Berufsfeld traditionell als „weibliches“ gilt. Machtstrukturen gesellschaftlich vermittelter Geschlechterverhältnisse werden so bestätigt. Im Folgenden soll nun vertiefend auf einzelne Stränge und Aspekte des Feldes „Soziale Arbeit“ und ihres Professionalisierungsdiskurses eingegangen werden.

2.2 Professionalisierung als Identitätspolitik

Professionalisierungsbemühungen sind, Carin Heite (2008) folgend, von der Einschätzung geprägt, dass Soziale Arbeit weder als subjektive noch als kollektive Identität ausreichend entwickelt sei, weswegen die Profession weder eindeutig anerkannt noch in der Lage sei, sich selbst zu vertreten. Der Professionalisierungsdiskurs ist mithin auch als Teil einer Identitätspolitik zu verstehen.⁴

⁴ „Identitätspolitik“ wird hier in Anlehnung an Nancy Fraser als politisierte Kultur der Wissensgesellschaft im Kampf um Identität und Differenz bzw. Anerkennung verwendet. Diese Auseinandersetzungen sind im Detail unterschiedlicher Natur, gemein ist ihnen aber „ein massives Wiederaufleben einer Politik, die auf den Status zielt.“ (Fraser 2002:6) Das heißt, identitäre Ansprüche zielen auf Fragen der Anerkennung – hinsichtlich berufspolitischer Identitätsfragen hängen, wie dargestellt, an dieser freilich auch ökonomische Interessen. Identitätspolitiken seien, so Fraser, logische und selbst-aufwertende Antworten auf Abwertung: „Die Angehörigen mißachteter Gruppen müssen solche Bilder zurückweisen und durch eine neue Selbstrepräsentation ersetzen. Wenn sie ihre kollektive Identität neu entworfen haben, müssen sie sie außerdem nach außen zeigen, um den Respekt und die Wertschätzung der gesamten Gesellschaft zu erlangen. Bei Erfolg heißt das Ergebnis ‚Anerkennung‘, ein unverzerrtes Verhältnis zu sich selbst. Nach dem

Woher die Schwierigkeiten kommen, sich als „vollwertige Profession“ zu verstehen, dazu gibt es erwartungsgemäß verschiedenste Standpunkte. Sehr oft wird die „Allzuständigkeit“ der Sozialen Arbeit genannt oder auch der bescheidene Habitus der Praktiker_innen, der sich etwa aus der Haltung von „Adressat_innen als Expert_innen ihrer Lebenswelt“ ergebe.⁵ Entweder als Folge dieses bescheidenen Habitus oder auch als dessen Voraussetzung und Determinante werden andere Professionen ins Spiel gebracht, die in ihrer eigenen Professionsentwicklung „weit voraus“ und zugleich für dieselbe bei der Sozialen Arbeit hinderlich seien. So stellen Peter Hammerschmidt und Juliane Sagebiel fest, dass die Soziale Arbeit in ihren „ureigensten Arbeitsfeldern konkurrierenden Deutungsmächten ausgesetzt ist, die nicht selten Deutungshoheit für sich reklamieren“, wodurch die „Erosion sozialarbeiterischer Identität verstärkt“ (Hammerschmidt/Sagebiel 2010:18) werde. Auch Manuela Brandstetter moniert ein bis heute verbreitetes „(defensive[s]) Schweigen der SozialarbeiterInnen zu methodischen Fragestellungen“ (Brandstetter 2013:108), welches Professionalisierungsprobleme verursache. Diese Inszenierung, „[i]n der Bescheidenheit, in der Stille zu wirken [...] resultiert [...] in einem Zustand des ‚Bestimmt-Werdens‘ anderer Fächer bzw. ihrer Claims.“ (ebd.:108) Sie setzt damit einen akademisch orientierten Schwerpunkt und gibt zu verstehen: Das Jammern über „die anderen vermeintlich imperialistischen Fächer“ sei einzustellen zugunsten eines Einbringens „in den akademischen Diskurs über gelungene Verstehens- und Hilfepraxis“ (ebd.:108), untermauert durch spezifische Forschung. Zuvor jedoch müssten die eigenen professionellen Stärken geklärt werden.

In weitaus schärferen Worten beschreibt Pantuček-Eisenbacher das Problem und ortet beispielsweise in der weitverbreiteten Praxis, Sozialarbeitsstellen mit Nicht-Sozialarbeiter_innen (Erzieher_innen, Behindertenbetreuer_innen, Jugendarbeiter_innen, Psycholog_innen, Sozialanthropolog_innen, Soziolog_innen ...) zu besetzen, eine Gefahr für die eigene Profession: Die „Normali-

Identitätsmodell ist Politik der Anerkennung demnach Identitätspolitik.“ (ebd.:6f.) Gefahr sei die Missachtung und Abwertung all jener, die in das jeweilige Identitätsmodell nicht passen. Den Versuch einen umfassenden, grenzüberschreitenden und regelrecht universalistischen Identität Rahmen zu schaffen nennt Fraser „falsche Grenzziehung“ (ebd.:8), da er den vielfältigen Handlungsebenen einer transnationalen Gesellschaft nicht mehr entspreche. Identitätspolitik antworten demnach auf eine Frage, die innerhalb einer globalisierten und beschleunigten Realität keine Antwort mehr finden kann.

⁵ vgl. Wahlhütter, in dieser Arbeit.

tät, dass Sozialarbeitsaufgaben von Nicht-SozialarbeiterInnen wahrgenommen werden [...] senkt das Niveau [...] und [...] die Löhne“ (Pantuček 2011a:46), weshalb „für die SozialarbeiterInnen die Frage der professionellen Identität, die Abgrenzung zu anderen Ausbildungsprofilen an erster Stelle“ stehe (ebd.).⁶ Hier zeigt sich die ökonomische Dimension identitätspolitischer Konkurrenzkämpfe: sie sind Symptom eines „allgemeinen ökonomischen Prozesse[s] der *Durchkapitalisierung*“⁷ (Sorg 2012:115), der den Bereich Soziale Arbeit in seinen Standortbestimmungen vor massive Herausforderungen stellt.

Kleves Konzept der „Profession ohne Eigenschaften“ reformulierte selbiger hin zu einer „Profession mit vielen Eigenschaften“ (Kleve 2014), welche eine „chameleonhafte“, uneindeutige Identität benötige, die bereits Gegenstand der Ausbildung sein müsse. In dieser liege das Potential, sich vor Beeinflussung durch ökonomische und organisationale Faktoren zu schützen.

Bezüglich des Verhältnisses der Sozialen Arbeit zu ihren „Bezugsprofessionen“ gibt es durchaus konträre Haltungen. Nach Herbert Effinger spielen

Umwelt- und Kontextbedingungen (natürlich) auch für andere Disziplinen und Professionen eine Rolle, meist aber nur im Sinne grundlagenwissenschaftlicher Erklärungen [...] Der Therapeut [sic!] oder die Pflegerin [sic!] selbst beschränken sich meist auf die Intervention in bio-psychische Systeme [...]. (Effinger 2009:56)

Zur Sozialen Arbeit gebe es „fließende Übergänge“, weshalb es „auch von nachrangiger Bedeutung [ist], wer einen solchen sozialarbeiterischen Auftrag ausfüllt.“ (ebd.:56)

Die Abgrenzung zu den „Bezugsprofessionen“ spielt im standespolitischen Kampf um soziale Anerkennung bei etlichen Autor_innen eine Rolle. Peter Cloos bezeichnet das als „berufspolitischen Impetus mit dem Ziel einer statuspolitischen Aufwertung der Berufsgruppe“ (2010:25; vgl. auch Hamerschmidt/Sagebiel 2010:12). Er betont, dass es dabei nicht zuletzt auch um montäre Fragen gehe, denn die Höhe des Entgelts stehe auch als Maß für gesellschaftliche Anerkennung. Das Abgrenzungsbedürfnis sei von der Überzeugung getragen, dass Sozialarbeiter_innen für die Aufgaben der Sozialen Arbeit

⁶ Zugleich äußert Pantuček-Eisenacher einen gewissen Pessimismus, dass sich zukünftig eine „fixe“ sozialarbeiterische Identität ausbilden werde. Zum einen aufgrund der hohen, nicht erfüllbaren Anforderungen der Profession an sich selbst, zum anderen aufgrund der hohen Anforderungen, die an sie gestellt werden (vgl. Pantuček 2011:55).

⁷ Insofern nicht anders angemerkt gilt für die gesamte Arbeit einschließlich der Teilarbeiten: alle Hervorhebungen im Original.

und zur Beförderung eines „gelingenderen Lebens“ der Adressat_innen besser geeignet seien als andere Professionen. Das kann als plausible Selbstverständlichkeit betrachtet werden, denn gäbe es diese Überzeugung nicht, wäre die Existenzberechtigung der Profession in Zweifel gezogen. Andererseits sind die Grenzen zwischen dieser Selbstverständlichkeit und schematisierenden Eigen- und Fremddefinitionen fließend:

Im Vergleich zu Medizin und Psychotherapie agiert Sozialarbeit also in komplexeren und schlechter planbaren Environments, ist bei ihrer Diagnostik und Vorgehensplanung mit Problemen der Unübersichtlichkeit und der Unvorhersehbarkeit konfrontiert. (Pantuček 2012:14f.)

Diese Sichtweise von Pantuček-Eisenbacher würde vermutlich auf heftigen Widerspruch von Mediziner_innen oder Psychotherapeut_innen stoßen.⁸

Nach Hammerschmidt/Sagebiel werden in diesen Diskussionen zur randständigen Bedeutung der Sozialen Arbeit im Verhältnis zu anderen Professionen auch allzu oft historische und Machtfragen ausgeblendet. So zeige, Hammerschmidt/Sagebiel zufolge, gerade die Entwicklung der „alten Professionen“, dass die Professionalisierung eines Berufes nur durch die Anbindung an die Staats- und Elitenmacht möglich gewesen sei. Aufgrund solcher Überlegungen sei die Frage zu stellen, „ob nicht die Zeit für die Etablierung neuer Professionen abgelaufen sei.“ (Hammerschmidt/Sagebiel 2010:13)

In dem Versuch diese Abgrenzungsbemühungen mit Bourdieu zu verstehen, könnten Ansätze eine kollektive Identität zu schaffen als spezifische Illusio des Feldes gewertet werden. Ein Streben nach Autonomie und zunehmender Abschießung ist dabei für alle Felder typisch:

[...] das Ausmaß an Autonomie lässt sich daran ablesen, ob und wie stark das [...]Feld [...] über die Macht verfügt[, äußere Zwänge nach feldinternen Vorgaben zu übersetzen und sie in die eigene Logik und die feldinterne Struktur einzufügen. (Barlösius 2012:126)

Das Autonomiestreben ist dabei „stets durch Bemühungen der Heteronomisierung von außen bedroht.“ (Rehbein/Saalmann 2008:101; vgl. Fröhlich 2003)

Die Einschätzungen zum Verhältnis der Autonomie der Sozialen Arbeit gegenüber den Heteronomisierungsbemühungen verwandter Berufe differieren zwar

⁸ Ähnlich formuliert es Staub-Bernasconi: „Die Mehrniveaulität des sozialen Wirklichkeitsbereichs, insbesondere seine Differenzierung in sozialräumliche wie organisationelle Teilsysteme von der sozialen Mikro- bis zur Weltgesellschaftsebene und entsprechend die Betrachtung dieser sozialen Ebenen als Handlungsfelder ist seit Beginn der Professionalisierung ab etwa 1890 ein Spezifikum Sozialer Arbeit.“ (Staub-Bernasconi 2009:13)

im Detail, in Summe entsteht aber doch der Eindruck einer als zu gering wahrgenommenen Autonomie.

Eine Autonomie des Feldes ist nach Bourdieu immer nur unter den einschränkenden Aspekten von *nomos* (Gesetz) und *Illusio* möglich, das heißt in den einzelnen Feldern handeln die Akteur_innen nach feldspezifischen Illusionen, die in einem anderen Feld keine Gültigkeit haben (vgl. Russo 2008:65).

Der zur Existenz autonomer Felder führende Prozess der Ausdifferenzierung der sozialen Welt betrifft das Sein und das Erkennen zugleich [...] jedem dieser Felder entspricht ein wesentlicher Standpunkt, von dem aus die Welt gesehen wird, ein Standpunkt, der seinen Gegenstand schafft und der das diesem Gegenstand entsprechende Prinzip des Verstehens und Erklärens in sich trägt. (Bourdieu 2001:125, zit.n. Russo 2008:65).

Als weitere spezifische *Illusio* des Feldes Soziale Arbeit könnte die Annahme der vergleichsweise herausragenden Komplexität der eigenen Aufgabe bezeichnet werden. Unter Bedachtnahme auf die langen Ausbildungszeiten und herausfordernden Aufgabengebiete gerade der „alten Professionen“ oder der Komplexität der pädagogischen Berufe wird diese Selbstwahrnehmung u.E. fraglich.

2.3 Professionsverständnis

Was aber soll eine Profession ausmachen? Ihre Haupteigenschaften lassen sich anhand der Begriffe Wissen, Expertise, Ethik und Autonomie zusammenfassen (vgl. Heite 2008; Kessl 2010). Ihre Legitimierung seien die einschlägige Ausbildung, die staatliche Lizenz (vgl. Müller 2013) und „der Hilfe suchende Mensch“ (Messmer 2008:177). In welcher Art diese Determinanten jedoch zu erreichen beziehungsweise zu erfüllen sind, ist Gegenstand kontinuierlicher, „mitunter recht hitzig geführt[er]“ (Holten 2008:40) Standortbestimmungen Sozialer Arbeit. Ihre Voraussetzung wie auch Folge ist ein spezifischer Wissenskorpus, der Professionalisierungsprozesse maßgeblich prägt.

Regine Gildemeister und Günther Robert fassen Professionalität generell als „gekonnte Beruflichkeit“, „unabhängig davon, ob wir es mit einem Handwerker [sic!], einem Fußballer [sic!], einem Ingenieur [sic!] oder einem Arzt [sic!] zu tun haben.“ (Gildemeister/Robert 1997:23) Ausgebildet hat der_die Professionelle das Mandat „gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihm anbefohlene

Klienten [sic!]“ (Gildemeister/Robert 1997:24) zu erbringen. Stephan Wolff nennt Professionalität den verantwortungsbewussten Umgang „mit den Möglichkeiten der eigenen Arbeitssituation.“ (Wolff 1981:237) Zu trennen sei dies scharf von einem Professionalismus, der vorwiegend in Selbstideologisierung münde. Damit appelliert er an das stete Bewusstsein um die Implikationen des Helfens. Denn: Der Expert_innenstatus verleihe Macht. In der Sozialen Arbeit führe das allzu oft zu einem Monopol der Fachkraft auf das Wissen, was für andere „das Beste“ sei. Anders gesagt: zu professionellem Paternalismus (vgl. Grigori i.d.A.). Auch Pantuček-Eisenbacher betont die Notwendigkeit ständiger Selbstreflexion: „Professionalität im 21. Jahrhundert ist eine Professionalität des Zweifels und der Grenzüberschreitung.“ (Pantuček 2011a:54) Erreichbar soll dies durch „Theorie- und Wissenschaftsbezug auf der einen Seite [...] und (hermeneutisches) Fallverstehen [...] auf der anderen“ (Gildemeister/Robert 1997:26f.) sein. Möglich sei dies nur im Rahmen eines definierten, institutionell gesicherten Gegenstandsbereichs, der aber in der Scientific Community nach wie vor kontrovers diskutiert werde. Deshalb sei Professionalisierung auch als unabgeschlossenes Projekt, manche meinen sogar unabschließbares Projekt (vgl. Scherr 2015:166ff.), zu bezeichnen.

Wie diese professionelle Reflexivität im Spannungsverhältnis von Auftrag (Hilfe/Kontrolle) und (subjektiver/kollektiver) professioneller Identität einzulösen ist, kann Heite zufolge nicht ohne daran anschließende Debatten um Dimensionen und Formen von (Selbst-)Kontrolle geführt werden (vgl. Heite 2008:111f.). Die daraus resultierende Notwendigkeit eines verbindlichen Bezugsrahmens führte in der Sozialen Arbeit etwa zur Ausweitung des Doppelten Mandates hin zum Triple Mandat. Die Fundierung der Sozialen Arbeit mit einem Ethikkodex und die Bezugnahme auf Menschenrechtskonventionen ist nicht ausschließlich unter dem Aspekt von (Selbst-)Kontrolle oder der uneigennützigen Absicherung der Professionalität zu betrachten.

Bourdieu's Erkenntnisse zu den Macht- und Statuskämpfen im Feld der Wissenschaft aufgreifend, ist davon auszugehen, dass die Strategien der Akteur_innen auch in diesem Fall nicht nur eine professionelle, sondern auch eine professionspolitischen Seite haben: Heite zufolge sichert eine verbindliche Professionsethik zugleich den eigenen Macht-/Handlungsraum ab beziehungswei-

se weitet ihn aus. Sie dient somit der Symbolisierung von Verlässlichkeit und der entsprechenden Darstellung der Profession gegenüber anderen relevanten Akteur_innen. Die ethische Legitimation zielt auf die Einnahme einer Machtposition, auf die Aufwertung des Berufs, auf Statusverbesserung und -sicherung sowie auf die Aneignung von Wettbewerbsvorteilen in einem Kampf um Anerkennung, der maßgeblich auf der Fähigkeit basiert, professionelle Ethik sowie wissenschaftliche Expertise und damit Kompetenz und Verlässlichkeit überzeugend zu kommunizieren (Heite 2008:149f.).

Ob ein Ethikkodex, der aufgrund der Diversität der Handlungsfelder und Aufgabenstellungen notwendig auf einer abstrakteren Ebene verbleiben muss, als Orientierung der Profession ausreicht, ist umstritten. Ebenso, in welchem Verhältnis die Orientierung auf einen Ethikkodex zu einem politischen Mandat steht. Holten betont, der politische Charakter sei Sozialer Arbeit aufgrund ihre Nähe zu staatlicher Sozialpolitik immanent, unabhängig davon, ob ihre Akteur_innen sich systemstabilisierend oder -kritisch äußerten (vgl. Holten 2012:46).

2.4 Wozu und welche Wissenschaft der Sozialen Arbeit?

Sozialarbeitswissenschaft, Handlungswissenschaft, Praxiswissenschaft, Wirklichkeitswissenschaft oder Reflexionswissenschaft. Wenn man den Wissenschaften jeweils noch bestimmte Adjektive wie reflexiv, konstruktivistisch, systemisch oder interventionsorientiert voranstellt und unterschiedlich kombiniert, bekommt man einen guten Eindruck davon, dass das Thema einer eigenen Disziplin der Sozialen Arbeit nicht nur auf begrifflicher Ebene vielfältig verhandelt wird (vgl. bspw. Birgmeier/Mührel 2009; ebd. 2013; Staub-Bernasconi 2007a; May 2009). Hinzu kommen die sogenannten „Bezugswissenschaften“, die für eine Wissenschaft der Sozialen Arbeit insofern eine Rolle spielen, als dass etwa darauf befragt werden sollen, „welchen Beitrag sie zur Beschreibung und Erklärung sozialer Probleme leisten“ (Staub-Bernasconi 2007b:26). Die theoretischen Bezugsgrößen Sozialer Arbeit „[könnten] in Dichte und Reichweite unterschiedlicher nicht sein“ (Amann et al. 2010:25).

Es gibt demnach eine Fülle von potenziell relevantem Wissen für die Soziale Arbeit, das eine eindeutige Zuordnung⁹ zu einer Disziplin erschwert, was folgendes Beispiel von Albert Scherr veranschaulicht:

Ergebnisse eines vom Verfasser geleiteten Projekts qualitativer Forschung über Jugendliche in Maßnahmen der Jugendberufshilfe wurde zunächst in einer sozialpädagogischen Fachzeitschrift publiziert, später in einen Sammelband zur Sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung gelobt. Wir selbst gingen bei der Planung und Realisierung davon aus, es handele sich um ein anwendungsorientiertes soziologisches Forschungsprojekt in der Tradition des symbolischen Interaktionismus. (Scherr 2012:288)

Einigkeit besteht darüber, dass die Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit ein Bestandteil ihres Kampfes um die Anerkennung als Profession ist (vgl. Amann et al. 2010:22). Deutlich formuliert das Pantuček-Eisenbacher:

Ein Beruf, der mit einer professionsbezogenen Wissenschaft verbunden ist, gewinnt dadurch eine gewisse Autonomie gegenüber der ökonomischen/politischen/sozialen Entwicklung. Er kann besser versuchen, auf sie Einfluss zu nehmen, nicht nur durch Standesvertretungen, sondern auch durch die Wissensproduktion. (Pantuček 2010a:301)

Wie weit die Verwissenschaftlichung allerdings gediehen ist, dazu gibt es erwartungsgemäß divergente Meinungen. Anton Amann, Manuela Brandstetter und Monika Vyslouzil konstatieren im Jahr 2010, dass sich seit den 1980er Jahren am Wissenschaftsdefizit der Sozialen Arbeit wenig getan habe. Es werde zwar mehr publiziert, ihrem Eindruck nach werde sich in erster Linie über den Abbau des Wohlfahrtsstaats mokiert (Amann et al. 2010:16). In Deutschland seien die Debatten mit Bologna „konturlos“ geworden, nachdem die neuen Studiengänge weniger forschungsorientierte, sondern vor allem ökonomische und psychologische Schwerpunkte bekamen. Über die österreichischen BA- und MA-Studiengänge heißt es, sie seien „genuin sozialarbeitswissenschaftlich ausgerichtet[...]“ (ebd.:18) und qualifizierten akademischen Nachwuchs. Besonders erschwerend hierzulande komme jedoch hinzu, dass Soziale Arbeit in deutlicher Distanz zu den Universitäten stehe, was das folgeschwere Erbe hiesiger wohlfahrtstaatlicher Bürokratisierung sei. Etwa zeitgleich konstatieren auch Bernd Birgmeier und Eric Mührel, dass das Wissenschaftsverständnis der Sozialarbeitswissenschaften weithin ungeklärt sei, weshalb „eine ganze Reihe von Autoren [sic!] eine der zentralsten Hauptfragen darin [sehen], eine Klärung

⁹ Abgesehen von der Unmöglichkeit der eindeutigen Zuordnung, stehen bei Scherr direkte Zuordnungsversuche von Autor_innen zu Disziplinen selbst unter Beschuss, indem er sie als „eine wissenschaftlich nicht rechtfertigbare Konvention“ (Scherr 2012:286) kritisiert.

des Wissenschaftsverständnisses voranzutreiben, um hierüber die Sozialarbeitswissenschaft im System der Wissenschaft verorten zu können.“ (Birgmeier/Mührel 2009:13; vgl. auch Sorg 2009:30)

Fabian Kessl konstatiert, dass die Debatten der 1990er Jahre um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft sich zugunsten eines gewissen Selbstbewusstseins gelegt hätten. Das führe zwar einerseits zu mehr Engagement in der Forschungs- und Theorieentwicklung, habe aber zugleich zu einer gewissen institutionellen Abkapselung geführt, sodass Forschungsergebnisse und Theoriebildungsprozesse ähnlicher Forschungsfelder weder wahrgenommen noch diskutiert würden. Dieser Gedanke ist mit Bourdieu als erwartbare Folge der Autonomiebestrebung zu sehen. Kessl kritisiert des Weiteren den Mangel an theoretischer Fundierung sowohl sozialarbeiterischen Fachwissens als auch der Sozialarbeitswissenschaft. Dadurch werde „ein anachronistischer Theorie-Praxis-Gap reproduziert“ (Kessl 2010:95) und eine gewisse Theoriefeindlichkeit gepflegt. Entwicklung werde somit nicht nur gehemmt, sondern auch desavouiert.

Kessl fragt, ob es in einem herrschaftskritischen Sinne überhaupt erstrebenswert sei, eine „geschlossene“ und damit erkenntnisbegrenzte Wissenschaft darzustellen (vgl. ebd.:93f.). Er verweist auf Wissenschaftsfelder wie Sozialpolitik oder Geschlechterforschung (u.E. wäre auch die Kultur- und Sozialanthropologie hier als Beispiel zu nennen), welche ebenfalls verhältnismäßig anerkannt seien, „ohne in den klassischen Korpus einer identifizierbaren Wissenschaftsdisziplin gegossen worden zu sein.“ (ebd.) Kessl schlägt „eine Wissenschaft, die sich ihres gesellschaftlichen Gebrauchswerts [...] kontinuierlich bewusst ist und sich daher darüber legitimiert, dass sie diesen erbringt“ (ebd.:94) vor. Dass dies keineswegs selbstverständlich sei, macht er daran fest, dass die „Diskussionen um die Geltung und Gültigkeit theoriesystematischer Beiträge, die methodologische Angemessenheit von empirischen Zugängen und die Verwischung von Programmatik und analytischer Reflexion“ (ebd.) nicht besonders scharf ausfalle.

Auch die Konsequenzen einer Verwissenschaftlichung werden von zentralen Akteur_innen im Professionalisierungsdiskurs unterschiedlich, zum Teil gegensätzlich gewertet: Als Gefahren der Akademisierung Sozialer Arbeit nennt Heite

die fortschreitende Statushierarchie von wissenschaftlichem und alltagspraktisch generiertem Wissen. Mehr noch, wissenschaftliches Wissen diene als „Machtmittel zur Durchsetzung von Autoritätsansprüchen in Kämpfen um Anerkennung als Profession“ (Heite 2008:124). Der Sozialen Arbeit wird vielerorts eine „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Oevermann 1996; ebd. 2008) attestiert, gekoppelt an eine allgemeine Kritik ihrer „professionellen Urteilskraft“ (Dahmen 2011:7). Somit dient die Wissenschaftsbasierung der sozialarbeiterischen Praxis auch als Versuch, die (vermeintlichen) Professionalisierungsschwierigkeiten zu überwinden.

Heite weist darauf hin, dass sich aus dem Zugang zur hochschulischen Ausbildung weiters eine soziale Schließung ergebe, die die Profession Soziale Arbeit nicht nur zum privilegierten Beruf mache, sondern auch seine Akteur_innen „abhängig von der Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital“ (Heite 2008:127) selektiere. Das akademisch generierte Wissen werde so zum Legitimationsinstrument und verweise zugleich „auf den monopolistischen Anspruch, spezifische Aufgaben durch die Anwendung spezifischen Wissens lösen zu können, ohne dass diese Tätigkeit durch andere Berufe oder Laientätigkeiten erbringbar oder bewertbar wäre.“ (Heite 2008:123)

2.4.1 „Theorie und Praxis“

Einer der zentralen Diskussionspunkte in der deutschsprachigen Auseinandersetzung war und ist die Frage nach dem Verhältnis der Sozialarbeitswissenschaft zur beruflichen Praxis. Antworten reichen von einem sehr an den Beruf und „der Praxis“ orientierten Verständnis bis zur Betonung der Gleichrangigkeit und den spezifischen, nicht aufeinander reduzierbaren Logiken einer Wissenschaft und einer Berufspraxis. Am einen Ende des Spektrums wird die Praxisferne der Wissenschaft kritisiert, gekoppelt an die Forderung, die Theorie solle sich an der Praxis orientieren und nicht umgekehrt. Theorien der Sozialen Arbeit bemessen sich demnach am Kriterium ihrer Anwendbarkeit und ihres Nutzens für die Praxis.¹⁰ Als prominenter Vertreter eines Anwendungs- und Praxisbezugs kann Pantuček-Eisenbacher gelten:

¹⁰ Ein extremes Beispiel einer solchen Positionierung findet sich bei Wolfgang Hinte, der

Hinter all ihren Erkenntnisfragen steht die Frage der *Anwendung*. Was bedeuten ihre Ergebnisse für den beruflichen Kontext? [...] Ihr [der Sozialarbeitswissenschaft; d. A.] ist ein *Berufsfeld als empirische Praxis* vorausgesetzt, auf die zu beziehen sie gut beraten ist. [...] Dieses Berufsfeld ist auch das letzte Kriterium für die Wirksamkeit der wissenschaftlichen Bemühungen. (Pantuček 2010a:302)

Einen engen Bezug zur beruflichen Praxis fordert auch Wolfgang Preis und schlägt die Entwicklung einer „Praxeologie Sozialer Arbeit“ vor, wobei ihre Basis „nur die komplexe berufliche Praxis“ sein könne, die die Aufgabe habe „Theorien zu entwickeln, die der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Praxis gerecht werden“ (Preis 2009:166). Ähnlich sehen Amann et al. das Ziel einer Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit darin, dem professionellen Handeln Wissen zur Verfügung zu stellen und diese damit zu legitimieren. Allerdings betonen sie, gemeinsam mit Pantuček-Eisenbacher, dass sich daraus keine unmittelbaren Handlungsanweisungen ableiten lassen, denn: „Die Bezugspunkte für WissenschaftlerInnen sind andere als jene für professionell Agierende“ (Amann et al 2010:17).¹¹ Dieses Verständnis wird nach Kessl/Otto mittlerweile in der Scientific Community weitgehend geteilt. Man sei sich

[...] relativ einig, dass der geforderte Praxisbezug theoretischer Studien nicht die Konstruktion einer „praxisanleitenden Handlungswissenschaft“ meinen kann, sondern die Rekonstruktion und Reflexion konkreter Problemzusammenhänge in der Befreiung vom Handlungsdruck [...]. (Kessl/Otto 2012:1316)

Dennoch sei zu beobachten, dass „Analysen und Studien immer wieder auf ihre ‚Handlungsrelevanz‘ bzw. ihre ‚Praxisrelevanz‘ verpflichtet“ würden (ebd.; vgl. Grigori i.d.A.). Die Autoren führen diese „zwiespältige Haltung“ hauptsächlich auf zwei Ursachen zurück: Der starken Verankerung des Berufs in der Lebenswelt der Adressat_innen und der Übertragung dieser „berufsethische[n] Bedeutungskomponenten“ in den Bereich der Wissenschaft sowie den vor allem disziplin- und professionspolitisch motivierten Autonomiebestrebungen der „relativ jungen Hybriddisziplin“ Sozialarbeitswissenschaften (vgl. ebd.1316f.).

Die Forderung nach einem sehr engen „Praxisbezug“ birgt nach Michael Bomes und Scherr, Dewe oder Kessl/Otto die Gefahr, dass die Wissenschaft der

Theoretiker_innen der Sozialen Arbeit eine „abgehobene Perspektive“ (Hinte 2013:13) oder etwa ein „belangloses Schwadronieren über eine konstruierte Szenerie“ (ebd.) vorwirft und ihnen polemisch vorschlägt, sie mögen doch „ein dreimonatiges Praktikum in einem Frauenhaus oder beim ASD absolvieren“ (ebd.:12).

¹¹ Vito Flaker und Tom Schmid betonen demgegenüber die Praxisrelevanz wissenschaftlicher Arbeitsweisen selbst: „Die Fähigkeit zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren, aber auch zu kombinieren, ist [...] für SozialarbeiterInnen in ihrer täglichen Praxis des Verstehens und Orientierens von zentraler Bedeutung, um eine ausrichtende Aktion in einen Dialog mit Menschen zu verwandeln.“ (Flaker/Schmid 2006:10).

Sozialen Arbeit zu einer „konkreten Handlungslehre“ (Bommes/Scherr 2012:301) und die Praxis zum „technologischen Anwendungsfall“ (Dewe 2009:50) ihrer Theorien werde. Theoretische Ansätze stünden jedoch vor der Herausforderung, eine Reflexionsgrundlage für die Praxis anzubieten „ohne Handlungsanleitungen zu geben“ (Kessl/Otto 2012:1314). Kessl/Otto sehen in der Forderung nach Praxisrelevanz eine selbst auferlegte Erkenntnisbegrenzung, die einen Mangel an theoretischer Fundierung nach sich ziehe und damit auch die Entwicklung der Disziplin behindere: „Dieses anwendungsbezogene Selbstverständnis bestimmt bis heute die disziplinäre Ausrichtung der Wissenschaft Sozialer Arbeit und blockiert die Stabilisierung Sozialer Arbeit als anerkannter Disziplin.“ (ebd.:1316). Ähnlich argumentiert Dewe, der betont, dass sich „wissenschaftliches Wissen nicht unmittelbar in die Praxis der Sozialen Arbeit umsetzen lässt“ (Dewe 2009:49), was aber im „anwendungsbezogene[n] Selbstverständnis“ (Kessl/Otto 2012:1316) als Missverständnis grundgelegt sei. Denn die „Anerkennung der Eigenrationalität und Begrenztheit der Wissensbestände [bewahre] davor, die professionelle wie auch disziplinäre Seite über zu betonen, was zum reflexiven Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen zwingt“ (Dewe 2009:49). In eine ähnliche Kerbe schlägt Wolff, wenn er etwa angibt,

[...] daß nicht die Ablehnung oder Übernahme wissenschaftlicher Sichtweisen und Wissensbestände, sondern deren geschickte Kontrastierung mit den Perspektiven des jeweiligen Handlungsfeldes im Mittelpunkt von Verwendungsprozessen steht. Verwendung läuft offenbar auf eine besondere Art der Organisation von Perspektivendifferenz zwischen Praxis und Wissenschaft hinaus. (Wolff 2008:236)

Insofern sei eine „Praxissensibilität“¹² der Wissenschaft nur als *gepflegte Differenz*“ (ebd.:237) realisierbar. Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens bestimmt sich demnach eben nicht durch die Regeln der Wissenschaft, „sondern durch Bedingungen und Perspektiven der Praxis“ (Bommes/Scherr 2012:218).

Die bisherigen Ausführungen haben eines gemein: Sie alle versuchen das „strapazierte Begriffspaar“ (Höllmüller 2013:127) „Theorie und Praxis“ seiner Komplexität angemessen zu beschreiben. Bezüglich der Ebenen Beruf/Profession und Wissenschaft hat sich nach Hammerschmidt/Sagebiel seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre in einer „stillschweigenden Übereinkunft“

¹² Praxissensibilität ist dabei nicht mit Praxisrelevanz zu verwechseln. Nach Wolff impliziert sie stattdessen „eine Forschungskultur der Achtung vor dem eigenständigen und kunstvollen Charakter der Praxis sowie eine Anerkennung der Kompetenzen der beteiligten Akteure“ (Wolff 2008:254).

die Rede von der Zweiteilung in „Profession“ und „Disziplin“ und der Sozialen Arbeit durchgesetzt (vgl. Hammerschmidt/Sagebiel 2010:14). Mittlerweile wurden verschiedene Vorschläge zu einer Ausdifferenzierung des Begriffspaares vorgelegt: Dewe/Otto schlagen vor „professionelles Wissen“ als „eigenständige[n] Bereich zwischen praktischem Handlungswissen [...] und dem systematischen Wissenschaftswissen“ (Dewe/Otto 2005; zit.n. Staub-Bernasconi 2013a:163) zu konzipieren. Pantuček-Eisenbacher zieht, in Anlehnung an Engelke (1992), eine vermittelnde Zwischenebene ein, die er als „Kunstlehre“ (2009) beziehungsweise „Handlungslehre“ (2015) bezeichnet und die als verschriftlichtes professionelles Handlungswissen die wissenschaftliche Sphäre mit der beruflichen Praxis verknüpfen soll (vgl. Pantuček/Posch 2009:17). Höllmüller schlägt im Vergleich dazu eine Dreiteilung in „Disziplin, Profession und Praxis“ (Höllmüller 2011:70) vor. Disziplin sei dabei die Reflexion nach wissenschaftlichen Kriterien, die Handlungsvorschläge mache, Profession als an die Disziplin rückgebundenes Handeln und die Praxis als an Alltagstheorien rückgebundene Handeln zu verstehen (vgl. ebd.:71). Staub-Bernasconi regt einen „transformativen Dreischritt“ zur „Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession“ (Staub-Bernasconi 2013a:163) an. Sie sieht eine Chance darin, das „Theorie-Praxis-Problem“ aufzulösen, „wenn es gelingt, die verschiedenen Wissensformen einer Handlungswissenschaft zu identifizieren und zu relationieren, was sowohl im Wissenschafts- als auch im Praxissystem erfolgen muss.“ (ebd.:169) Wissenschaftliches Wissen stellt dabei die Basis dar, um Handlungsregeln mit nichtverbindlichem Charakter zu generieren (vgl. Büchner 2012:75).

Ob das Zweigespann „Disziplin – Profession“ oder die verschiedenen Varianten eines Dreigespanns besser geeignet sind, die notwendigen Differenzierungen abzubilden, kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Als Richtschnur für diesbezügliche Überlegungen schlagen wir dennoch Bourdieus Theorie der Praxis (ebd. 2012 [1976]) vor, das sich u.E. erheblich von dem Konzept einer Praxeologie bei Preis unterscheidet. Bourdieu geht es nicht darum „für die Praxis“ zu forschen und er versteht Praxis auch nicht als reines „Tun“, sondern als Verbindung von Erkenntnis und Tun. Dieser Verbindung als Entstehungsprinzip von Handeln gilt sein Interesse (vgl. Saalman 2008:197): „Im Zentrum

der Aufmerksamkeit steht die Praxis, wie sie im Vollzug generiert wird und nicht, wie man sie sich bisher theoretisch erklärt hat.“ (Saalmann 2008:197). Umgekehrt bestimmt er auch (wissenschaftliche) Erkenntnis als Praxis und fordert die theoretischen und praktischen Voraussetzungen der theoretischen Tätigkeit zu reflektieren. Eine reine Erforschung „der Praxis für die Praxis“ ist nach Bourdieu schon deshalb ausgeschlossen, weil „die theoretische Reflexion auf die Praxis stets von einer Reflexion auf die Bedingungen der Reflexion“ (ebd.:198) begleitet sein muss. Sozialarbeitswissenschaftliche Forschung müsste sich immer auch mit der Sozialen Arbeit als Feld auseinandersetzen.¹³

2.4.2 Verhältnis zu den Bezugswissenschaften

Der Reigen der Standpunkte zum Verhältnis „Soziale Arbeit und ihre Bezugsdisziplinen“ gestaltet sich ähnlich dem zu den Bezugsprofessionen, das heißt er reicht von prononcierten Abgrenzungsbemühungen bis zu Forderungen nach einer Transdisziplinarität. Für eine Eigenständigkeit der Sozialarbeitswissenschaften tritt Pantuček-Eisenbacher ein.

In einem solchen Verständnis [der Sozialarbeitswissenschaft als genuin interdisziplinäres Projekt; d. A.] ist Überforderung bereits grundgelegt. Inter- bzw. Transdisziplinarität sind Ansprüche, die das Scheitern eines Projekts, das sie zum Ausgangspunkt hat, wahrscheinlich machen. (Pantuček 2010a:299)

Transdisziplinäres Arbeiten sei nur sinnvoll, wenn die „behandelten Fragestellungen eindeutig aus dem Sinnzusammenhang der Sozialen Arbeit generiert“ (ebd.:306) seien. Als weiterer Vertreter einer „selbstbewussten“ Sozialarbeitswissenschaft lässt sich auch Albert Mühlum nennen, der betont, dass sich die Sozialarbeitswissenschaften nicht auf die Integration der Erkenntnisse der Bezugswissenschaften beschränken dürften, sondern dass sie „den sozialarbeitswissenschaftlichen Fokus selbstbewusst und eigensinnig bearbeiten“ (Mühlum 2009:93) müssten. Kurt Möller gilt als Vertreter einer explizit monodisziplinären Orientierung:

Soziale Arbeit nicht nur als eine spezifische professionelle Praxis aufzufassen, sondern auch als Wissenschaft zu begreifen, impliziert, disziplinär betriebene Forschung als ihre unerlässliche und nicht durch Forschungsaktivitäten ihrer soge-

¹³ Einen Schritt weiter gehen Scheu/Autrata (2011), die fordern, Forschung Sozialer Arbeit dürfe sich nicht allein auf die Praxis und Soziale Probleme stürzen bzw. in der Selbstbeforschung verweilen, sondern müsse das Soziale selbst als ihren Gegenstand begreifen und „die Dimensionen der Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit des Sozialen“ (Scheu/Autrata 2011:269) in Angriff nehmen.

nannten Bezugswissenschaften [...] substituierbare Konstituente zu verstehen. (Möller 2012:101)

Als Vertreter_innen einer transdisziplinären Perspektive lassen sich nach Konrad Maier auch Jane Addams, Staub-Bernasconi und Wolf-Rainer Wendt bezeichnen; u.E. sind zudem Richard Sorg (2009:35) und Kleve (2014) zu nennen.

2.5 Soziale Arbeit als Berufsstand

Zahlenmäßig ist die Soziale Arbeit heute als Berufsstand stark. Die diversen Möglichkeiten als Sozialarbeiter_in tätig zu sein resultieren einerseits aus der wachsenden Spezialisierung Sozialer Einrichtung, erfordern aber umgekehrt vom Berufsfeld, Stellen genauer zu definieren und Qualifikationen entsprechend zu prüfen – es haben vor dem Hintergrund zahlreicher Umbauten im Ausbildungssektor nicht mehr alle das gleiche gelernt (vgl. Bittner 2010:238f.).

Die Situation Sozialer Arbeit in Österreich in den 1970er Jahren war noch gekennzeichnet durch „Personalmangel, Nachwuchsmangel [...], Negativbild des Berufes in der Gesellschaft, Häufung von Skandalen, die [...] nicht öffentlich behandelt werden.“ (Moritz 2013:46) Und so ist es kaum verwunderlich, dass Leitungspositionen im Sozialwesen bis Ende der 1980er kaum von Sozialarbeiter_innen besetzt waren, sondern in der Regel von Psycholog_innen und Jurist_innen (vgl. Pantucek 2011:44). Im Gefolge der virulent werdenden Student_innenbewegung „geriet auch das Berufsfeld der Sozialarbeit in Bewegung.“ (Moritz 2013:46) Soziale Arbeit wurde attraktiv. Viele damals entwickelten, neuen, kreativen Projekte sind heute etablierte Einrichtungen und Methoden. Konzepte wie Lebensweltorientierung, Empowerment und Sozialraumorientierung galten als Wegbereiterinnen einer neuen Fachlichkeit. Mit der Einzelfallhilfe kam es zu einem immensen Aufschwung psychoanalytisch beziehungsweise tiefenpsychologisch orientierter Ansätze – nicht zufällig schulten viele in dieser Zeit ausgebildete Sozialarbeiter_innen auf Psychotherapie um (vgl. ebd.:46). Während in den 1980er- und -90er-Jahren psychotherapeutische Methoden in der Ausbildung gängig waren, stellte der Standort St. Pölten zwar keine völlige Ausnahme dar, etablierte demgegenüber jedoch zusehends ein breiteres theoretisches wie methodisches Repertoire.

Ab 2001 gab es den ersten Fachhochschul-Diplomstudiengang, davor die Akademien für Soziale Arbeit. Die Sozialarbeitsausbildungen an Akademien bezeichnet Pantuček-Eisenbacher als „Bildungssackgassen“ (Pantuček 2011a:44), da sie keinen Hochschulzugang ermöglichten. Mit dem Einsatz der BA-/MA-Studiengänge folgte das universitäre Promotionsrecht für Masterabsolvent_innen (Bittner 2010:227). Gegenüber einer universitären Sozialen Arbeit gibt (z.B.: Italien) sieht Barbara Bittner einige Vorteile im Rahmen der Fachhochschule: durch die größere Berufsnähe und die Verpflichtung zu Einhaltung der Studiendauer, werde „eine wesentlich höhere wechselseitige Verbindlichkeit zwischen der Ausbildungsinstitution und den Studierenden“ (ebd.:228) geschaffen. Akademisierung allein jedoch stellt die im Professionalisierungsprozess geforderten reflexiven, analytischen Kompetenzen nicht, die „Etablierung einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit bzw. eines Forschungsfeldes, das die Entwicklungen in den Feldern der professionellen Sozialen Arbeit fokussiert“ (Kessl 2010:93) war und ist relevant.

Mit dem Fachhochschulstudiengesetz (FHStG) wird als Ausbildungsziel Praxisbezug auf Hochschulniveau festgeschrieben. Für die Umsetzung bedeutet dies:

Wenn praxisbezogene Ausbildung auch als Bildung auf Hochschulniveau gesehen wird, kann sie sich nicht eng auf die Vermittlung von unmittelbar umsetzbarem Expertenwissen [sic!] beschränken, sondern muss Orientierungswissen und die Fähigkeit vermitteln, selbstständig ExpertInnenwissen zu produzieren [...]. (Bittner 2010:230)

Das heißt, zusätzlich zur Anwendungskompetenz muss die Fähigkeit der selbstständigen, vertiefenden Wissensaneignung, der Selbstreflexion und der individuellen fachlichen Perspektive erlernt werden. Bittner nennt das Spannungsfeld zwischen theoretischen und praktischen Anforderungen „eine Herausforderung für die Lehrenden und Studierenden.“ (ebd.:230) Einerseits musste mit der Umstellung auf Fachhochschulen auch das Personal akademisch qualifiziert werden (vgl. Pantuček 2011:47). Andererseits mokiert etwa Roland Fürst, dass der relative Mangel an etablierten und erfahrenen Sozialarbeitswissenschaftler_innen zu einer starken Dominanz von Bezugswissenschaften führe.¹⁴ Fürst schildert den Eindruck, Praktiker_innen seien mehr „Gäste“ und „Vor-

¹⁴ Systematische empirische Erhebungen dazu finden sich jedoch nur über die deutsche Ausbildungssituation. Dort zeigt sich, dass (passend zu der von Amann et al. genannten Ausrichtung) zunehmend Psycholog_innen Sozialarbeiter_innen ausbilden bei gleichzeitigem Rückgang von Ausbilder_innen der „Kernthemen“ sowie aus den „Praxisfelder[n]“, in denen BerufsanfängerInnen am häufigsten nach Abschluss des Studiums ihre Berufs-

führobjekte“ als Ausbilder_innen (vgl. Fürst 2010:250). Er versucht dies mit Zahlen zu untermauern, stellt jedoch an acht österreichischen Ausbildungsstandorten sehr unterschiedliche Situationen fest. 50 Prozent der hauptamtlich Lehrenden wiesen im Sommer 2009 ein Sozialarbeits-Studium auf, wobei dies auf die einzelnen Standorte bezogen verschieden aussieht. Einige haben fast 100 Prozent Lehrende mit sozialarbeiterischer Ausbildung, andere Null. In St. Pölten lehrten zu diesem Zeitpunkt rund 73 Prozent mit dem Abschluss DSA/Mag. (FH). Dass die Akademisierung Sozialer Arbeit zu mehr Praxisferne führe, ist wiederum Bittners Erfahrungen nach „nicht feststellbar“ (Bittner 2010:237).¹⁵

Nichtsdestotrotz bildet sich in den im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedlich ausgerichteten BA-/MA-Studiengängen das Spannungsfeld der spezialisierten Praxis, einem generalistischen Anspruch und der Etablierung einer Wissenschaft Sozialer Arbeit ab, welches Björn Kraus in der Frage zusammenfasst, wie es gelingen könne, „den Spezialisierungsbedarfen Rechnung zu tragen und dennoch die disziplinäre Identität beizubehalten oder – mehr noch – auszubauen?“ (Kraus 2010:11) In den Bachelorstudiengängen verortet er die generalistische Ausbildung, im Master die Spezialisierung auf Professionsweiterentwicklung. Grundlegend jedoch bestehe das Dilemma, dass fachlich die „Auseinandersetzung mit den Bedarfen der Praxis [...] geboten“ (ebd.:12) sei, dies der Entwicklung wissenschaftlicher und berufspolitischer Perspektiven jedoch mitunter im Weg stehe. Kessl nennt die Tendenz der Spezialisierung der Studiengänge „stellvertretende Profilierung“ und führt weiter aus:

Statt die wissenschaftliche und forschende Etablierung weiter voranzutreiben und damit einen tragfähigen Korrespondenz- und Aufklärungsboden für die akademische Ausbildung im Bereich Soziale Arbeit auszulegen, werden hier kleine Fürstentümer der spezialisierten Studiengänge ausgeflaggt, in der Hoffnung, damit ein „Alleinstellungsmerkmal“ im Kampf um Studierende setzen zu können. (Kessl 2010:97)

Ein nicht zu unterschätzendes Problem einer anerkannten, wirksamen und lebendigen Sozialarbeitswissenschaft liegt in der Größe und universitären Distanz der Fachhochschulen: „Keiner der Standorte erreicht eine Größe, die kon-

karriere beginnen“ (Fürst 2010:250).
¹⁵ Hinsichtlich der Frage, welche Qualifikationen Hochschullehrende bräuchten, stellt Pantuček-Eisenbacher fest: „Man darf die Praxis nicht den PraktikerInnen überlassen, ihnen so ein Reservat der Volkstümlichkeit an der Hochschule bereitstellen.“ (Pantuček 2011a:54)

tinuierliche Arbeit an mehreren Forschungsschwerpunkten ermöglichen würde.“ (Pantuček 2011a:47) Weiters sei zu wenig Personal zur Drittmittelakquirierung vorhanden. Zugleich jedoch schreibt das FHStG den Standorten Forschung und Entwicklung vor (vgl. Fredersdorf 2013:36). Frederic Fredersdorf stellt dennoch fest, dass die sozialarbeiterischen Departments „[v]erglichen mit technischen und betriebswirtschaftlichen Studiengängen an österreichischen Fachhochschulen [...] in Sachen F&E [Forschung und Entwicklung; d.A.] deutlich schlechter gestellt“ (ebd.:36f.) sind.

Staub-Bernasconi kommt auf Basis einer Analyse der Qualitätsziele der freien Wohlfahrt in Deutschland sowie des „Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit“ als Leitlinie für die Konzeption von Studiengängen unter der Bologna-Ägide zu dem Schluss, dass beide „einer kritischen Überprüfung hinsichtlich des Anspruchs einer Disziplin und Profession nicht stand(halten)“ (Hammerschmidt/Sagebiel 2010:20).

Brandstetter und Vyslouzil betonen die Notwendigkeit eines Lehrstuhls für Sozialarbeitswissenschaft sowie dem Doktorat. Auch der Fachdiskurs in Österreich sei fragmentarisch. Dennoch halten sie fest, die hochschulpolitische Entwicklung Sozialer Arbeit sei „vorläufig abgeschlossen“ (Brandstetter/Vyslouzil, 2010:7).

3. Forschungsdesign

Eva Grigori, Veronika Reidinger, Laura Wahlhütter, Barbara Zach

Die soziale Welt lässt sich nicht auf bloße Tatsachen reduzieren, denn die Tatsachen der sozialen Welt sind symbolgeladen und müssen gedeutet werden.¹⁶

Qualitativ orientierte Sozialforschung basiert auf der Annahme der gesellschaftlichen Bedingtheit menschlichen Handelns. Dem liegt ein Handlungsbegriff zugrunde, welcher Kommunikation inkludiert und weiters davon ausgeht, dass individuelle Vergesellschaftung ein kommunikativer Prozess ist. Alle Handlungen sind durch die Strukturen und Prozesse der Lebenswelt beeinflusst, die eine Person umgeben. In diesem Sinne handeln Personen niemals vollkommen autonom und unabhängig vom Lebenszusammenhang bzw. von einer momentanen Situation, sondern ihre Handlungen sind in einen gesellschaftlichen und situativen Kontext eingebettet (vgl. Froschauer/Lueger 1998:12). Dementsprechend liegt ein Fokus empirischer Sozialforschung auf den kommunikativen Wechselwirkungen und Austauschprozessen von Individuum und sozialem Kontext. Also der Analyse des „impliziten Wie der Herstellung von persönlichen und kollektiven Sinnzuschreibungen bzw. Motivdarlegungen.“ (Essl 2006:103) Hieraus werden Theorieannahmen abgeleitet, nicht umgekehrt. Angesichts der Komplexität sozialer Wirklichkeit kann empirische Sozialforschung keine isolierten Teilaspekte analysieren (vgl. Froschauer/Lueger 1998:15). Das Forschungsdesign orientiert sich an seinem Gegenstand, nicht umgekehrt.

Der dieser Arbeit vorangegangene Forschungsablauf war weitest möglich offen, prozessual und reflexiv angelegt. Dies bezieht sich etwa auf die permanente Reflexion und Modifikation der Forschungsfragen im Untersuchungsverlauf. Auch wurde das zu bearbeitende Datenmaterial wie auch die Methoden immer wieder dem Untersuchungsstand angepasst und gegebenenfalls erweitert bzw. eingeschränkt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass wir in Anlehnung an Ines Steinke (2004) bewusst auf Begriffe wie Validität, Reliabilität und Objektivität verzichten, um die Qualität der Forschung zu bestimmen. Dies deshalb, da sie vor allem für statistische und hypothesenprüfende Verfahren entwickelt wurden

¹⁶ Bramberger/Forster 2006:497.

und die Begriffsverwendung zur Annahme verleiten könnte, die Qualitätskriterien ließen sich ohne weiteres auf qualitative Forschung übertragen. Noch dazu variieren die Vorstellungen von Gütekriterien [innerhalb der qualitativen Forschung, d. A.] in ihrer inhaltlichen Bedeutung schon auf der Erhebungsebene, da sie teilweise erst während der Forschungstätigkeit in Abhängigkeit von Gegenstand und Methode konkret entwickelt werden (vgl. Lamnek 2010:128).

Gerade die Nicht-Standardisierbarkeit der qualitativen Forschung macht es fast unmöglich, allgemein gültige Gütekriterien zu formulieren. Dennoch orientieren wir uns in Anlehnung an Steinke an folgenden Kernkriterien:

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die durch die Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet wird;
2. Indikation des Forschungsprozesses, in der „nicht nur die Angemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) beurteilt wird“ (Steinke 2004:326);
3. Empirische Verankerung der Theoriebildung bzw. die Offenlegung theoretischer Vorannahmen und Perspektiven;
4. „Reflektierte Subjektivität“, also die Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess (ebd. 324ff.).

Die systematische Dokumentation des Forschungsprozesses wurde je nach Forschungskontext und Gründen der Anonymisierung in unterschiedlicher Weise vollzogen. So wurde zum Teil auf die lückenlose Verfahrensdokumentation in dieser Arbeit verzichtet (bspw. keine Transkriptionen oder feinstrukturanalytische Auswertungen im Anhang), da diese dem Prinzip der Verfremdung entgegenstehen. Denn die Besonderheit der Untersuchungssituation besteht wohl vor allem in der Involviertheit in den Untersuchungskontext und zwar in zweierlei Hinsicht: die Eingebundenheit von uns Forscher_innen, die wir zugleich Studierende der Fachhochschule sind und somit in einer gewissen Abhängigkeit stehen. Die Eingebundenheit der Lehrenden, die ebenso Teil des Untersuchungskontextes sind, mitunter das analysierte Datenmaterial mitproduzierten (Interviews, Skripten, Foliensätze etc.) und nicht zuletzt uns dann in der Rolle der Prüfer_innen gegenüberreten. In dieser speziellen Konstellation läuft man

mehr als sonst Gefahr, dass die Ergebnisdarstellung Aufschluss darüber gibt bzw. geben kann, auf welches Datenmaterial zurückgegriffen wurde und es damit bestimmten Personen zuordenbar ist. Um in dieser sensiblen Situation dieser Rückführbarkeit entgegenzuwirken, wurde mitunter das Prinzip der Verfremdung gegenüber einer lückenlosen Verfahrensdokumentation priorisiert. Vorteil dieses Verfahrens ist weiters die Schaffung größtmöglicher Entbindung von äußeren Interessen, um somit Erkenntnisse von genannten Faktoren abkoppeln zu können.

3.1 Ethnografischer Zugang

Im Folgenden soll nun die für unsere Untersuchung relevante ethnografische Forschungshaltung skizziert und diskutiert werden. Mit ethnografischer Forschung ist gemeint,

[...] dass a priori im Feld alles beachtenswert ist, weil man erst im Verlauf des Forschungsprozesses erkennen kann, was hier – aus den als solchen verstehend beobachteten Relevanzsetzungen der Untersuchten heraus – besonders beachtenswert, deutungs- und erklärungsbedürftig ist. (Hitzler/Gothe 2015:12)

Damit sind zwei wesentliche Dinge angesprochen: wir orientierten uns erstens an der (konversationsanalytischen) Maxime „order at all points“. Zweitens sind es die Untersuchten selbst, „die das Thema, die Situation und die Form der Untersuchung herstellen und damit vorgeben“ (Knoblauch 2014:523). Gleichzeitig meint ein ethnografischer Zugang auch, einen möglichst unmittelbaren Zugang zum Gegenstand herzustellen, auch wenn dieser kommunikativ vermittelt sein kann. Unmittelbar meint, „dass sich Forscher [sic!] und Erforschte auf dem ‚Feld‘ der Erforschten begegnen. Ethnographie untersucht also die Wirklichkeit im Vollzug“ (ebd. 2014:523). Insofern bot zumindest das veranstaltete Sounding Board (ausführlicher dazu in Kapitel 3.2.1) eine gute Möglichkeit, dieser „Vollzugswirklichkeitvollzogenen sozialen Wirklichkeit“ (vgl. ebd.; Saalman 2008) näherzukommen. Nicht zuletzt waren wir darauf bedacht, möglichst unterschiedliches, einander ergänzendes und kontrastierendes Datenmaterial zu sammeln und zu analysieren. Die Zirkularität von Erhebung, Analyse und Theoriebildung folgte dabei keinem linearen Prozess, sondern wurde so lange fortgeführt, „bis das Erkenntnisinteresse befriedigt ist oder der Forschungsprozess aus anderen Gründen abgebrochen bzw. zu einem pragmatischen Ende ge-

bracht werden und in aller Regel auch ein Forschungsbericht geschrieben werden muss.“ (Hitzler/Gothe 2015:12)

Die zuvor problematisierte Involviertheit im untersuchten Feld zeigt sich mit ethnografischer Brille auch in einem anderen Licht, denn sie muss nicht zwangsläufig als Nachteil gefasst werden. Im Gegenteil, ein gewisser „Mangel an Fremdheit“ (Wolff 2004b:338) ist konstitutives und notwendiges Element jeder ethnografischen Forschung. Damit die potentielle Erkenntnisquelle allerdings nicht zur Fehlerquelle wird, bedarf es einer besonderen forschersischen Kompetenz, „erkenntnisoptimierend zwischen existenzieller Nähe und analytischer Distanz zu changieren“ (Hitzler/Gothe 2015:12). Die Gefahr einer zu großen Involviertheit wird nämlich auch darin gesehen, scheinbare Selbstverständlichkeiten nicht mehr zu hinterfragen und damit nicht mehr dem Prinzip der Offenheit Rechnung tragen zu können. Wir waren allerdings insofern nicht von dieser Gefahr des „Being Native“¹⁷ betroffen, als wir als Quereinsteiger_innen keine dem Master vorangegangene sozialarbeiterische Fachhochschulausbildung absolviert hatten. Die fehlende Identifikation hatte somit den Vorteil, dass wir mit der notwendigen Naivität an gewisse Selbstverständlichkeiten herangehen konnten. Der Nachteil ist natürlich jener, dass uns dadurch eventuell notwendige Wissensbestände fehlten oder erst erarbeitet werden mussten. Und natürlich kamen wir nicht als unbeschriebenes Blatt in den Masterlehrgang, da sich unsere fachbezogene „Prägung“ vor allem in organisationalen Kontexten vollzog.

Die Diskussion darüber, ob man nun zu viel oder zu wenig „Insiderin“ ist, ob ein „Going Native“ als Aufforderung oder als Gefahrenquelle gesehen wird, (Vor-)Wissen über das Feld oder gerade die Unwissenheit als Ressource gesehen wird, verweist dabei (idealtypisch) auch auf zwei unterschiedliche methodo-

¹⁷ Der in der Ethnographie geläufige Terminus des „Going Native“ geht zurück auf die anthropologische Forschung im frühen 20. Jahrhundert. Im Gegensatz zu heute wurde er damals weniger als Gefahr, denn als explizite Forderung formuliert („Go Native!“): "that is, scientists in a foreign milieu should emphasize their roles as 'participants' rather than 'observers' to enhance their study of native peoples and cultures" (Knauha 2000:439). Natürlich muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass in dieser historischen Periode der Begriff des „Native“ als Ausdruck einer kolonialistischen Perspektive zu werten ist: "social and political life saw race, gender, and sex as white, male, and heterosexual; academia and science reflected that same homogeneous state; and lands of the non-Western world were occupied by the objects of science commonly known as 'natives' and 'savages'" (ebd.).

logische Perspektiven: die eine legt die Trennung in eine Wissenschaft und ein zu untersuchendes Feld nahe:

Beide Bereiche sind grundsätzlich voneinander getrennt; Verständnis ist nur annäherungsweise möglich. [...] [D]er Forscher [sic!] blickt auf sein Feld in einer möglichst reflektierten und gegenstandsadäquaten Weise; dabei hat er mit allerlei Verzerrungen des Feldes selbst zu kämpfen. (Kroner/Wolff 1986:13)

Dahinter verbirgt sich die Ansicht, dass es so etwas wie eine „Natürlichkeit“ des Feldes gebe, die durch die Anwesenheit der Forscherinnen potentiell gestört oder zumindest irritiert werde. In der Konsequenz müssen mögliche Störvariablen aufgespürt und möglichst vermieden werden. Nach Wolff (2004b) ist das „klassische Modell des unsichtbaren Feldforschers [sic!], der sich gleichsam mit einer Tarnkappe ins Feld schleicht und dort unbemerkt seinen Beobachtungen nachgeht, nicht einmal mehr als Idealtyp plausibel“ (ebd.:339). Der grundlegende Unterschied eines ethnografischen Zugangs zu Perspektiven, die der beschriebenen dichotomen Logik folgen, ist allerdings jener, dass die Reaktivität auch als „Zeichen für die ‚Natürlichkeit‘ der Untersuchung“ (ebd.) interpretiert wird. Damit kann und soll sie zum Gegenstand von Reflexion gemacht und gegebenenfalls sogar als Erkenntnisquelle genützt werden. Einen Umstand, den wir vor allem bei der Analyse des Sounding Boards berücksichtigt haben.

Zuletzt sei noch auf folgendes hingewiesen: in dieser Untersuchung und in ethnografischer Tradition stehend, geht es uns nicht darum, ein getreues und „vollständiges“ Abbild eines bestimmten Feldes abzuliefern, sondern um „die interpretative Rekonstruktion des ‚Gesagten‘, der ‚Tiefenbedeutung‘ der jeweiligen empirischen Abläufe und Handlungen“ (Wolff 1992:344; vgl. auch Kapitel 3.3). Wir begaben uns mit dieser Forschung auf Spurensuche professionellen Handelns an der Fachhochschule St. Pölten. Dieser Begriff deutet bereits an, was an dieser Stelle noch einmal explizit gemacht wird: da nicht alles beschrieben werden kann, verfahren ethnografische Texte notwendig selektiv (vgl. Gottowik 2015). Dennoch konnten bestimmte „Elemente“ bzw. „Spuren“ isoliert und beschrieben werden, die bestimmte „Erfahrungs- und Orientierungsweisen“ (Wolff 2004a:89) eines Feldes exemplarisch darstellen. Diese Beschreibungen „fungieren nicht als Daten oder Items, die kombiniert und zusammengekommen ein Abbild der betreffenden Kultur ergeben würden. Es sind ‚Bilder‘ im Sinne von Schau- oder Sinnbildern“ (Wolff 1992:347). Genau diese Schaubilder als illustratives Material sind in den vier Teilarbeiten als Ergebnisse unserer Spuren-

suche in dieser Arbeit versammelt. Dass diese Arbeit mit keiner Conclusio endet, steht dabei paradigmatisch für die Schaukasten-Analogie: „am Ende von Dichten Beschreibungen finden wir typischerweise kein ‚quod erat demonstrandum‘, sondern im Gegenteil die ausdrückliche Feststellung, daß dies weder möglich noch wünschenswert sei.“ (Wolff 1992:347)

3.2 Datengenerierung und Materialkorpus

Die vier Teilarbeiten stützen sich auf eine breite Daten- und Materialbasis. Verwendet wurden etwa Lehrveranstaltungsskripten, Bachelorarbeiten, Hinweisblätter, PowerPoint-Präsentationen oder Pflichtlektüren. Weiters wurden zwölf Einzelinterviews geführt, Beobachtungsprotokolle und Mitschriften angefertigt sowie das Diskussionsformat eines Sounding Boards zum Einsatz gebracht. Nachfolgend stellen wir zwei gemeinsame Methoden der Datengenerierung vor. Diese sind grundlegend für die Teilarbeiten und werden in diesen um die individuellen Daten und Materialien ergänzt.

3.2.1 Sounding Board

Im Oktober 2014 wurden die Zwischenergebnisse der Masterarbeiten dem Kollegium am Standort in Form eines Sounding Boards vorgestellt. Die Idee zu dieser Gesprächsrunde kam von den Forschungsgruppen-Leiterinnen Manuela Brandstetter und Sylvia Supper und stellte ein Novum am Standort dar. Dementsprechend sollen einige methodische Überlegungen zu diesem Diskussionsformat folgen – auch, um die komplexen Macht- und Interessenskonstellation zu reflektieren, die sich zeigten und die für die Interpretation der Ergebnisse relevant sind.

Ein Sounding Board wird im Projektmanagement zur Unterstützung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten oder im Change Management zur Unterstützung von Veränderungsprozessen in Unternehmen eingesetzt (vgl. Homma/Bauschke 2015:62f.) Sein Ziel liegt vor allem darin ein qualifiziertes Feedback von verschiedenen Stakeholder_innen und Unternehmensebenen zu erhalten, beispielsweise zu neuen Ideen und Produkten. Bei unternehmensinter-

nen Veränderungsprozessen können Einstellungen, emotionale Haltungen oder auch Akzeptanzprobleme frühzeitig erkannt werden. Typischerweise nehmen am Sounding Board Führungskräfte, (interne und externe) Expert_innen, Mitarbeiter_innen oder auch Testkund_innen teil, denen in regelmäßigen Abständen Design-Studien, Prototypen oder erste Arbeitsergebnisse vorgestellt werden um die Chancen und Risiken von Veränderungsprozessen oder neuen Projekten zu erkennen.

Unser Forschungsprojekt hatte kein vermarktbare Produkt zum Ziel, sondern beforschte Entwicklungen der Lehre am Department Soziale Arbeit nach selbst gewählten Fragestellungen und Methoden. Dem eingeladenen Kollegium war damit die aktive Steuerungsfunktion, die es im Format Sounding Board hat, genommen. Die Teilnehmenden wurden nicht ersucht Ideen oder gar Anweisungen für den weiteren Verlauf des Forschungsprojekts zu formulieren. Eine Entscheidungskompetenz bezüglich unserer Arbeit hätten sie vermutlich nur ausüben können, sofern die ihnen vorgestellten Zwischenergebnisse für sie untragbar gewesen wären. Ähnlich dem Sounding Board im Projektmanagement war es jedoch Ziel der Veranstaltung ihre Reaktionen und Beurteilungen zu erheben und in die weitere Forschungsarbeit einfließen zu lassen.

Im Unterschied zu einem Sounding Board im Projektmanagement wurden die Reaktionen und Meinungen der Teilnehmenden von Seiten der Forscherinnen auch nicht nur passiv und ausschließlich in ihren manifesten Gehalten rezipiert. Das Sounding Board hatte eher den Charakter eines Forschungsgesprächs im Rahmen unserer empirischen Sozialforschung, das heißt die von uns beobachtbaren Reaktionen und Haltungen, die sichtbar gewordenen Kommunikationsstrukturen und dahinter liegende soziale Strukturen stellten an sich wieder ein wichtiges Forschungsmaterial dar. Das Gesprächsformat bewegte sich somit zwischen einer „Feedback-Runde“, wie es eher dem Projektmanagement entspricht, und einem Forschungsgespräch. Als Forschungsgespräch lässt es sich methodisch zwischen einem Gespräch und einem Interview, zwischen einer Befragung von bzw. einem Gespräch mit Expert_innen und einer Gruppendiskussion mit Akteur_innen verorten.

Prinzipiell besteht eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Gruppen der Studierenden und der Lehrenden: Sie brauchen sich gegenseitig, damit Lehre

stattfinden kann, wobei das Machtpotential der Lehrenden gegenüber den Studierenden wesentlich größer ist als umgekehrt. Die Macht der Lehrenden gründet darin, dass sie die Instrumente zur Reproduktion des (Fach-)Hochschulsystems in Händen halten, aber auch fachliche Standards in der Sozialen Arbeit und die Arbeitsmarktchancen der angehenden Sozialarbeiter_innen mit beeinflussen. Die Studierenden sind als Auszubildende von den Inhalten und der Art der Vermittlung des fachlichen Wissens auf die Lehrenden angewiesen. Das von den Lehrenden vermittelte Wissen und nicht zuletzt die durch sie ermöglichte Approbation bestimmen die Chancen der Studierenden am Arbeitsmarkt zu einem nicht unwesentlichen Teil mit.

Indem unser Forschungsprojekt das berufliche Tun der Lehrenden zum Inhalt hat, wenn auch zum Teil auf die Vergangenheit des Departments bezogen, war im Sounding Board diese Machtkonstellation etwas verschoben. Studierende vermittelten als Gruppe und auf Basis eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses dem Kollegium ihren Blick auf die Lehre, was die geltende hierarchische Struktur durchbricht und als nicht unerhebliche Statusverletzung empfunden werden kann – auf beiden Seiten. Zu diesem Zeitpunkt standen zudem noch die Begutachtung der Masterarbeiten, einige Lehrveranstaltungen und die Abschlussprüfungen aus, was beiden Seiten die Möglichkeit eröffnete, das „Spiel um die Macht“ an anderer Stelle fortzusetzen, dann jedoch wieder in den üblichen Rollen. Zudem sind die Masterarbeiten öffentlich zugänglich, womit in gewisser Weise auch das öffentliche Ansehen der FH berührt wird.

Von den Forschungsprojekt-Leiterinnen wurde das Sounding Board als Ausdruck eines Selbstverständnisses des Departments als „lernende Organisation“ präsentiert, verbunden mit dem Appell „kritische Milde“ (SB:2, Z. 37) gegenüber den Studierenden walten zu lassen. Damit wurde einerseits die geltende Ordnung in Erinnerung gerufen, nämlich die Beurteilungsmacht der Lehrenden, andererseits an deren Reflexionsfähigkeit gegenüber diesem Status und fordert Offenheit, Lern- und Veränderungsbereitschaft ein. Implizit war von den Lehrenden als Sozialarbeiter_innen bzw. Expert_innen dieses Berufsfeldes damit eine sozialpädagogisch aufgeklärte Haltung gefordert, die sich in einer nicht autoritären, verstehenden, aufmerksamen Haltung gegenüber den Studierenden zeigen sollte, wie es idealtypisch dem Verhältnis Sozialarbeiter_in-Adressat_in

entspricht. Nicht zuletzt wird auch das am Standort stark betonte Ziel der Partizipation als Marker gedient haben, an dem sich das Kollegium in dieser Situation orientieren konnte.¹⁸

Nach dem interaktionsanalytischen Ansatz, wie er etwa in der empirischen Unterrichtsforschung häufig Verwendung findet, ließ sich bereits im Vorfeld prognostizieren, dass die Themen des Sounding Boards nicht nur oder nur zu einem geringen Teil durch die Präsentationen der Studierenden bestimmt sein würden. Sie würden sich vielmehr in der Interaktion der Gesprächsteilnehmer_innen in einem Wechselprozess von aufeinander bezogenen Rede- und Handlungszügen entwickeln, in einer kollektiven Bedeutungsaushandlung. Solche Aushandlungsprozesse weisen einerseits eine Eigendynamik und Eigenständigkeit auf, sind aber andererseits auch niemals zufällig, sondern spiegeln stets die Diskurse und Doxen, die Praktiken und Habitusformationen im Feld wider.

In der Vorbereitung wurde das Sounding Board dem Lehrkörper bei einer Kollegiumssitzung von den Forschungsgruppen-Leiterinnen vorgestellt und das Kollegium zugleich zur Teilnahme eingeladen. Die forschungsgruppeninterne Vorbereitung fand im Rahmen von zwei eigenen Sitzungen statt, in denen die Thesen der Kolleginnen untereinander diskutiert, abgestimmt und in eine gemeinsame Präsentation gegossen wurden.

Am Sounding Board waren sechs Professor_innen und Dozent_innen anwesend, ebenso die beiden Forschungsgruppen-Leiterinnen sowie vier Studierende, die die Zwischenergebnisse ihrer Masterarbeiten präsentierten. Die Einleitung des Treffens sowie die Darstellung des inhaltlichen Rahmens und der Methodik übernahmen die Forschungsgruppen-Leiterinnen. Im Anschluss daran stellten die Studierenden ihre jeweiligen Thesen und Fragen vor, wobei inklusive Antwort- und Diskussionsrahmen jeweils rund 20 Minuten zur Verfügung standen. Dieser Zeitplan konnte auch dank der Moderation durch eine der Leiterinnen eingehalten werden. An der Diskussion der Thesen und Fragen betei-

¹⁸ Wobei in dem Fall die Partizipation nicht partizipativ ausgehandelt wurde, sondern die Lehrenden mit vollendeten Fakten konfrontiert wurden. Insofern das Sounding Board ein Novum am Department war, ergeben sich hieraus Perspektiven einer alternativen Gestaltung oder zumindest Rahmung eines solchen Setting. Weiters war u.E. weder uns Studierenden noch den Lehrenden die Komplexität der dort inszenierten Situation bewusst.

ligten sich die Studierenden und die Leiterinnen mit wenigen Ausnahmen jedoch nicht, sondern es wurde allein dem Kollegium die Möglichkeit gegeben ihre Eindrücke, Meinungen und Empfindungen zu artikulieren. Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses nahmen die Studierenden das Transkript des Sounding Boards als zusätzliches Material in ihre Arbeiten auf.

3.2.2 Leitfadeninterview

In einem Zeitraum von Frühjahr 2014 bis Winter 2014/15 wurden im Zuge unseres prozessualen und offenen Forschungsablaufs Leitfadeninterviews mit Expert_innen aus Praxis, Lehre sowie mit Absolvent_innen geführt. Demnach sollen hier auch einige Überlegungen zu leitfadengestützten Expert_inneninterviews formuliert werden.

Das Expert_inneninterview als Methode der Datenerhebung zeichnet sich, abhängig von den untersuchungsleitenden Forschungsinteressen sowie Fragestellungen, durch eine flexible Handhabung als Erhebungsinstrument aus. Die Gesprächssituationen variieren dabei in der Aufbereitung, Vorstrukturierung als auch in ihrer Offenheit und sind demnach prädestiniert für eine Vielfalt an Verfahrensweisen. Diese Flexibilität im Hinblick auf die Strukturierung und Offenheit des Expert_innengesprächs entsprach dem oben erwähnten prozessualen, reflexiven und offenen Forschungsablauf dieser Arbeit. Abhängig von der erkenntnisleitenden Funktion des Interviews unterscheiden Alexander Bogner und Wolfgang Menz das „explorative“, „systematisierende“ sowie das „theoriegenerierende“ Expert_inneninterview. Orientiert an unserem Forschungsinteresse sowie den individuellen Forschungsfragen, erwiesen sich leitfadengestützte Interviews nach dem Vorbild des theoriegenerierendem Expert_inneninterview (nach Meuser/Nagel) als zielführend für das gemeinsame Forschungsvorhaben (vgl. Bogner/Menz 2005: 34ff.).

Das theoriegenerierende Interview zielt im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der „subjektiven Dimension“ des Expertenwissens [sic!]. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaxime der Experten [sic!] aus einem bestimmten fachlichen Funktionsbereichen bezeichnen hier den Ausgangspunkt. (Bogner/Menz 2005:38)

Beim Einsatz dieser Erhebungsmethode im Forschungsdesign ging es um die Generierung und theoretische Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbe-

ständen, Handlungsrouinen sowie Weltbildern, die – so die Annahme – für soziale Systeme grundlegend sind. In der Tätigkeit der interviewten Expert_innen entwickeln sich diese Bestände, welche sich für gewöhnlich nicht auf systematisiertes Fach- oder Sonderwissen beschränken lassen. Ein so verstandene Expertise charakterisiert sich durch Praxis- und Handlungswissen sowie darin eingeschriebenen Orientierungen und Deutungsmustern. Dabei sieht das theoriegenerierende Expert_inneninterview die Rekonstruktion dieser spezifischen Wissenskonfiguration vor und scheint in seiner Erkenntnislogik mit problemzentrierten Interviews vergleichbar (vgl. Witzel 2000). Das Gemeinsame ist dabei v.a. in der Kombination aus Deduktion und Induktion angelegt (vgl. Bogner/Menz 2005:39ff.; Witzel 2000). Alexander Bogner und Wolfgang Menz (2005) distanzieren sich dabei von einer Definition, die sich ausschließlich auf ein klassisches Wissensverständnis einer Wissensdimension der_des Expert_in bezieht. Dieser Überlegung liegt die Verknüpfung des Expert_innenstatus mit der „sozialen Relevanz seines[/ihres] Wissens“ (ebd.:43) zu Grunde und löst sich von einer Expert_innendefinition als Besitzer_innen eines spezifischen (Mehr-)Wissens bzw. von Kompetenzdifferenzen los (vgl. ebd. 40ff.).¹⁹

3.3 Auswertungsverfahren

Die Annahme, es genüge, Aussagen zu zitieren und zusammenzufassen, trägt dem Arbeitsaufwand, welcher hinter qualitativen Analysen steht, keineswegs Rechnung. „Meist sind es nicht die vordergründigen Aussagen, die ein Verständnis von sozialen Systemen ermöglichen, sondern die sorgfältige Analyse von Struktur und Entstehungsbedingungen von Gesprächsaussagen.“ (Froschauer/Lueger 2003:8) Oder anders gesagt: Gesprächsaussagen repräsentieren die individuelle kognitive Verarbeitung von Systemdynamiken und – regeln. „Im Zentrum [...] steht die Frage, was [...] Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert.“ (ebd.:16)

¹⁹ Eine Definition von Expert_innenwissen bzw. Expertise, die Froschauer/Lueger (2003) folgt, findet sich bei Grigori, Kapitel 6.3.2 i.d.A.

Der Einstieg in den Forschungsprozess wurde methodisch zunächst feinstrukturanalytisch vorgenommen. Kleinste Textausschnitte wurden extensiv ausgelegt und auf manifeste Bedeutungsinhalte interpretiert. Ausgangsannahme der Feinstrukturanalyse ist, dass sich die objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs relativ unabhängig von den Motiven, Intentionen oder Dispositionen der befragten Personen konstituiert. Die Wahl der Worte, ihre genaue Anordnung in einer Sinneinheit enthält mehr Bedeutungsverweise, als eine rein lexikalisch orientierte Analyse offerieren würde (vgl. ebd.:110f.).

Interpretiert wurde in der Forschungsgruppe oder allein mit anschließender Kontrolle durch die Gruppe einschließlich der beiden Leiterinnen. Dabei wurden erste Hypothesen über Handlungssysteme und Strukturhintergründe entworfen. In Anbetracht dessen, dass zum einen größere Textmengen zu analysieren waren und vor allem der praktische Sinn und prozessdynamische Aspekte ebendieser von Interesse sind, wurde im weiteren Verlauf eine Variation der Feinstrukturanalyse angewendet, die Systemanalyse. Diese „forciert die extensive Auslegung von Thematiken, die auf verschiedene Strukturierungsphänomene jenes Kontextes zentriert wird, der die analysierten Aussagen mit Sinn erfüllt.“ (Lueger 2009:199) Dabei lassen sich insbesondere „prozessdynamische[...] Aspekte komplexer und intern hochdifferenzierter Sozialer Felder“ (Froschauer/Lueger 2003:142) in den Blick nehmen.

Das Prinzip der Analyse beruht auf der (Re-)Konstruktion der in Aussagen oder einen Text eingegangenen und im Rahmen alltäglicher Lebenspraxis in einem Handlungsfeld konstituierten Beobachtungsschemata und des damit verknüpften kollektiv konstituierten Sinnhorizonts eines Handlungsfelds. Zu Berücksichtigen sind insbesondere Handlungs- und Systemlogiken eines Feldes, Weltbilder und Beobachtungsschemata, interne und externe Grenzziehungen, Akteur_innen, Subsysteme und nicht zuletzt die Bedeutung des gewählten Ausdrucksstils. Diese Methode eignet sich besonders, um „die strukturelle Vielfalt der Perspektiven kontrollierend zu erfassen.“ (ebd.:154) Interpretiert wird auf drei Ebenen: Erstens den alltagsweltlichen Bedeutungen, zweitens den subjektiven Intentionen der_des Verfasser_in und drittens den objektiven Bedeutungen, welche den Aussagen zugrunde liegen und deren Folgen. Analysiert werden die drei Ebenen weiters in fünf Interpretationsstufen: Zunächst wird der

manifeste Inhalt paraphrasiert. In weiterer Folge wird der Textrahmen untersucht, indem die Interpretin sich in die Rolle der_des Textproduzent_in versetzt: Welche Bedeutung bzw. welchen Einfluss hat die Situiertheit der Texterzeugung für die konkrete Formulierung? In welchem lebensweltlichen/feldspezifischen Kontext steht die Äußerung? Welche strukturellen Rahmenbedingungen führen dazu, dass etwas „so“ formuliert wird? Wie ist der Kontext organisiert, sodass die getätigte Aussage in ihrer Form wahrscheinlich wird? Woran orientiert sich eine Mitteilung inhaltlich? Zuletzt gilt es einen hypothetischen Wirkungskontext bzw. die unmittelbaren Interaktionseffekte herauszuarbeiten: Angenommen wird, dass die in den vorangegangenen Schritten gelegten Bedingungen die Sichtweisen des_der Autor_in anleiten: Welche Folgen könnten „sich aufgrund der Aussagen und des ermittelten Kontextes für die unmittelbaren Handlungsstrukturierungen der sprechenden Person ergeben“ (Lueger 2000:214)? In welche Situation versetzt der_die Autor_in/Sprecher_in sich selbst? Welche Konsequenzen für sein_ihr Handeln ergeben sich? Wie reagieren andere auf diese Handlungslogik? Welche Auswirkungen haben die Aussagen im sozialen System, auf andere Akteur_innen und auf andere Subsysteme? Welche Prozesse der Abgrenzung, Verbündung, Stabilisierung, Dynamisierung finden statt? Welche Funktion hat der einzelne Beitrag gegenüber dem Kollektiv? Weiters gilt es zu erfassen: genannte Akteur_innen und Themen, Bedeutung der unterschiedlichen Zuschreibungen sowie die Beziehung unterschiedlicher Themen und Akteur_innen.

Besonders relevant sind für das Forschungsinteresse hier die externen Bedingungen der Textgenese sowie deren Wirkungen: die Auslegung einzelner, einige Zeilen umfassender Themen und ihrer Wechsel auf die strukturierenden latenten Merkmale des fokussierten sozialen Feldes. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass Aussagen durch einen spezifischen Kontext und durch eine bestimmte, damit verbundene Wirklichkeitsvorstellung motiviert sind. (ebd.:200)

Grundsätzlich lautet die Leitfrage: Welche durchgängigen Regeln und Handlungsmuster zeigen sich im Einzelfall, die für das gesamte Soziale Feld gelten? Dabei bildet „jedes neue Textelement ein Prüfkriterium für das nächste.“ (Froschauer/Lueger 2003:85)

4. Soziale Arbeit als Orientierung am „Real Life“

Praxisrelevanz und die Vermittlung von Lebensweltorientierung an der Sozialakademie St. Pölten von 1990 bis 1995

Laura Wahlhütter

4.1 Forschungsinteresse

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Theorie der Lebenswelt nach Alfred Schütz und Thomas Luckmann (1994) sowie der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach Hans Thiersch (2014). Konkret und mit Blick auf den Ausbildungsstandort und die Frage, welche empirischen und theoretischen Erkenntnisse hier seit den 1990er Jahren zur Anwendung gebracht wurden, soll die Vermittlung der Lebensweltorientierung sowie ihre Relevanz in Lehre und Ausbildung an der Sozialakademie St. Pölten untersucht werden. Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass es weder um eine Bewertung noch um ein „Besser-Wissen“ gehen soll. Im Fokus des hermeneutischen und zirkulären Forschungsprozesses steht eine ergebnisoffene Auseinandersetzung mit der für die damalige Zeit als „State of the Art“ geltenden Vermittlung von Theorien im Rahmen der Lehre. Da eine Zusammenfassung manifester Inhalte nicht meinem Forschungsinteresse entsprach, wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des handlungstheoretischen Konzepts der Lebensweltorientierung versucht, dies mit Hilfe eines rekonstruktiven und interpretativen Zugangs darzustellen. Es geht darum, mögliche Wechselwirkungen sowie Besonderheiten aufzuspüren, die Hinweise zu Verbindungslinien zwischen Lehre bzw. Ausbildung an der Sozialakademie und dem Theorie-Praxis-Verhältnis, dem Fachdiskurs sowie der Entstehung eines professionellen Habitus liefern könnten.

4.1.1 Forschungsfrage und Forschungsprozess

Die Rahmung und ausführlichere Beschreibung des Forschungsdesigns sowie eine Darstellung der hier genutzten Datenerhebungstechniken und Auswer-

tungsmethoden findet sich im Kapitel 3 „Forschungsdesign“ und wird daher im nachfolgenden nur knapp erläutert (vgl. Grigori et al. in dieser Arbeit).

Die Spurensuche zur Vermittlung von Lebensweltorientierung gestaltete sich an den Fragestellungen: *Wie wurde Lebensweltorientierung in der Lehre der Sozialakademie in St. Pölten in den Jahren von 1990 bis 1995 vermittelt? Welche Vorstellungen/Bilder von lebensweltorientierter Sozialer Arbeit entwickelten Absolvent_innen der Sozial Akademie dazu?* Methodisch erfolgte der Einstieg in den Forschungsprozess durch eine feinstrukturanalytische Auswertung der Einleitung einer Lehrveranstaltungsunterlage aus der Zeit der Sozialakademie (Skriptum III). Die daraus resultierenden Unterfragen dienten der Präzisierung der Leitfragen: Wie wurde das Konzept Lebensweltorientierung am Ausbildungsstandort wahrgenommen/dargestellt? Welche Rolle spielte die Lebensweltorientierung für die Professionalisierung Sozialer Arbeit?

Das Forschungsfeld bestand einerseits aus der Lehre zu Inhalten der Lebensweltorientierung an der Sozialakademie St. Pölten, andererseits aus Gesprächen mit Praktiker_innen, die in der Zeit von 1990 bis 1995 ihre Ausbildung am Standort absolvierten. Dabei diente die Eingrenzung auf die Sozialakademie sowie diesen Zeitraum dazu, einen zeitlichen Rahmen zu schaffen. Die Datengenerierung im Feld erfolgte anhand von leitfadengestützten Expert_inneninterviews mit Lehrenden und Absolvent_innen (im folgenden als I4 bis I9 gekennzeichnet) sowie der Analyse von Lehrveranstaltungsunterlagen (Skriptum III). Die Auswertung dieses umfangreichen Datenmaterials erfolgte im Verlauf des Forschungsprozesses anhand einer Variation der beiden Auswertungsmethoden Feinstruktur- und Systemanalyse nach Forschauer/Lueger (2003:224f.).

4.1.2 Aufbau der Arbeit

Um nicht in die Falle eines simplifizierenden und verkürzten Gebrauchs des Konzepts Lebensweltorientierung zu tappen, vor dem unter anderem Thiersch selbst warnt, sah ich mich dazu herausgefordert ein intensives Studium des Konzepts Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zu betreiben. Dies erklärt auch, warum ich es als Einstieg in die vorliegende Arbeit gewählt habe. Darauf folgt

im empirischen Teil die Skizzierung und somit die Bearbeitung der Forschungsfragen, die ich im dritten Kapitel diskutiere und als Ergebnisse der Analyse darstelle. Dabei soll herausgearbeitet werden, wie sich der standorttypische Umgang bzw. die Vermittlung von Theorien am Beispiel der Lebensweltorientierung und Lebenswelt nach Thiersch und Schütz gestaltete und welche Bedeutung dies womöglich für den Fachdiskurs hatte. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Bildern und Vorstellungen zu Lebensweltorientierung, die im Rahmen der Forschung und der Gespräche mit Absolvent_innen gesammelt wurden. Abschließend soll die Relevanz des handlungstheoretischen Konzepts als Professionalisierungsprojekt am Ausbildungsort nachgezeichnet werden. Die Conclusio fasst schließlich die wichtigsten Findings dieser Arbeit verdichtend zusammen.

4.2 Einführung in das Konzept der Lebensweltorientierung

4.2.1 Historisch-gesellschaftlicher Hintergrund

Das Konzept der Lebensweltorientierung, oft auch synonym als Alltagsorientierung bezeichnet, wurde seit den 1970ern in Deutschland ausgearbeitet und weiterentwickelt. Als wichtiger Vertreter gilt der Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge Hans Thiersch. Hinsichtlich der disziplinär-theoretischen sowie praktischen Entwicklung Sozialer Arbeit nimmt die Lebensweltorientierung einen zentralen, wenn auch nicht unumstrittenen, Platz ein (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:854). Die Entstehung des Konzepts Lebensweltorientierung ist in den 1960er und 1970er Jahren zu verorten, als Antwort und Protest gegen die Entwicklungen Sozialer Arbeit als „Agentin des Kapitals“ (ebd.:855) und somit als politische Funktionsbestimmung, Spezialisierung und Expertokratie zu verstehen (vgl. ebd.). Diese Entwicklung war geprägt von Ökonomisierung und einer gleichzeitig expandierenden und sich spezialisierenden Fachlichkeit Sozialer Arbeit. Die Lebensweltorientierung sieht sich als Gegenbewegung dieses Trends. Sie besteht in ihrer Gestaltung auf „alltägliche Lebenserfahrungen und Kompetenzen bei den Adressat_innen selbst, ebenso wie in der Sozialen Arbeit“ (ebd.), sie liefert aber auch einen wichtigen Hinweis auf die Gefahr und das Risiko einer kolonialisierenden Wirkung auf Alltagser-

fahrungen der Adressat_innen durch die Fachlichkeit und Expert_innenrolle der Sozialen Arbeit. Zudem vermittelt die Lebensweltorientierung eine politische Abhängigkeit der Sozialen Arbeit ebenso wie der gesellschaftlichen Verhältnisse, sieht darin aber gleichzeitig die Möglichkeit und Chance für Veränderung dieser Strukturen (vgl. ebd.:855f.).

Soziale Arbeit im Konzept der Lebensweltorientierung sieht ihre Zuständigkeit in der Gestaltung von Strukturen und Ressourcen sowie in der Förderung von Kompetenzen in der alltäglichen Lebenswelt unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen. Soziale Ungleichheiten, wie sie für die heutige Gesellschaft in dem Zugang zu und der Verteilung von Ressourcen kennzeichnend sind, gilt es in den realen Lebensverhältnissen abzubauen. Somit werden auch die Durchsetzung von politischer Partizipation, Verteilungs- und Zugangsgerechtigkeit sowie die Gestaltung von Lebensverhältnissen im Konzept als gesellschaftliche Aufgabe gefasst und mit den allgemeinen Entdeckungen der Deutungen von Alltag und Lebenswelt verknüpft. Mit anderen Worten: Bewältigung, Gestaltung und Probleme des alltäglichen Lebens wurden zu einem wichtigen Gegenstand und Thema in verschiedensten Bereichen der Gesellschaft, vor diesem Hintergrund hat die Lebensweltorientierung Alltag und Alltägliches als sozialarbeiterische Aufgabe aufgegriffen und profiliert (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:855f.; vgl. Wolfgramm 2010:25f.).

Lebensweltorientierung ist somit auch als Antwort auf soziokulturelle Veränderung zu verstehen. In diesem Kontext gilt es daher, Alltag und Lebensweltorientierung im Zeichen der Pluralisierung der Lebenslagen und Individualisierung der Lebensverhältnisse und Lebensführung zu betrachten. Zentral ist es, diese beiden Konzepte nicht getrennt voneinander zu behandeln, denn die Dimensionen der gesellschaftlichen Strukturen sowie individuelle Formen sich in diesen Strukturen zu bewegen, kommen in beiden Konzepten zum Ausdruck. Aus diesem Grund sind Pluralisierung und Individualisierung immer gemeinsam zu beschreiben, als eine „gleichsam gegenläufige Bewegung“ (Thiersch 2014:19). Lebensverhältnisse, so Thiersch, sind demnach immer subjektiv und objektiv determiniert. Das bedeutet, Erfahrungen und Entwicklungen des Alltags sind zugleich geprägt von Vergesellschaftung und von Individualisierung, denn mit den wachsenden Möglichkeiten des Individuums steigt auch die Bedeutung ge-

sellschaftlicher und sozialpolitischer Vorgaben. Die Bewältigung des Lebens verkompliziert sich zunehmend (vgl. ebd.:18f.; vgl. Wolfgramm 2010:25).

Pluralisierung der Lebenslagen ist hier als die Differenziertheit von Lebensstrukturen (z.B. Stadt, Land, Migrationshintergrund, Staatsbürger_innenschaft, geschlechterspezifische Unterschiede u.a.) zu sehen sowie den daraus resultierenden unterschiedlichen Lebensbedingungen und tradierten Lebensmustern, die es zu bewältigen gilt. Die Frage nach Pluralisierung der Lebensverhältnisse kann nicht als Alternative zu Fragen nach Teilhabechancen oder Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft gestellt werden. Es soll jedoch verdeutlichen, dass sich Differenzen, die die Gesellschaft bestimmen, komplex und vielschichtig darstellen und demnach nicht an einzelnen Indikatoren festgemacht werden können. Mit der Individualisierung der Lebensführung geht die Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit des Alltags einher. Da Traditionen und Deutungsmuster an Bedeutung sowie Gestaltungskraft abnehmen, entstehen zugleich neue Möglichkeiten, Chancen und Überforderung für die Lebensführung und Lebensformen jedes_jeder Einzelnen, aber auch von Gruppen. Die Individualisierung ist hier als ambivalentes Konzept zu verstehen, da sie Chance und Überforderung zugleich darstellt. Dabei wird die Orientierung im Alltag zur Aufgabe und Verantwortung des Individuums gemacht, sie wirkt herausfordernd, aufwendig und erfordert Selbstbehauptung in ihrer lebensweltlichen Ausgestaltung. Armut oder auch Ungleichheit, als Beispiel für gesellschaftliche Transformationsprozesse, treten in unterschiedlichsten Konstellationen und Erscheinungsformen auf und sind in ihrer Ausprägung vielfältig, sie können demnach nicht an einzelnen Faktoren festgemacht werden (vgl. Thiersch 2014:18ff.; vgl. Thiersch/Grunwald 2011:855).

Thiersch sieht die Zunahme der Individualisierung als Charakteristikum der Gegenwart. Sie kommt in Bezug auf Arbeitsverhältnisse, Ausbildung, familiales Zusammenleben sowie in der Gestaltung von Wohn-, Verwandtschafts- und Nachbarschaftsverhältnissen zum Ausdruck und zeichnet sich durch eine Vielfältigkeit von Erscheinungsweisen aus. Damit einher gehen spezifische Bewältigungsmuster im Umgang mit Problemen der individuellen Lebensführung und Gestaltung (vgl. Thiersch 2014:18f.).

Das Konzept der Lebensweltorientierung geht dabei von der alltäglichen Lebenswelt und den darin verhandelten Problemen, Chancen und Herausforderungen aus und unterscheidet sich so von anderen methodischen Ansätzen Sozialer Arbeit sowie Zugängen zu sozialen und psychischen Phänomenen (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:854). Lebensweltorientierung als Orientierungs-, Begründungs- und Handlungsrahmen lenkt den Blick sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Handelns – unter Einbezug gesellschaftlicher Entwicklungen – auf den Alltag und Alltägliches der Adressat_innen als jenem Ort, an dem Menschen ihre eigenen Strategien der Lebensbewältigung praktizieren und umsetzen (vgl. Wolfgramm 2010:25).

4.2.2 Theoretischer Hintergrund des Konzepts Lebensweltorientierung

Die Entstehung der Konzepts Lebensweltorientierung ist auch im Hinblick auf theoretische Konzeptionen Sozialer Arbeit zu betrachten und als Versuch zu würdigen, das Profil Sozialer Arbeit zu schärfen. Thiersch und sein Konzept der Lebensweltorientierung waren für die Theorieentwicklung Sozialer Arbeit in den 1970er und 1980er Jahre prägend. Der theoretische Hintergrund des Konzepts basiert dabei auf vier Säulen (vgl. Birgmeier 2012:31).

Die *hermeneutische Tradition* und daran geknüpft Verstehens- und Verständnisverfahren zur Rekonstruktion von Alltag und lebensweltlichen Erfahrungen sowie darauf bezogenes Handeln, bilden die erste Säule des handlungstheoretischen Konzepts. Es ist eng verbunden mit dem *phänomenologisch-interaktionistischen Paradigma*, welches ein Spannungsverhältnis von erlebter Zeit, erlebtem Raum und erlebten sozialen Bezügen beschreibt, die die alltägliche Lebenswelt strukturieren und rekonstruierbar machen. In dieser Säule werden alltägliche Verhältnisse, die aktiv mitbestimmt und gestaltet werden können sowie vorhandenes Alltagswissen, Routinen und Bewältigungsmuster sichtbar. Die interaktionistisch-phänomenologische Tradition bildet demnach die zweite theoretische Basis der Lebensweltorientierung. Sie stellt eine Analyse lebensweltlicher Wissens- und Bewältigungsformen sowie „der Grundstrukturen des Sozialen in der Spannung von Welt und Ich“ (Mead 1934:856; zit.n. Thiersch/Grundwald 2011) dar. Das dritte theoretische Fundament bildet eine

kritische Alltagstheorie. Alltag wird als dialektisch, d.h. in Gegensätzen denkend und einem Spannungsverhältnis der Unnachgiebigkeit und Doppeldeutigkeit bzw. zwischen Realem und Möglichem, betrachtet. In diesem Sinne charakterisiert sich Alltag zum einen als sicherheitsgebende Routine, zum anderen als starre, neue Chancen und Möglichkeiten einschränkende Borniertheit. Ziel oder Intention dieses kritischen Alltagsverständnisses ist es, einen „gelingenden Alltag für alle“ zu schaffen, indem Ressourcen sichtbar gemacht und Produktivität in den Widersprüchen und Gegensätzen des Alltags aufgezeigt werden. Den vierten theoretischen Eckpfeiler bildet *die Analyse gegebener Gesellschaftsstrukturen*. Lebenswelt wird als Ort und „Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem“ (Wolfgramm 2010:27), d.h. von Erfahrungen und der Bewältigung von Handlungsmustern und Strukturen, verstanden. Machtverhältnisse und Risiken werden rekonstruiert und an der Widersprüchlichkeit von Gesellschaftsstrukturen und lebensweltlichen Verhältnissen festgemacht. Dabei ist ein wesentlicher Inhalt die Untersuchung von sozialen sowie gesellschaftlichen Lebensmustern und Ressourcen. Der Zusammenhang von gesellschaftlichen bzw. politischen Strukturen und lebensweltlichen Erfahrungen steht im Zentrum des Interesses dieses Konzepts (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:856; vgl. Wolfgramm 2010:26f.).

Die theoretische Grundlage der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit baut auf dem Zusammenspiel und der Verknüpfung dieser vier Stränge auf und stützt sich zu einem wesentlichen Teil auf einen kritisch und gesellschaftlich reformulierten Interaktionismus. Interaktionismus nach George H. Mead bezieht sich auf die Analyse der Grundstrukturen des Sozialen und betont die prozesshafte Verwobenheit von Individuum und Gesellschaft bzw. eine „Spannung von Welt und Ich“ (Thiersch/Grunwald 2011:856). In ihr dienen –in aller Kürze dargestellt –Kommunikation und die Gestaltung sozialer Beziehungen als Grundlage für Identitätsbildung (vgl. Lamp 2007:135f.). Lebensweltorientierung ist also sowohl als pragmatisches als auch handlungstheoretisches Konzept zu verstehen und dient der Rekonstruktion von Lebenswelt und den damit verbundenen Bewältigungsmustern und Interaktionen (vgl. ebd:856).

4.2.3 Lebenswelt und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Innerhalb der Sozialen Arbeit wird der enge Bezug zwischen der Rekonstruktion der Lebenswelt und Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit oft nicht berücksichtigt bzw. missverstanden. Dabei liegt, so Thiersch, ein wesentliches Merkmal des Konzepts in der Verbindung und im engen Bezug von Lebenswelt und Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit bzw. Lebensweltorientierung.²⁰ Eine Nichtunterscheidung von Lebenswelt und Lebensweltorientierung in der Praxis Sozialer Arbeit führe, so Thiersch, zu einem simplifizierenden Verständnis des Konzepts, es unterstelle, dass „lebensweltliche Aktivitäten nur aufgreife und insofern wiederhole, was in der Lebenswelt sowieso schon geschehe, dass Soziale Arbeit also [...] sich hier ihrer Professionalität und ihres Auftrags entschlage.“ (Thiersch/Grunwald 2011:857) Da dies in Folge ein simplifiziertes Verständnis des Konzepts nach sich ziehen kann, sollen im folgenden Schritt beide Aspekte behandelt werden.

4.2.3.1 Lebenswelt

Schütz beschreibt alltägliche Lebenswelt als jene Wirklichkeitsregion des Menschen, die in natürlicher Einstellung, d.h. als fraglos und gegeben hingenommen wird. Gleichzeitig ist die alltägliche Lebenswelt auch als Wirklichkeit in ihren Widersprüchlichkeiten zu verstehen, die verändert und in die eingegriffen werden kann, in der der Mensch unausweichlich teilnimmt, in der er aber gleichzeitig auch in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt ist. Letzteres resultiert aus Ereignissen, Gegebenheiten sowie Handlungen auch anderer Menschen in dieser Wirklichkeit, die Schranken und Widerstände aufzeigen. Um diese zu überwinden, so Schütz, muss der Mensch innerhalb dieser Lebenswelt oder alltäglichen Wirklichkeitsregion mit seiner Umwelt zusammenwirken, sich darin verständigen und innerhalb der lebensweltlichen eine kommunikative Umwelt konstituieren. Die Lebenswelt ist demnach „unbefragter Boden aller Gegebenheiten“ (Schütz/Luckmann 1994:26), in ihr stellen sich Menschen ihren Problemen, entwickeln Strategien, um diese zu überwinden, sind überfor-

²⁰ Im Folgenden werden die Begriffe synonym gebraucht.

dert oder finden sich in dialogischen Aushandlungen mit ihren Mitmenschen und ihrer sozialen Umwelt wieder (vgl. ebd.:25f.; vgl. Schütz 1993:230ff.).

Wie oben angedeutet, meint Lebenswelt nie nur individuelle Privatwelt, auch in ihr existieren andere Menschen, mit denen diese Wirklichkeit geteilt wird. Diese verfolgen eigene subjektive Motive in ihrem Handeln. Lebenswelt, so verstanden, ist intersubjektiv und stellt sich in Sinnzusammenhängen dar. Sie schließt die Sozialwelt und äußere Einflüsse mit ein und wird neben materiellen Gegenständen auch durch Handlungen, Gesten und Mitteilung der Umwelt und der Mitmenschen gestaltet. Lebenswelt spiegelt ein ganzheitliches Verständnis, einen Schauplatz, der den universellen Zusammenhang aller Ereignisse, Erscheinungen und Dinge in der Gesellschaft umfasst und in dem wechselseitige Beziehungen und Handlungen stattfinden. In ihr gilt es, Widerstände auszuhalten, zu bewältigen oder ihnen zu weichen. Einige Pläne, Ziele und Handlungen werden sich in dieser alltäglichen Wirklichkeit als durchführbar erweisen, andere nicht. Handlungen wirken in ihr verändernd und gestaltend, zugleich modifiziert die Lebenswelt aber auch diese Handlungen, welche meist ein pragmatisches Motiv verfolgen. Subjektive Deutungs- und Handlungsstrategien in Form von Routinen, Traditionen, Verweigerungen, Anpassungen sowie Rituale können bei der Bewältigung von Situationen in der alltäglichen Lebenswelt hilfreich sein. Es gilt jedoch zu bedenken, dass sie in der Brüchigkeit und Offenheit gegenwärtiger Lebensstrukturen nicht mehr als selbstverständlich gelten (vgl. Schütz/Luckmann 1994:26ff.; 38; vgl. Thiersch/Grunwald 2011:856).

Thiersch beschreibt die phänomenologische Sichtweise Schützs als die erste von drei Ebenen, auf der die Rekonstruktion der Lebenswelt bestimmt werden kann. Sie kann des Weiteren auf der Ebene eines historisch-sozialen Konzepts definiert werden. Das bedeutet, dass die Lebenswelt auch als Ort oder Bühne des Alltags und seiner gesellschaftlichen Verhältnisse in Form von Strukturen oder Gesetzen zu definieren ist, da Bewältigungsstrategien immer auch diese gesellschaftlichen Strukturen repräsentieren. Darin sei die spezifische Perspektive Sozialer Arbeit auf Alltag und Lebenswelt zu erkennen, so Thiersch, sie verbindet die Analyse der Gesellschaft mit einer phänomenologischen. Auf der dritten und letzten Ebene wird Lebenswelt als kritisch-normatives Konzept beschrieben. Diesem Konzept folgend, wird Lebensbewältigung unmittelbar von

Machtverhältnissen, Konflikten, Widersprüchen und Kämpfen um Anerkennung, aber auch von Erwartungen, Hoffnungen und individuellen Lebensentwürfen bestimmt. Die Lebenswelt in ihren Verhältnissen bewegt sich also in einem Spannungsfeld zwischen „Gegebenem und Möglichem“, dabei insistiert das Konzept darauf, dass das bereits Vorhandene, Gegebene dazu genutzt wird, ein besseres Gelingen des Alltags zu ermöglichen (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:856f.).

4.2.3.2 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Der oben geschilderte Aufriss und Blick auf das Verständnis Lebenswelt diene als Ausgang und Hauptbezug des Arbeits- und Selbstverständnisses Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit.

Professionelle und institutionelle Ressourcen nutzend, sucht Lebensweltorientierte Soziale Arbeit die in der Widersprüchlichkeit lebensweltlicher Erfahrungen angelegte Optionen für einen gelingenderen Alltag im Horizont sozialer Gerechtigkeit zu stärken. (Thiersch/Grunwald 2011:857)

Sie tut dies, indem Unterstützungen und die Mobilisierung von Ressourcen im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“ sowie gegebene Verständnis- und Handlungsmuster strukturiert und konzipiert werden. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sucht die Stabilisierung und Stärkung politischer, individueller und sozialer Ressourcen so zu gestalten, dass Adressat_innen sich darin arrangieren und Selbstbehauptung, Sinn sowie Kreativität finden können (vgl. Thiersch 2014:21).

Das Konzept des „Respekts“ gilt dabei als zentraler Bestandteil der Lebensweltorientierung. Er präsentiert sich in unterschiedlichsten Aspekten und Ausprägungen. Hier sei zum einen der Respekt vor Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten der Lebenswelt wie Familie, Arbeit, Freundeskreise u.a. zu nennen, welche in der professionellen Unterstützungsleistung als Potenziale und als Form der Selbstständigkeit aufgegriffen, gefördert und vorrangig zu institutionellen und professionellen Strategien genutzt werden sollten. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit übt sich demnach auch im „Sich-Einlassen“ auf vielleicht Unverständliches, Anderes und der Fähigkeit, Dinge stehen lassen zu können und sucht Hilfen in der Lebenswelt der Beteiligten. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit im Allgemeinen wird oft fälschlich unter-

stellt auf Probleme mit Lösungen zu antworten. Dabei sucht sie gemeinsam mit den Beteiligten nach passenderen Antworten auf von ihnen als wenig zufriedenstellend formulierte Lösungen. Des Weiteren gilt es den Situationsbezug des Konzepts hervorzuheben. Lebensweltorientierung agiert im „Hier und Jetzt“ als Ausgangspunkt ihrer Unterstützungsleistungen und rückt somit die gegenwärtige Situation und die Selbstständigkeit von Adressat_innen ins Zentrum des Handelns (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:858ff.).

Lebensweltorientierung zielt auf Neuorientierung und Neuanfänge ab, versucht dabei Lernprozesse in Gang zu setzen und agiert in stellvertretender Verantwortung. Sie befindet sich in einem dauernden Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Transzendierung der Lebenswelt, welche sie methodisch durch das Medium der Verhandlung bzw. des Verhandelns aufzulösen versucht. Gemeint ist damit eine wechselseitige Anerkennung zwischen zwei agierenden Beteiligten – den Adressat_innen Sozialer Arbeit und der Sozialen Arbeit selbst. Diese wechselseitige, dialogische Beziehung und die damit verbundenen Aushandlungsprozesse benötigen aber vor allem Vertrauen, das es meist in langwierigen und aufwendigen Prozessen herzustellen gilt. Die professionelle Position verlangt hier eine Balance zwischen Anerkennung und Zumutung, beinhaltet Auseinandersetzungen, Zustimmungen sowie Konflikte (vgl. ebd.:858f.). Lebensweltorientierung, so verstanden und ausgeübt, birgt aber auch eine nicht unwesentliche Gefahr in Disziplinierung, Anpassung und asymmetrische Arrangements abzugleiten. Daher muss die dialogische Auseinandersetzung und Verhandlung mit Adressat_innen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit kontinuierlich durch Selbstkontrolle, Fremdevaluation und durch die Option von Beschwerdemöglichkeiten geprüft werden. Erst dieses reflexive Moment gewährleistet Professionalität (vgl. ebd.:859).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht und orientiert sich nicht an der Vorstellung einer „heilen Welt“, ist also nicht als affirmatives oder bejahendes, sondern vielmehr als kritisches Konzept Sozialer Arbeit zu verstehen. Ihre Entwicklung und Profilierung steht in Zusammenhang mit der Krise und der Brüchigkeit des Alltags und verfolgt den Anspruch, in diesen Gegebenheiten angemessenes Handeln zu ermöglichen ohne dabei die Eigensinnigkeiten und Ressourcen der Lebenswelt einzuschränken (vgl. Thiersch 2014:23).

Das Wesen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit verdeutlicht sich in einem Set aus Handlungs- und Strukturmaximen, welche als Leitlinien des Konzepts Lebensweltorientierte Jugendhilfe im 8. Jugendbericht im Jahr 1990 formuliert wurden (vgl. BMFSFJ 1990). Diese beinhalten auf der Strukturebene vor allem die Leitsätze der Prävention, Alltagsnähe und Regionalisierung bzw. Dezentralisierung. Auf einer demokratischen, sozialetischen Ebene wird des Weiteren auf Integration sowie Partizipation verwiesen. Die Maximen der Vernetzung und Einmischung hingegen stehen sowohl für die politische als auch für die organisationelle Dimension der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Zweck dieser sieben zusammenhängenden Leitlinien ist die Gestaltung und kritische Auseinandersetzung des Umgangs und Miteinanders zwischen Adressat_innen und Professionist_innen Sozialer Arbeit. Wie oben bereits angedeutet, haben die Vermittlung und Schaffung dieser Netzwerke sowie die Förderung lebensweltlicher Ressourcen stets Priorität vor Maßnahmen, die die Lebenswelt zu ersetzen drohen (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:859).

4.2.4 Alltag und Alltagsorientierung in der Sozialen Arbeit

Eine erste, wenn auch vage Annäherung an den Begriff des Alltags stellt eine Definition Richard Grathoffs (1978) dar. Alltag, so verstanden, kann als:

[...] die konkrete und lebendige, umfängliche Fülle der Erlebniserfahrung von Handelnden bezeichnet werden, die aneinander sich orientierend, auf abwesend Andere sich beziehend und auf Zukünftiges zugehend, im historischen und biographischen Bestand einer stets vorgegebenen Gesellschaft ihre Orientierung suchen und ihre Situation definieren. (ebd.:68)

In dieser vorgegebenen Konstruktion des Sozialen, müssen die Akteur_innen ihre „eigene Welt“ definieren. Alltag beschreibt demnach eine Weise, wie Menschen ihre Wirklichkeit organisieren und sich darin bewegen. Präziser formuliert meint Alltag also eine „vorkonstruierte Welt“, welche sich aus Vorgaben durch soziale Konstruktionen wie Sprache, Wissen und Strukturen gestaltet. Auch Erfahrungen in all ihren Ausprägungen sind in ihr bereits vordefiniert. Die Lebenswelt stellt diesem Verständnis nach den Hintergrund des Alltäglichen dar (vgl. ebd.:68ff.; 78.; vgl. Thiersch 2014:43). In Thierschs Konzept der Lebensweltorientierung wird Alltag als ein sozialwissenschaftliches Konzept behandelt, das der Rekonstruktion von Lebensverhältnissen und Handlungsmustern dient. Ende der 1980er Jahre wurde der Alltagsbegriff mit jenem der Lebenswelt er-

setzt und folglich auch bei Thierschs Ansatz der Lebensweltorientierung synonym genutzt (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:854), vermutlich handelt es sich dabei eher um eine terminologische Modifikation aus pragmatischen Gründen oder einen erfahrungswissenschaftlichen Anspruch der Empirie, als um eine Verdrängung der kritischen Alltagstheorie nach Karel Kosík oder der phänomenologischen Sozialtheorie nach Edmund Husserl oder Schütz. Aus Lebenswelt und Alltag wurde ein einheitlicher Gegenstand (vgl. Grathoff 2013:69f.; Dollinger et al. 2012:47). Die gegenwärtige Thematisierung von Alltag und auch seine Aktualität als wissenschaftliches Konzept sind vor allem in Verknüpfung mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu sehen. Dabei wird Alltag als Bühne bzw. Schauplatz von Desorientierung und Planlosigkeit überlagert. Das Konzept zeichnet stark institutionell und sozialpolitisch geprägte Lebensverhältnisse nach und verdeutlicht sich in einer Überforderung im Alltäglichen. Traditionen, Rollen- sowie Alltagsmuster und strukturierende Ordnungskonzepte verlieren im Alltag an Bedeutung und Gestaltungskraft, sie werden brüchig und offen. Gleichzeitig lösen sich damit aber auch Tabus und festgefahrene Routinen auf. Dies führt wiederum zur Entstehung vielfältiger neuer Optionen und Entscheidungsmöglichkeiten, aus denen die Menschen in ihrem Alltag wählen müssen (vgl. Thiersch 2014:41f.).

Thiersch (2014) sieht daher in Alltag ein „gleichsam doppelbödiges Konzept“ (ebd.:42). Dieses werde durch das Selbstverständliche, aber zeitgleich auch durch das Unerwartete, durch die Brüchigkeit des Überschaubaren sowie die Fähigkeit, sich in dieser Spannungsfeld pragmatisch zu behaupten, bestimmt. Es bedarf permanenter Aushandlungsprozesse, da das Selbstverständliche des Alltags nur für die Beteiligten gilt, und für andere, Außenstehende, nie identisch sein kann (vgl. ebd.). Für die Soziale Arbeit gilt es daher „die Unterschiedlichkeiten zwischen der professionellen Alltäglichkeit und der der Adressaten deutlich zu machen und zu dem schwierigen und mühsamen Respekt vor Anderem, Fremden zu nötigen.“ (ebd.:43) Diesem Verständnis folgend unterscheidet sich Alltäglichkeit in ein Rahmenkonzept, im Sinne eines heuristischen Prinzips, oder aber einen Handlungs- und Verstehensmodus. Dabei wird auch die Idee Thierschs widerspiegelt, zwischen Lebensweltorientierung als Rahmenkon-

zept und der darin enthaltenen Strukturmaxime Alltagsorientierung als Handlungskonzept zu differenzieren (vgl. ebd.).

4.3 Lebensweltorientierung am Ausbildungsstandort St. Pölten

4.3.1 Der Anspruch eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit

In folgender Arbeit wird mehrfach vom Anspruch eines bestimmten Grundverständnisses Sozialer Arbeit am Ausbildungsstandort St. Pölten die Rede sein, als einem Ergebnis, das sich im Zuge der Forschung und speziell im Zusammenhang mit dem Konzept Lebensweltorientierung konkretisiert hat. Bezugnehmend auf Pierre Bourdieus Konzeption des Sozialen Felds und somit auch die theoretische Rahmung des gemeinsamen Teils (vgl. Grigori et al. i.d.A.), soll dargestellt werden, wie und in welcher Gestalt dieser Anspruch eines Grundverständnisses hier vermittelt wurde und ob dieses Verständnis Sozialer Arbeit als Habitus im Zusammenhang mit Überlegungen zu Professionalisierung Sozialer Arbeit verstanden werden kann.

Exkurs

Bourdieu (1979) versteht Habitus „als Erzeugungsprinzip von Strategien, die es ermöglichen, unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten“ (ebd.:165). Habitus beschreibt also ein System von strukturierten und strukturierenden Strukturen, d.h. es ist passiv geprägt von Erfahrungen und bringt gleichzeitig aktiv Handlungen hervor, die die Umwelt des Individuums strukturieren. Diese dauerhaften Dispositionen dienen dazu, eine Strukturierungs- und Erzeugungsgrundlage von Praktiken, Handlungen und Verhalten zu schaffen, die klassen- und umfeldspezifisch erworben und verinnerlicht werden, aber niemals bewusst zum Einsatz kommen. So erweckt der Habitus objektiv den Anschein einer gut geplanten Strategie, verfolgt in der Realität aber keinerlei strategische Absicht oder ist Werk einer Planung. Die Ordnungs- und Erzeugungsgrundlage von Praktiken und Verhalten kann objektiv einem Zweck angepasst sein, ohne bewusst oder explizit jene Handlungen zu beherrschen, die für die Erreichung des Ziels notwendig sind. Vielmehr liefert der Habitus, der auch als geregelte Improvisation verstanden werden könnte, den Menschen ei-

ne Reihe von Handlungsvarianten, um auf „quasi-bewusste Weise“ (ebd.: 166) ihre Handlungen in der Praxis zu realisieren (vgl. ebd.:165f.).

Vergleicht man Bourdieus Verständnis von Habitus mit deskriptiven Rekonstruktionen und Eindrücken von Lehrenden sowie Absolvent_innen, die im Zuge dieser empirischen Arbeit zu Lehre und Ausbildung in St. Pölten befragt wurden, zeigt sich wie sich Habitus als der Anspruch einer Grundhaltung oder eines standorttypischen, implizierten Grundverständnisses Sozialer Arbeit über die Lehre und Ausbildung in der Praxis fortschreibt. Besonders eindrucksvoll lässt sich diese Annahme am Beispiel folgender Schilderung nachzeichnen: „Was bleibt, ist also dieses Grundverständnis einer dialogischen Geschichte und eine tiefe Überzeugung, dass wir in der Regel nicht wissen was wir tun. Ja wir wissen in der Regel was wir tun, aber nicht was dabei rauskommt.“ (I4:15, Z. 450ff.) Hier lässt sich eine Parallele zu Bourdieus Habitus ziehen:

[...] der, alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix funktioniert, [...], und dank der von jenen Resultaten selbst dialektisch geschaffene Korrekturen der erhaltenen Resultate, es ermöglicht, unendlich differenzierte Aufgaben zu erfüllen. (Bourdieu 1979:169)

Die Entwicklung von Handlungsvarianten sowie deren Vermittlung als Grundverständnis oder Haltung sollten diesem Spannungsfeld aus Wissen und „Nicht-Wissen“ am Ausbildungsstandort entgegengesetzt werden. Demnach könnte die Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten an der Sozialakademie in den 1990er Jahren als ein Ziel der Lehre und Ausbildung formuliert werden, welches den Praktiker_innen Sicherheit und Stabilität geben sollte. Es ging dabei um die Vermittlung eines sozialarbeiterischen „How-to-do-Wissens“ (I4:36, Z. 173) und um das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten für die professionelle Praxis. Daraus folgt, dass nicht die Lehre eines handlungstheoretischen Konzepts vorrangig war, wie es die Lebensweltorientierung ist. Im Vordergrund scheint vielmehr die Herausbildung eines kollektiven Verständnisses bzw. einer Haltung Sozialer Arbeit gestanden zu sein, welche, so der Befund, von den Absolvent_innen als habituelles Grundverständnis wahrgenommen wurden. In den Schilderungen der Praktiker_innen, die ihre Ausbildung am Standort St. Pölten absolviert haben, lässt sich diese These nachzeichnen. Denn die hier vermittelte Lebensweltorientierung wird von diesen Befragten als eine ganz persönliche Vorgehensweise wahrgenommen, als ein Verständnis Sozialer Arbeit, das für

Absolvent_innen eine Grundlage für die sozialarbeiterische Praxis bietet und weniger einen theoretischen Ansatz Sozialer Arbeit darstellt:

„Für mich ist das kein Konzept dass ich mir aussuchen kann oder nicht, sondern ich habe eine ethische Verpflichtung. [...] [W]enn ich mich zur Sozialen Arbeit bekenne, bekenne ich mich zur Lebensweltorientierung.“ (I6:8, Z. 264ff.)

Dies zeigt sich aber auch im zum Teil eingeschränkten expliziten Wissen über das Konzept der Lebensweltorientierung bzw. in der Beschränkung dieser Wissensbestände auf Formeln wie „den Menschen abholen, wo er steht“ (vgl. Thiersch 2014:21; vgl. I5), die in der Praxis geläufig sind. In den Gesprächen mit den Interviewpartner_innen zeigte sich, dass erst in späteren, eigenständigen Auseinandersetzungen oder im Zuge weiterer Studien der Absolvent_innen Verbindungen zwischen den an der Sozialakademie vermittelten Inhalten zu Lebensweltorientierung und den Konzepten von Thiersch und Schütz hergestellt bzw. diese als solche identifiziert werden konnten. Aber auch andere Wahrnehmungen, die Ausbildung zur/zum Sozialarbeiter_in in St. Pölten betreffend, weisen darauf hin, nicht *nur* in spezifischen Theorien, Konzepten oder Methoden ausgebildet worden zu sein, sondern vielmehr eine Grundhaltung und Werte vermittelt bekommen zu haben, die den Anspruch hatten die Soziale Arbeit ausgehend vom Ausbildungsstandort zu verändern und die das eigene professionelle Handeln aus Sicht der befragten Absolvent_innen auszeichnet. So meint ein Absolvent, der lange Zeit in der Praxis tätig war:

„[...] ich hab den Eindruck heute lernen Sie was von Methoden, von Lebensweltorientierung, Diagnosen und Skalen und solchen Features. Und ich hab' das alles nicht gelernt oder zumindest kann ich mich nicht dran erinnern, dass ich das gelernt hätte, das war jetzt nicht wichtig. Ich hab einfach überhaupt den Eindruck gehabt, das war damals nicht wichtig, was ich jetzt in der einzelnen Lehrveranstaltung jetzt irgendwie mache, sondern es ging darum, aus jemanden einen Sozialarbeiter zu machen.“ (I9:8, Z. 329ff.)

Der Blick auf die Ausbildung nicht als Wissensvermittlung, sondern als Praxisausbildung eines professionellen Habitus kommt in dieser Schilderung zum Ausdruck. Es war die Summe der Dinge, das Endprodukt der Ausbildung und der in der Lehre behandelten und weitergegebenen Inhalte, die für Absolvent_innen dieser Zeit nachhaltig waren (vgl. Grigori i.d.A.). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch die Wahrnehmung bzw. die fehlende Erinnerung der Absolvent_innen an die Vermittlung von Methoden, Konzepten und Theorien. Die hier zitierte Narration spiegelt einerseits den Anschein einer verinnerlichten Grundhaltung wider, zugleich verdeutlichen sich darin aber auch Sorgen hinsichtlich der Akademisierung und Professionalisierung Sozialer Ar-

beit. Derartige Bedenken werden in Verbindung mit einem Wandel bzw. eine Veränderung der sozialarbeiterischen Praxis und Ausbildung geäußert.

Die Vermittlung des Grundverständnisses scheint für dieses Verständnis Sozialer Arbeit sowie die sozialarbeiterische Praxis prägend zu sein und verdeutlicht sich auch in weiteren Gesprächen. Der Tendenz die Soziale Arbeit zur Wissenschaft zu erheben, wird in den Narrationen der Absolvent_innen zum Teil kritisch begegnet, die Weitergabe der genannten Werte sei durch die Akademisierung und den Anspruch Sozialer Arbeit, selbst eine Wissenschaft zu sein, gefährdet. Diese hier ausgedrückte Haltung gegenüber einer „zu akademischen“ Profession konnte im Zuge der Forschung, zumindest ansatzweise, auch als Inhalt im Anspruch des standorttypischen Grundverständnisses Sozialer Arbeit wiederentdeckt werden. Veranschaulichen lässt sich dies neben den oben genannten Narrationen auch in der Analyse der Lehrveranstaltungsunterlagen, in denen z.T. nicht ersichtlich wird bzw. explizit gemacht wurde, woher diese in die Lehre eingebrachten inhaltlichen Bezüge kamen (vgl. Reidinger i.d.A.). In der hier vorliegenden Teilarbeit soll dieser Aspekt erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden. An dieser Stelle soll nun ein grober Überblick über weitere wesentliche Inhalte zum Verständnis Sozialer Arbeit am Ausbildungsstandort St. Pölten folgen, die im Zuge des Forschungsprozesses identifiziert werden konnten. Sie erheben keineswegs den Anspruch der Vollständigkeit, sondern skizzieren vielmehr eine Art Spurensuche zu Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit und deren Relevanz zum standorttypischen Anspruch eines Grundverständnisses.

Einer der Aspekte, der mit der Lebensweltorientierung in Verbindung steht und im Zuge des standorttypischen Grundverständnisses zum Vorschein kommt, lässt sich als eine „Begegnung auf Augenhöhe“ beschreiben. Absolvent_innen benennen damit einen aus der Lehre und Ausbildung gewonnenen Aspekt ihrer habituellen Prägung. Sie hätten ein nicht-hierarchisches Miteinander in den Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden während ihrer Zeit an der Sozialakademie wahrgenommen, die in dieser Form – so der Eindruck der Absolvent_innen – seit der Transformation zur Fachhochschule nicht mehr bestünden. Es wird von einem habituellen Selbstverständnis des „Wir sind nett zueinander“ (I6:1, Z. 21) berichtet, welches die Lehre und Ausbildung in St. Pöl-

ten ausgezeichnet habe. Die Begegnung auf Augenhöhe zwischen Studierenden und Lehrenden lässt sich dabei als ein wesentliches Merkmal der Ausbildung und Vermittlung einer standorttypischen professionellen Haltung deuten. Betont wird in den Wahrnehmungen des Feldes etwa der informelle Umgang, das „Duzen“ – und damit verknüpft – ein sehr persönliches, kollegiales Verhältnis sowie der Respekt vor und die Wertschätzung von studentischen Wissensbeständen, die zwischen Lehrenden und Studierenden vorgeherrscht habe. Hier zeichnen sich Versatzstücke der Lebensweltorientierung ab, die auch von den Befragten als solche erinnert werden und auf eine Wissensvermittlung auf Augenhöhe hinweisen.

„[...] so diese unbedingte Wertschätzung und schon dieses Wissen, wir wissen jetzt zu dem Thema mehr als die Studierenden, aber das heißt nicht, dass wir klüger sind als die Studierenden, sondern das heißt nur, wir erzählen den Studierenden etwas über ein Fachthema, aber die Studierenden sind Expert_innen für ihre Lebenslage, ihre Lebenswelten, [...] also es war mehr ein Miteinander“ (16:3, Z.97ff.)

Das von Absolvent_innen erworbene Verständnis Sozialer Arbeit, aber auch die Praxis und die Begegnung mit Adressat_innen dürften von diesem nicht-hierarchischen Miteinander, dieser „Bescheidenheit“ der Lehrenden beeinflusst worden sein. Die Praktiker_innen sehen in ihren Narrationen jedoch nicht über bestehende Machtverhältnisse in der Praxis Sozialen Arbeit hinweg oder romantisieren diese. Vielmehr zeichnet diese Sammlung aus Eindrücken den Ansatz einer dialogischen Annäherung an Adressat_innen als Expert_innen ihrer Lebenswelt ab, wie sie am Standort in der Lehre und Ausbildung vorgelebt wurde. Dieses Verständnis einer nicht-hierarchischen Beziehung wird auch in der Theorie der Lebensweltorientierung beschrieben (vgl. Thiersch 1986:256) und hat, so die These, in Form des vermittelten professionellen Habitus bzw. Anspruchs eines Grundverständnisses Einzug in die Praxis gefunden und tritt in Erscheinung, wenn es darum geht Gegensätzlichkeiten, Widerstände aber auch Anderes oder Fremdes in der sozialarbeiterischen Praxis auszuhalten, wertzuschätzen und zu respektieren. Die Adressat_innen Sozialer Arbeit wurden in der Lehre der 1990er Jahre als Expert_innen ihrer individuellen Lebenssituation und Lebensverhältnisse verstanden (vgl. SIII:13). Dies lässt sich auch aus dem wahrgenommenen Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ablesen. Abgeleitet aus den Inhalten der Lehrveranstaltungsunterlagen sowie aus den Narrationen der Absolvent_innen kann ein nicht-hierarchisches Hilfeverständnis

als Teil des standorttypischen Anspruchs eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit und somit der beruflichen Sozialisation der Absolvent_innen identifiziert werden (vgl. Zach i.d.A.).

Im Zuge des Forschungsprozesses lässt sich zudem eine inhaltliche Positionierung und Stärkung des Grundverständnisses durch Akteur_innen feststellen. Es ist daher davon auszugehen, dass die beschriebene Grundhaltung Sozialer Arbeit weite Verbreitung und Zustimmung unter den Lehrenden an der Sozialakademie genossen hatte. Gleichzeitig lässt dies aber die Vermutung zu, dass eine radikale Abwendung oder Veränderung des bestehenden Grundverständnisses Sozialer Arbeit unwahrscheinlich ist, solange Personen, die dieses stützen, in der Lehre tätig sind. Demnach ist davon auszugehen, dass markante Inhalte dieses Verständnisses Sozialer Arbeit bis heute in unterschiedlicher Ausprägung in die Lehre einfließen. Eine zentrale Rolle in der Vermittlung dieses Verständnisses Sozialer Arbeit nahmen Akteure wie Hans Hovorka und Peter Pantuček-Eisenbacher ein, ihre Ansprüche an ein Grundverständnis Sozialer Arbeit, so die Erkenntnis, prägten die Generation der Praktiker_innen, die seit den 1990ern diese Ausbildung absolvierten:

„Von den Inhalten fallen mir vor allem Namen ein. Und da in erster Linie einen Hans Hovorka, ich hab' ihn geliebt, diesen Mann und diesen Zyniker, aber der Mann war auf der einen Seite unglaublich gescheit, auf der anderen Seite hat er uns wirklich auf eine Art und Weise Dinge beigebracht, da ist sehr, sehr viel hängen geblieben, ganz klar.“ (I8:9, Z. 388ff.)

Eine weitere Absolventin teilt diese Wahrnehmung und den Umstand, dass weniger explizite Inhalte und wissenschaftliches Wissen, als vielmehr Akteur_innen in der Lehre und deren Haltungen und Kompetenzen bewusst im Gedächtnis blieben:

„Mich haben einzelne Personen, also ich hab von Personen gelernt und deren Zugängen und deren Haltungen, und weniger jetzt von den Lehrveranstaltungsthemen. Erinnern kann ich mich gut, also ich bin sicher beruflich sozialisiert worden von Peter Pantuček, Hans Hovorka und der Brigitta Perner und auch dem Herrn Perner, dessen Vornamen ich jetzt vergessen haben. [...] Das waren Personen, die Eindruck hinterlassen haben, von denen hab ich gelernt. Und zwar Personen, nicht nur von ihrer Inszenierung her, sondern wirklich von dem was sie an Haltung vermittelt haben, an Wissen vermittelt haben und wie sie das verschränkt haben, das Wissen mit Haltung und Kompetenz.“ (I6:1, Z. 21ff.)

Das erworbene Wissen aus Lehre und Ausbildung wird eng mit Akteur_innen in Verbindung gebracht, es scheint als habe die Personenzentriertheit in der Vermittlung von Wissen einen wesentlichen Einfluss auf die berufliche Praxis von Absolvent_innen gehabt. Außerdem konkretisiert sich in diesen Sprachbildern

zum wiederholten Male, dass eine standorttypische Haltung und das Verständnis Sozialer Arbeit sowie die Inszenierungen der in der Lehre tätigen Akteur_innen, einen wesentlichen Platz in der Ausbildung angehender Sozialarbeiter_innen eingenommen haben. Das kommt auch in der Gestaltung des Ausbildungsprozesses in Form einer Verschränkung von Wissen, Methoden, Kompetenzen und Haltungen zum Ausdruck, welche die Lehre in St. Pölten in den 1990er Jahren insgesamt prägte. Der standorttypische Anspruch eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit weist folglich einen Bezug zu Akteur_innen auf und lässt den Schluss zu, von den heute in der beruflichen Praxis tätigen Absolvent_innen der Sozialakademie St. Pölten, als habituelles Selbstverständnis oder in anderen Worten, als professioneller Habitus verinnerlicht worden zu sein (vgl. Grigori i.d.A.).

Die Befragten beschreiben ihre in der Ausbildung erworbenen Haltungen und in Folge ihre Handlungen in der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit als das Selbstverständliche, als eine persönliche Vorgehensweise, ja sogar als das „Normale“, das sie in ihrer Berufstätigkeit stets begleitet und von Praktiker_innen anderer Ausbildungsstandorte unterscheidet. Im Allgemeinen und den offenbarten Sprachbildern des Feldes folgend, lässt sich der für die Sozialakademie spezifische Anspruch eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit mit verschiedenen Begriffen und Konzepten beschreiben. Dieses ist auf eine über die Jahre erfolgte Erweiterung durch die Adaptierung aktueller Diskurse und Trends zurückzuführen. Illustrierbar wird es unter anderem am Umgang mit dem handlungstheoretischen Konzept der Lebensweltorientierung, das jedoch nicht als eigenständiges Wissen wahrgenommen wurde.

Als langjähriges Leitkonzept und als ein Hauptbezug der Lehre wurde im Zuge der Forschung die gemeinwesenorientierte Soziale Arbeit bzw. ein Verständnis Sozialer Arbeit genannt, das von einem ausgeprägtem Praxis- und Politikbezug und einem Verzicht auf psychologisierende bzw. psychotherapeutische Elemente in der Ausbildung gekennzeichnet war. Die Lebensweltorientierung wurde hier zur Erweiterung dieses Leitkonzepts genutzt. Daran anknüpfend, beansprucht dieses Konzept eine Orientierung am „Real Life“ (I4:1, Z. 18) der Menschen, es versteht sich zugleich als jener „Schauplatz“, an dem Soziale Arbeit in der Praxis stattzufinden hat. Soziale Arbeit als Profession, aber auch in der

Lehre, dürfe demnach nicht zu akademisch ausgerichtet sein oder hinter Schreibtischen stattfinden, sondern habe am Ausbildungsstandort den Anspruch sich an der Praxis zu orientieren. Dieses Verständnis Sozialer Arbeit, das auch Inhalte der Lebensweltorientierung beinhaltet, spiegelt sich – wie oben nachgezeichnet – teilweise auch in den Wahrnehmungen und Narrationen der Absolvent_innen wider.

Die folgenden Kapitel des empirischen Teils richten ihren Fokus deshalb auf die Analyse und Darstellung der Ergebnisse aus dem Feld, die Rolle der Lebensweltorientierung in der Lehre und des am Standort als Anspruch implizierten Grundverständnisses Sozialer Arbeit. Es soll dabei anhand von Lehrveranstaltungsmaterialien sowie Narrationen von Lehrenden und Absolvent_innen rekonstruiert werden, wie sich das Konzept Lebensweltorientierung in der Lehre der Sozialakademie St. Pölten in den 1990er Jahren wiederfand bzw. welche Bilder und Vorstellungen dazu bei Ausgebildeten aktuell noch vorhanden sind.

4.3.2 Lebensweltorientierung als Antwort auf den Psycho-Boom

Das Konzept der Lebensweltorientierung und auch die Art und Weise wie es an der Sozialakademie St. Pölten rezipiert wurde, wird als Antwort auf die damalige Entwicklung des Psycho-Booms verstanden (vgl. I4; vgl. I6). Es sei eine Reaktion auf die Verdrängung der Sozialen Arbeit durch Nachbarwissenschaften wie Rechtswissenschaften, Pädagogik, Psychologie u.a. in der eigenen Lehre und es hätte dabei unterstützt, eine Großtheorie (in Gestalt von Schütz' Theorie der Lebenswelt) mit facheinschlägigen methodisch ausbuchstabierten Konzepten zu verbinden (vgl. Pantuček 2010). Dadurch seien sozialarbeiterische Wissensbestände in den 1980ern zunehmend aus der Ausbildung verschwunden und die Methodenlehre und das „How-to-do“-Wissen der eigenen Profession von den großen Nachbarwissenschaften als unwissenschaftlich und unakademisch delegitimiert worden (vgl. Pantuček 2010). In der neuen Form der Lehre sei die Soziale Arbeit unberücksichtigt geblieben. Die Verdrängung der Sozialarbeiter_innen und somit auch die Verdrängung der spezifischen Methodenlehre und des Praxisbezugs waren die Konsequenz, so die Schilderungen aus dem Forschungsfeld. Stattdessen seien sozialarbeiterische Lehre und Ausbildung mit

Theorien und Konzepten anderer Disziplinen und Professionen „überschwemmt“ worden. Diese Übernahme durch die Nachbarwissenschaften habe zum Entstehen einer Lücke von handlungsanleitendem Wissen und „How-to-do“-Wissen bei den Praktiker_innen der Sozialen Arbeit geführt. Insbesondere die Entwicklung psychotherapeutischer Schulen habe diese Leerstellen genützt und Lücken und Verunsicherungen des sozialarbeiterischen Weiter- und Fortbildungsmarkts mit ihrem Angebot gefüllt (vgl. I4).

Am Ausbildungsstandort St. Pölten, zu dessen Charakteristika, laut Narrationen aus dem Feld, ein praxisbezogenes Grundverständnis sowie Praxisbezug zählen, stand man dieser Entwicklung kritisch gegenüber und man habe versucht ihr etwas entgegenzusetzen. Gegenstand der Kritik war vor allem der bereits genannte fehlende Praxisbezug der Nachbarwissenschaften und die damit einhergehende Delegitimierung der sozialarbeiterischen Methodenlehre. So verstanden, könnten diese Abwertung von außen und daraus resultierende fehlende Handlungsanleitungen für die Ausbildung und Praxis angehender Sozialarbeiter_innen dazu geführt haben, dass hier eigene, für die damalige Zeit innovative Konzepte entwickelte, um diese Lücke, die für die Praxis und Ausbildung Sozialer Arbeit entstanden war, wieder zu schließen.

Nach Darstellung eines Lehrenden war in den 1990er Jahren der Weiter- und Fortbildungsmarkt bereits mit Angeboten der psychotherapeutischen Schule übersättigt, sozialarbeitsspezifische Angebote im Weiterbildungs- und Fortbildungsbereich seien darin aber kaum vorhanden gewesen (vgl. I4). Diese Entwicklung wurde als eine erneute Verdrängung der Sozialen Arbeit aus der eigenen Ausbildung wahrgenommen, denn jenes methodische Wissen der psychotherapeutischen Schulen: „Wie tue ich mit Menschen“, das durch den Psycho-Boom in die Praxis der Sozialarbeit Einzug hielt, könne nach Ansicht des Interviewpartners lediglich eine Illusion darüber vermitteln, wie denn der „richtige“ Umgang mit Menschen in der Praxis Sozialer Arbeit auszusehen hätte und wurde als „unzumutbar“ wahrgenommen. Eine gewisse Uneinigkeit über den Psycho-Boom bzw. ein Kampf um Zuständigkeiten dürfte auch innerhalb der Sozialakademie bestanden haben (vgl. Reidinger i.d.A.). Da das psychotherapeutische Verständnis vom Umgang mit Menschen in der Praxis an der Sozialakademie z.T. nicht den eigenen sozialarbeiterischen Positionen entsprach, am

Weiterbildungsmarkt jedoch großen Raum einnahm, entschloss man sich, so die Annahme, hier ab den 1990ern eine eigene Linie mit Praxisbezug zu entwickeln. Im Feld offenbarte sich die Einschätzung, dass sich die Profession Soziale Arbeit in Österreich zu diesem Zeitpunkt in einem ständigen Kampf um Verdrängung, Delegitimierung und Abwertung befand. Der Ausbildungsstandort St. Pölten scheint sich dabei als einer der ersten zu verstehen, der in der sozialarbeiterischen Ausbildung tonangebend wurde. Es sei dieser Vereinnahmung durch die Nachbarwissenschaften selbstbewusst entgegengetreten worden bzw. hätte man versucht den Bereich der Lehre und Ausbildung aktiv zurückzuerobern. Die wahrgenommene Delegitimierung der sozialarbeiterischen Methodenlehre als zu unwissenschaftlich und damit des eigenen Anspruchs eines Grundverständnisses, das handlungsanleitendes Wissen in der Ausbildung von Sozialarbeiter_innen als wesentlich sah, wirkte als Triebfeder, um eine eigene Antwort auf den Psycho-Boom zu konzipieren. Diese Entwicklungen, die Verdrängung bzw. die Übernahme eines sehr wesentlichen Elements der Sozialen Arbeit durch psychotherapeutische Schulen und Nachbarwissenschaften lassen, so die Einschätzung der empirischen Ergebnisse, Soziale Arbeit zu diesem Zeitpunkt als schwach professionalisiert und wenig selbstbewusst erscheinen. Die Übernahme und Bestimmung der Ausbildung Sozialer Arbeit durch andere Disziplinen wurde auch in der Praxis stillschweigend und defensiv zugelassen. Auf diesen Aspekt, der im Rahmen des Forschungsinteresses wesentlich erscheint wird im Laufe der vorliegenden Arbeit im Kapitel Lebensweltorientierung als Professionalisierungsprojekt noch vertiefend eingegangen.

Im Zuge der Forschung konnten als Antwort auf den diagnostizierten Psycho-Boom zusammenfassend zwei Stränge identifiziert werden: Zum einen das Grundverständnis und Leitkonzept, angelehnt an die gemeinwesenorientierte Soziale Arbeit und zum anderen das Konzept der Lebensweltorientierung. Es zeigt sich, dass eben dieses, als typisch angesehene Verständnis Sozialer Arbeit, welches zu Beginn der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben wurde, Anfang der 1990er Jahre in der Lehre der Sozialakademie um das Konzepts Lebensweltorientierung erweitert wurde. Es diene dazu, das implizierte Grundverständnis Sozialer Arbeit am Ausbildungsstandort einer sanften Anpassung zu unterziehen. Diese Entwicklung einer eigenen sozialarbeiterischen Linie an

der Sozialakademie als Reaktion auf den Psycho-Boom ist demnach als jener Moment oder zeitlicher Abschnitt in den 1990er Jahren zu verstehen, an dem die Theorie der Lebenswelt und Lebensweltorientierung – wenn auch nicht in ihrer ursprünglichen Form – als Antwort auf die Verdrängung der Sozialen Arbeit aus der Methodenlehre hier ihren Einzug in die Lehre hielt. Es entsteht an dieser Stelle auch der Eindruck, dass der bis dahin vertretene Anspruch eines Grundverständnisses allein nicht mehr ausreichend war, um die Psychotherapeutisierung bzw. den Psycho-Boom in der Praxis Sozialer Arbeit aufzuhalten. Um Raum zurückzuerobern bedurfte es daher einer Erweiterung durch aktuelle Diskurse, wie sie die Lebensweltorientierung zu dieser Zeit im deutschsprachigen Raum darstellte (vgl. Reidinger i.d.A.).

4.3.3 Umgang und Vermittlung der Lebensweltorientierung in der Lehre

Als der Diskurs Lebensweltorientierung in den 1990ern in Österreich und damit auch an der Akademie St. Pölten Einzug hielt, wurde er – das machen die Forschungsergebnisse deutlich – hier nicht als eigenständiger Strang, theoretisches Konzept bzw. neue sozialarbeiterische Herangehensweise wahrgenommen. Es dürfte eine weitläufige Einigkeit bei Lehrenden und daraus folgend bei Absolvent_innen darüber geherrscht haben, dass Lebensweltorientierung keine neue Konzeption Sozialer Arbeit darstellte. Der Interviewpartner aus der Lehre erzählt:

„Und wie dann im Diskurs mit der Lebensweltorientierung aufgekommen ist im deutschsprachigen Diskurs, war das auch sehr gut anschlussfähig, dieses Verständnis von Sozialer Arbeit. Also bis zu einem gewissen Grad kann man sagen, wir haben das weiter betrieben was wir eh schon immer betrieben haben, haben aber also einen neuen argumentativen Anschluss gefunden an einen laufenden Diskurs.“ (I4:2, Z. 35ff.)

Ein Absolvent bestätigt, bezugnehmend auf den Professionalisierungslehrgang „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“:

„[...] da hab ich mir gedacht, ja das [Lebensweltorientierte Soziale Arbeit] ist nichts anderes wie die logische Weiterentwicklung dessen, was wir drei Jahre lang studiert haben, nur ist es damals halt nicht so genannt worden.“ (I8:7, Z. 307ff.)

Die Ausbildung orientierte sich – folgt man den Schilderungen von Befragten und der Analyse der Lehrveranstaltungsunterlagen – zu diesem Zeitpunkt an der Praxis der Lehrenden sowie dem als standorttypisch angesehenen prozess- und kommunikationsorientierten Grundverständnis Sozialer Arbeit. Das hand-

lungstheoretische Konzept der Lebensweltorientierung floss zwar in die Lehre ein, übernahm aber eher die Funktion einer Stütze, die durch die Übernahme von Versatzstücken, neues Vokabular und neue Metaphern als gut anschlussfähig wahrgenommen wurde.

Der mit der Theorie der Lebensweltorientierung in Zusammenhang stehende Subjekts- und Gesellschaftsbegriff wurde angedeutet, jedoch nicht ausbuchstabiert. Folglich wurde tendenziell in Assoziationen argumentiert, nicht in deklinerbaren Thesen und Ableitungen. Es wurden Fragmente, des hauptsächlich in Deutschland publizierten Ansatzes, übernommen. Sie stellten – den Sprachbildern der Befragten folgend – jedoch eine wertvolle Ergänzung des bestehenden und standorttypischen Wissens dar und brachten Vorteile für die Lehre und die einzelfallbezogene Soziale Arbeit in St. Pölten. Die Gespräche mit Lehrenden und Praktiker_innen zeigen, dass mit der Lebensweltorientierung eine Lücke von Verstehensverfahren, dem Alltagsverständnis nach Schütz und hermeneutischen Verfahren, geschlossen werden konnte.

Des Weiteren wurde durch diese inhaltliche Erweiterung für Praktiker_innen eine Möglichkeit geschaffen, den Alltag von Adressat_innen zu rekonstruieren und gegebenenfalls auch ansatzweise zu verstehen. Um ein solches Verständnis zu erlangen, brauchte es aber die Klient_innenebene sowie einen Begriff und ein Verständnis für Interaktionen, Gesellschaft und Subjekte selbst. Der Ansatz der Lebensweltorientierung lieferte also, wie rezipiert, Metaphern und Assoziationen und damit eine Möglichkeit der Beschreibung für eine Herangehensweise an Adressat_innen sowie daran geknüpft mögliche Verstehensprobleme und Verstehens Chancen, die sich in der Praxis und Arbeit mit Menschen ergeben konnten.

Die Lebensweltorientierung ermöglichte, elementare Inhalte Sozialer Arbeit für die Praxis und Ausbildung verständlicher, lehr- und beschreibbarer zu machen und zeigte Handlungsvarianten auf. Problematisch erscheint allerdings, dass beispielsweise mit der oben genannten Andeutung des Subjekt- bzw. Gesellschaftsbegriffs nicht explizit gemacht wurde, woher diese Fragmente und zentralen Inhalte der Lebensweltorientierung kamen, sondern in der Ausbildung als aufbereitetes, kompaktes Wissenspaket präsentiert wurden. Die Chance für Studierende, eigene Zusammenhänge und Verbindungen zwischen Theorie

und Praxis herzustellen, aber auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten wurde dadurch nicht offensiv herausgefordert. Bernd Dewe steht dieser Herangehensweise kritisch gegenüber und gibt zu verstehen:

Handlungsmethoden fallen nicht vom Himmel, sondern werden auf der Grundlage je unterschiedlicher theoretischer Prämissen und Vorannahmen entwickelt. Die Sensibilität der Studierenden für den multiparadigmatischen Charakter der Wissensgenerierung und Methodenentwicklung in den Sozial- und Humanwissenschaften gilt es in den Studiengängen gezielt zu fördern. (Dewe 2012:73)

Diese Herangehensweise an bzw. dieser beschriebene Umgang mit Theorien könnten auf die vorangegangene und. wechselseitige Delegitimierung und Verdrängung des sozialarbeiterischen „How-to-do“-Wissens und der Nachbarwissenschaften zurückzuführen sein. Denn die geringe Wertschätzung, die Soziale Arbeit – Narrationen aus dem Feld folgend – von anderen Professionen und wissenschaftlichen Disziplinen erfahren hatte, könnte hier als eine mögliche Begründung für die Distanzierung von Wissenschaft, Theorie und Theoretiker_innen herangezogen werden. Sie lässt zugleich einen wertschätzenderen und anerkennenderen Umgang mit der Profession Soziale Arbeit bzw. der Praxis und einem daran geknüpften „How-to-do“-Wissen und Handlungsvarianten für einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis wesentlich erscheinen, um vermeintlichem Widerstand und Distanzierungen von Theorien entgegenzusteuern.

Nichtsdestotrotz lassen all die Verbesserungen durch Fragmente der Lebensweltorientierung in einem so wesentlichen Bereich Sozialer Arbeit wie der Einzelfallhilfe den Schluss zu, dass Sozialarbeiter_innen in der Praxis bis zu diesem Zeitpunkt eher intuitiv vorgegangen sind, sich die Inszenierung Soziale Arbeit also „bescheiden-defensiv“ gestaltete. Es möge vertiefendes Wissen oder argumentative Anschlüsse gefehlt haben, um diese professionellen Handlungen zu beschreiben. Vielleicht fehlte es aber auch nur an Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein der Professionist_innen, das „Wie tue ich mit Klient_innen“ anderen gegenüber zu formulieren. Beide Vermutungen lassen auf eine Lücke am Ausbildungsmarkt und eine generell schwache Professionalisierung Sozialer Arbeit in dieser Zeit schließen. Dabei, so Pantuček, „steht für die SozialarbeiterInnen die Frage der professionellen Identität, die Abgrenzung zu anderen Ausbildungsprofilen an erster Stelle.“ (Pantuček 2011a:46) Lebensweltorientierung, so die These, wurde an der Sozialakademie St. Pölten genützt, um sich

von Nachbarwissenschaften und deren Theorien sowie anderen Professionen abzugrenzen und sich als innovativer Ausbildungsstandort zu präsentieren. Auch der Wunsch nach der Schließung der durch den Psycho-Boom entstandenen methodischen Lücke und der damit verbundene Gedanke einer Verbesserung und Stärkung der Praxis Sozialer Arbeit wurde vom Forschungsfeld als Auslöser für die Ausweitung und bruchstückhafte Übernahme von Inhalten des Lebensweltorientierungs-Ansatzes gesehen. Eine Publikation sowie ein Professionalisierungslehrgang zu Lebensweltorientierung Mitte der 1990er Jahre sollten ausgehend von St. Pölten jene Praktiker_innen erreichen, die nicht mehr in Ausbildung standen, aber auch andere Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Dahinter verbergen sich, ein altruistisches Motiv und der Wunsch der Sozialakademie St. Pölten, die Praxis ausgehend vom Anspruch eines Grundverständnisses zu verändern und die Profession Soziale Arbeit in ihren Handlungen zu stärken.

Mit anderen Worten: Narrationen aus dem Forschungsfeld und die Analyse der Lehrveranstaltungsskripten ergeben, dass die Umsetzung der Lebensweltorientierung in Ausbildung und Lehre vorwiegend der Erweiterung des standorttypischen Grundverständnisses sowie der Entwicklung von Handlungsvarianten für die Praxis diene. Dieser Umgang und die Distanzierung vom ursprünglichen Gesamtkonzept Lebensweltorientierung verweisen auf eine geringe Wertschätzung bzw. Ablehnung der taktgebenden Vertreter_innen der Lebensweltorientierung. Des Weiteren verhinderte es einen Anschluss an den laufenden öffentlichen Fachdiskurs sowie dessen Weiterentwicklung. Es wurde, den Schilderungen aus dem Feld folgend, allerdings von Praktiker_innen Sozialer Arbeit, aber auch von anderen Hochschulen gefeiert. Einen möglichen Grund für diese Herangehensweise an das Konzept der Lebensweltorientierung und an wissenschaftliches Wissen identifiziert Dewe: „Charakteristisch ist ein selektiver Umgang mit wissenschaftlichem Wissen dort, wo es zur Rechtfertigung, Legitimierung oder aber zur Kritik der organisatorisch aufgenötigten Praxis gebraucht werden kann.“ (Dewe 2012:115) Die Tatsache, dass ein Bewusstsein für die fehlende Beachtung der Fachcommunities und Vertreter_innen der einzelnen Stränge vorhanden war, diese aber hingenommen wurde, lässt darauf schließen, dass eine Anerkennung von Theoretiker_innen nicht das Ziel des Ausbil-

dungsstandorts war. Vielmehr ging es darum Praktiker_innen zu erreichen und in diesem Feld die nötige Aufmerksamkeit zu gewinnen, indem eine Wissensproduktion zu Handlungsvarianten für die Praxis Sozialer Arbeit entwickelt wurde. Der skizzierte Umgang mit dem Konzept Lebensweltorientierung an der Sozialakademie verdeutlicht diesen Praxisbezug und die Gestaltung bzw. das Verständnis Sozialer Arbeit als Profession im „Real Life“ der Menschen und eine Distanzierung zu Theoretiker_innen. Gelehrt, vermittelt und publiziert wurde handlungsanleitendes Wissen für Sozialarbeiter_innen in der Praxis. Lebensweltorientierung, wie am Standort rezipiert, stellt zwar eine eigenständig entwickelte, handlungsanleitende Linie dar, aber eine dem Diskurs über Lebensweltorientierung eher ferne Ausarbeitung des Konzepts. Wolfgang Wahl bestätigt diesen vielfältigen Gebrauch des Konzepts der Lebensweltorientierung innerhalb der Sozialen Arbeit:

Die Begriffe werden als kritisches Konzept Sozialer Arbeit, als Leitlinien moralischer Orientierung sozialarbeiterischen Handelns [...] verhandelt. Vielfach dient die Formel „Alltags- und Lebensweltorientierung“ jedoch als Selbstverständigung der Sozialen Arbeit; ihr kommt auch und vor allem eine identitätsstiftende Funktion zu. (Wahl o.J.:1)

Auch am Ausbildungsstandort ist dieser identitätsstiftende Einsatz der Lebensweltorientierung bzw. ein Verständnis der gängigen und individuell ausgeübten Praxis Sozialer Arbeit zu erkennen. Eine Distanzierung zu den Theoretiker_innen des lebensweltorientierten Ansatzes und damit verbunden eine gewisse Theorieferne ist, wie zuvor beschrieben, feststellbar. Kritisch zu betrachten gilt es auch, dass diese eklektizistische Vorgehensweise in der Ausbildung und Lehre einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis womöglich verhindert hat. Denn trotz unterschiedlicher Ausgestaltung durch einzelne Vertreter_innen bleibt offen, warum die Chance einen öffentlichen Diskurs bzw. die Möglichkeit einen solchen Wissensraum zu eröffnen, um Widersprüchlichkeiten und Kritik zu formulieren, nicht offensiver genutzt wurde. Das Versäumnis, Anschluss an Fachdiskurse zu finden, blieb, so ein Interviewpartner, am Standort in den vergangenen Jahren kein Einzelfall (vgl. I4). Ob es sich hier um ein standorttypisches Muster handelt, bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt ungewiss.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Aufnahme der Lebensweltorientierung in den Lehrplan in St. Pölten in einem Zeitraum von Anfang bis Mitte der 1990er Jahre und in Form von Lehrveranstaltungen zu Methoden So-

zialer Arbeit, Einzelfallhilfe sowie einer Publikation zum Thema lebensweltorientierter Einzelfallhilfe und einem Professionalisierungslehrgang stattfand. Die Vermittlung des Konzepts ist, wie bereits beschrieben, als Versuch der Verknüpfung von angedeutetem Wissen aus Theorien, gesellschaftsdiagnostischen Debatten und daraus abgeleiteten konkret umsetzbaren Methoden und Techniken für die Praxis Sozialer Arbeit zu würdigen. Sie verstand sich als Versuch, die durch die Verdrängung der Sozialen Arbeit und des Psycho-Booms hervorgerufene methodische Lücke – frei von psychotherapeutischen Schulen – wieder zu schließen. Im Vordergrund stand dabei die Entwicklung konkreter, an Interaktions- und Sozialtheorien angelehnter, induktiv gewonnener Methoden der Einzelfallhilfe und das Aufzeigen von Handlungsvarianten in der Praxis Sozialer Arbeit für Studierende (vgl. Brandstetter 2013:103).

An dieser Stelle gilt es zu berücksichtigen, dass die Bildungs- und Wissenschaftslandschaft zu jenem Zeitpunkt eine andere war als die, die wir heute vorfinden (vgl. Grigori et al. i.d.A.). Mein Interviewpartner, der selbst zu dieser Zeit in der Praxis und Lehre tätig war, erzählt davon:

„[...] die Art der Lehre war natürlich schon ziemlich anders als sie jetzt ist. Und das war eher noch üblich Skripten zu produzieren, [...]. Also mit dem Ziel dieser Skripten halt so was wie ein Kernwissen, komplett vorgekaut aufzubereiten. [...] Wobei man schon sagen muss, dass wir damals in einer, also in einer anderen Landschaft agiert haben als jetzt. Also damals, ich red immer so 90er Jahre [...]. Also erstens gab es noch, also es gibt jetzt wesentlich mehr Publikationen als es damals gegeben hat. In Österreich war die Publikationstätigkeit überhaupt fast Null. Es hat einiges an grauer Literatur gegeben zur Sozialarbeit, [...] aber Buchpublikationen minimal. Haben wir erst hochgefahren so in der zweiten Hälfte der 90er Jahre, dass wir Sachen herausgegeben haben.“ (I4:5, Z. 125ff.)

Die Überschaubarkeit von Publikationen in Österreich Anfang der 1990er Jahre bestätigt auch eine Übersichtsarbeit Stephan Stings, welche die österreichischen Entwicklungslinien systematisch behandelt. „Das Feld der Sozialen Arbeit ist in Österreich recht heterogen und unübersichtlich. Zu dieser Unübersichtlichkeit trägt bei, dass auch die Forschung zu Sozialen Arbeit bisher wenig vernetzt und sehr kleinräumig orientiert ist.“ (Sting 2011:37f.) Die für die Lehre erforderlichen Inhalte mussten demnach vorwiegend durch die Nachbardisziplinen (Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaften u.a.) abgedeckt werden (vgl. Brandstetter 2013:104; vgl. Sting 2011:37f.). Dieser Mangel an Publikationen und Fachliteratur im Bereich Sozialer Arbeit innerhalb Österreichs wurde auch in den Narrationen aus dem Feld als Argument für die selektive und subjektive Vermittlung von Lebensweltorientierung herangezogen. Hier zeichnet

sich aber auch eine spezifische Wahrnehmung des Ausbildungsstandorts als Vorreiterin in der sozialarbeiterischen Publikationslandschaft und -tätigkeit ab. So ist es aus dieser Sicht gelungen, die Lücke im Bereich der Methodenliteratur als solche zu erkennen und mit einer Publikation zu Lebensweltorientierung durch sozialarbeiterisches Fachwissen zu schließen. Dies lässt den Schluss zu, dass dieser Zugang in einer Zeit, in der der sozialarbeiterische Ausbildungsstandort bereits mit psychotherapeutischen Schulen und Techniken übersättigt war, als durchaus originär und innovativ hervorzuheben ist.

Die Inhalte der Lebensweltorientierung flossen in Form von Skripten und einer darauf basierenden Publikation in die Aus- und Fortbildung angehender Sozialarbeiter_innen ein. Viele der in der Lehre vermittelten Inhalte wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben und skizziert. Es konkretisiert sich, dass jene Inhalte der Lebensweltorientierung, die ihren Weg in die Ausbildung gefunden haben, als Erweiterung des Anspruchs eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit und als Aufzeigen von Handlungsvarianten und „How-to-do“-Wissen in der Praxis, einzuordnen sind. Dazu zählten die bereits genannten Verstehensverfahren, die hier mit der Lebensweltorientierung Einzug in die Lehre hielten und im Zuge der Forschung als wesentlicher Gewinn der Lebensweltorientierung genannt wurden. Diese können, bezugnehmend auf das zu Beginn erwähnte, standorttypische Grundverständnis Sozialer Arbeit, auch als Charakteristika eines professionellen Habitus gedeutet werden. Es handelt sich dabei, so Peter Schallberger (2012), um eine Haltung bzw. Positionierung der Praktiker_innen zwischen „Wissen“ und „Nicht-Wissen“ bzw. des „Verstehen-Wollens“ (vgl. ebd.:69). Diese Balance und dieses Verständnis weisen als zu vermittelnde und zu erwerbende Kompetenzen auf einen Versuch hin, einen professionellen Habitus in der Ausbildung Sozialer Arbeit an der Sozialakademie St. Pölten herauszubilden.

Aber auch ein Alltagsverständnis sowie ein nicht-hierarchisches Hilfeverständnis, das Adressat_innen als Expert_innen ihrer Lebenswelt anerkennt, sind an dieser Stelle als Fragmente der Lebensweltorientierung zu nennen. Letzteres ist insofern bedeutsam, da sich eine deutliche Abgrenzung des Ausbildungsstandorts zu psychotherapeutischen Schulen abzeichnet. Damit einher geht eine Distanzierung zu einer Reparaturlogik und zu psychologisierenden Elementen.

ten, die – den Sprachbildern aus dem Feld folgend – teilweise auch im Konzept der Lebensweltorientierung zu finden seien sowie zu defizitorientierten Ansätzen. Im Fokus der Vermittlung der Lebensweltorientierung stand weiters die Ausbildung eines Prozessverständnisses für die Einzelfallhilfe (vgl. l4). Es sollte Studierenden durch den Einsatz von Fällen in Echtzeit nahegebracht werden, zugleich implizierte es einen Praxisbezug.

Als Zielbild der Ausbildung an der Sozialakademie St. Pölten konnte schließlich ein „Antitherapeutisierungsprogramm“ (l4:13, Z. 384) für die Soziale Arbeit identifiziert werden, das, Narrationen des Interviewpartners folgend, bis heute weitergeführt wird. Dabei steht der Mensch als Subjekt im Mittelpunkt der methodischen Annäherung in der sozialarbeiterischen Praxis (vgl. Brandstetter 2013:106). Teil dieses Programms waren neben der Bewusstseinschaffung als Sozialarbeiter_in eine Machtposition inne zu haben, auch Versatzstücke der Lebensweltorientierung wie beispielsweise das Aufzeigen von Verstehens Chancen und Verstehensproblemen durch die Einbindung der Klient_innenperspektive und ihres sozialen Umfelds. Wird Praxis Sozialer Arbeit, wie hier, als offenes Forschungsprojekt verstanden, so kann mit Bourdieu diese Form der Konstruktions- und Verstehensarbeit auch als ein Blick für „die quasi unendlichen Subtilitäten der Strategien, die die gesellschaftlichen Akteure [sic!] in ihrem gewöhnlichen Alltagsleben anwenden“ (Bourdieu 1997:779), beschrieben werden. Diese Art des „Verstehens“ bzw. das Verständnis, dass es nicht selbstverständlich ist zu „verstehen“, sondern einer Haltung des Respekts gegenüber den Menschen als Subjekten Sozialer Arbeit und der Einbeziehung ihrer subjektiven Lebenswelt bedarf (vgl. ebd.), wird hier als wesentliche Stärke der Sozialen Arbeit gegenüber psychotherapeutischer Schulen betont und vermittelt eine klare Distanzierung von jenen wissenschaftstheoretischen Positionierungen, die versuchen, die Subjekte der Sozialen Arbeit als Objekte ihrer Verhältnisse zu begreifen. Lebensweltorientierung hat sich demnach immer an den Menschen und ihren Lebenswelten zu orientieren (vgl. Brandstetter 2013:106f.; vgl. Pantuček 1998:87).

4.3.4 Bilder und Vorstellungen der Absolvent_innen

In den Gesprächen mit Absolvent_innen konnte festgehalten werden, dass Lebensweltorientierung wie sie aus Ausbildung und Lehre an der Sozialakademie, teilweise aber auch aus zusätzlichen weiterführenden Studien, erinnert wird, in der Praxis eine hohe Relevanz eingeräumt wird. Dies scheint auch relativ unabhängig vom verbliebenen bzw. vorhandenen Wissensstand über das Konzept selbst zu sein. Lebensweltorientierung wird als die Grundlage der eigenen sozialarbeiterischen Praxis beschrieben, sogar als „ethische Verpflichtung“ (I6:8, Z. 265f.) in der Sozialen Arbeit und ist demnach auch kein Konzept, das frei gewählt werden kann. Es wird aber auch als „persönliche Vorgehensweise“ (I5:2, Z. 58f.) oder aber als unbewusste Haltung dargestellt, die in der Praxis mit Adressat_innen eine Rolle spielt. Als interessant erweist sich, dass Lebensweltorientierung von diesen befragten Praktiker_innen vor allem als Haltung, Zugang oder methodisches Vorgehen beschrieben und somit weniger als Theorie wahrgenommen wird. Dies verweist auf eine Parallele zum skizzierten Umgang mit dem Konzept am Ausbildungsstandort und könnte daher in Zusammenhang mit der Vermittlung der Lebensweltorientierung in der Lehre stehen.

Es zeigt sich auch, dass das Konzept Lebensweltorientierung fast ausschließlich mit Vorteilen für die Praxis in Verbindung gebracht wird:

„Ich überleg jetzt gerade Nachteile. [...] Also wenn wir jetzt über Lebensweltorientierung reden, als quasi Orientierung am Alltag der Klient_innen, an dem was Klient_innen über ihre Lebenslage sagen, als Orientierung am Lebensfeld der Klient_innen, im sozialen Umfeld wo sie sich bewegen, wenn wir darüber reden, dass die Klient_innen die Hilfen mitgestalten sollen und zwar auf allen Ebenen, sowohl im Einzelfall, dass sie auch mitreden, was braucht es von Seiten der Organisation, wenn man sagt dezentralisiert, also in den Lebensfeldern, nahe den Lebensfeldern, dann sehe ich darin nur [...] Vorteile“ (I6:8, Z. 257ff.)

Als ein weiterer Vorzug wird eine Chance für die Professionalisierung Sozialer Arbeit genannt. Denn die Möglichkeit der Lebensweltorientierung, die Lebenswelt der Adressat_innen mit deren Umwelt, Ressourcen und Beziehungen einzubinden und mögliche fördernde und hemmende Faktoren zu identifizieren, trägt neben einer Koproduktion der Unterstützungsleistung zwischen Adressat_innen und Sozialarbeiter_innen auch zu einer Erleichterung der Berufspraxis bei. Dies vor allem, so die Erfahrungswerte der Absolvent_innen, weil dadurch eine blinde „Allmachtphantasie“ (I8:5, Z. 212) relativiert und eigener

Stress und Druck reduziert werden können (vgl. I8; vgl. I6). Damit wird auf einen wesentlichen Leitsatz der Lebensweltorientierung Bezug genommen und dieser auch inhaltlich gefüllt: „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Das handlungstheoretische Konzept wird also als Aushandlungsprozess, als wertschätzendes und respektvolles Miteinander zwischen Sozialarbeiter_in und Adressat_in verstanden. Zugleich wird der Eindruck erweckt, dass Praktiker_innen eine Stabilität in ihren Handlungen und ihrem Tun gegeben wird. Die Bilder und Vorstellungen zu Lebensweltorientierungen zeigen sich außerdem als identitätsstiftende Komponente für die Praxis. In den Gesprächen äußern sich aber auch Wünsche. Zum einen könnte oder sollte das Konzept noch ernster genommen werden, indem z.B. „Empowerment“ nicht länger als Worthölse verkomme, sondern in Form einer sozialarbeiterischen „Selbstverpflichtung“ (I6:9, Z. 277) umgesetzt werde. Aber auch in der Lehre und Ausbildung angehender Sozialarbeiter_innen solle dem Konzept wieder mehr Platz als nur einer Vermittlung als Querschnittsmaterie eingeräumt werden. Denn gerade im Kontext der gegenwärtigen Ökonomisierung Sozialer Arbeit könne Lebensweltorientierung ansonsten, so die Befürchtungen aus dem Feld, Gefahr laufen, für diese Zwecke instrumentalisiert zu werden oder an Bedeutung zu verlieren (vgl. I6; vgl. I8).

4.4 Lebensweltorientierung als Professionalisierungsprojekt

Das Ziel der Vermittlung von Lebensweltorientierung war, so die Schlussfolgerung aus dem Forschungsprozess, die Ausbildung einer selbstbewussten und motivierten Generation von Sozialarbeiter_innen, um die Professionalisierung voranzutreiben sowie – ausgehend vom Anspruch eines standorttypischen Grundverständnisses Sozialer Arbeit – eine Veränderung und Stärkung der Praxis. In den Lehrveranstaltungsunterlagen wird Soziale Arbeit mit dem Kunstbegriff gleich gesetzt und als eine besondere Profession, die nicht einfach erlernt und auch nicht von jedem oder jeder ausgeübt werden kann, beschrieben (vgl. SIII:10f.). Der Kunstbegriff wird in der Sozialen Arbeit immer wieder für die Beschreibung des professionellen Handelns herangezogen, unter anderem um die Komplexität dieser Profession hervorzuheben, denn: „Im unmittelbaren

Handeln ist es oftmals eine Kunst, unter dem Zeitdruck und der Diffusität der Handlungssituation (konstitutive Unsicherheit) die richtige Entscheidung zu treffen.“ (Nadai 2008:19) Für die Kunstlehre sowie die Bearbeitung eines spezifischen Falls Sozialer Arbeit nach den „Regeln der Kunst“ ist professionelles Wissen eine der wichtigsten Ressourcen. Es geht dabei um die Fallkonstruktion, aber auch um die Wahl einer bestimmten Form der Intervention in einem Fall (vgl. ebd.).

Diese Besonderheit Sozialer Arbeit, so die These, könnte hier als ein ausschlaggebender Faktor für die Entwicklung eines handlungsanleitenden Wissens abgeleitet werden, wie es in den Lehrveranstaltungsunterlagen zu Lebensweltorientierung zum Vorschein kommt. Nicht wissenschaftliches oder handlungstheoretisches Wissen waren für die Veränderung der Praxis vorrangig, sondern das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten, anleitendes Wissen und ein standorttypischer, professioneller Habitus standen im Fokus der Lehre, um Absolvent_innen auf die sozialarbeiterische Praxis vorzubereiten und diese den Vorstellungen des Ausbildungsstandortes entsprechend zu verbessern.

Sozialarbeit ist nicht nur irgendeine Profession, sie lebt von der Faszination die von den Menschen ausgeht. [...] Sozialarbeit ist Kommunikationskunst und Organisationskunst, allerdings nie l'art pour l'art, auch nicht bloß Kunsthandwerk. Dazu sind ihre Folgen für die Betroffenen zu weitreichend. (SIII:10)

Diese klare Positionierung in der Einleitung eines Skripts gleicht einer selbstbewussten Inszenierung und stellt möglicherweise einen Versuch dar, Soziale Arbeit gegenüber anderen Professionen abzugrenzen und als bedeutsam auszuweisen. Studierenden soll durch diese Hervorhebung, die Wertigkeit und Wichtigkeit ihres Tuns verdeutlicht werden, denn Soziale Arbeit – so der implizierte Anspruch – darf niemals nur „*irgendeine* Profession“ sein (vgl.SIII:10f.; Hervorhebung L.W.).

Den Sprachbildern in der Einleitung dieser Lehrveranstaltungsunterlage zufolge erfordert die Ausübung der Profession Soziale Arbeit besondere Fähigkeiten um in der Praxis bestehen und in den Handlungen erfolgreich sein zu können. Auch Narrationen aus dem Forschungsfeld der Absolvent_innen legen das nahe. In diesem Zusammenhang ist auch der Vergleich der Lehre an der Sozialakademie in den 1990ern als Ausbildung zu einem „*soziale[n] Wesen*“ (I9:8, Z. 3 41; Herv. L.W.) zu betonen. Diese Haltung müsse, den Narrationen des Absolventen folgend, allerdings zu einem bestimmten Ausmaß schon vor Beginn

des Studiums gegeben sein, um diese Profession ergreifen und darin erfolgreich sein zu können. Das soziale Wesen als wahrgenommenes Ziel der Lehre und Ausbildung – so die Schilderung im Forschungsfeld – wurde durch die Vermittlung von Haltungen, Werten, ideologischem Wissen und einem bestimmten Weltbild in der Ausbildung erreicht. Diese Entwicklung sei von den oben beschriebenen kleinräumigen Strukturen bzw. der schmalen Community zur Zeit der Sozialakademie begünstigt worden.

Zu vermittelnde und zu erwerbende Kompetenzen, Methoden, Soziale Diagnostik, und Konzepte wie die Lebensweltorientierung waren, so die Wahrnehmungen, in den 1990ern nicht vorrangiges Ziel, vielmehr galt es, Inhalte nachvollziehen zu können und eine konkrete, standorttypische Haltung in der Praxis zu vertreten. Kurz: Die Lehre sei damals eine andere gewesen (vgl. I4, vgl. I8; vgl. I9). Die spätere Transformation und Umstrukturierung der Sozialakademie hin zu einer Fachhochschule und somit die Akademisierung der Ausbildung wurden von einem Teil der Praktiker_innen als Absage dieser „St. Pöltner Schule“ gesehen. Soziale Arbeit wirke dadurch heute zwar professioneller, gleichzeitig werde aber eine völlig neue Generation von Sozialarbeiter_innen ausgebildet und die sozialarbeiterische Praxis dadurch verändert. Genannt wird neben neuen Regelungen des Umgangs mit Studierenden („das Siezen“) auch die Eingliederung der Ausbildung in die formellen Strukturen der Fachhochschulen, die Gestaltung und Einrichtung der Räumlichkeiten sowie größere Studierendenzahlen. Die Lehre habe sich, diesem Sprachbild folgend, mit dem Masterstudiengang davon distanziert, Studierende zu Praktiker_innen bzw. Sozialarbeiter_innen auszubilden, sie bewege sich hin zu einer Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Profession. Praktiker_innen mit Masterabschluss seien, nach Einschätzung eines Absolventen, nicht mehr in der Lage basale Soziale Arbeit in der Praxis zu leisten. Was in der Lehre seit der Transformation fehle, sei die Begegnung zwischen Lehrenden und Studierenden auf Augenhöhe, die zu Zeiten der Sozialakademie selbstverständlich gewesen sei und einen zentralen Aspekt in der Vermittlung von Wissen und Haltung darstellt habe (vgl. I9). Eben diese Narrationen implizieren eine gewisse Wissenschafts- und Akademisierungsferne in der Praxis bzw. verweisen auf einen zentralen Strang in der überaus vielfältigen Debatte um die Akademisierung und Etablierung einer

Wissenschaft der Sozialen Arbeit, wie sie im gemeinsamen Teil dieser Arbeit bereits skizziert wurde (vgl. Grigori et al. i.d.A.). In den Wahrnehmungen aus dem Feld spiegelt sich eine Dichotomie in Form eines „Entweder-Oder“-Denkens. Die Akademisierung wird einerseits als Chance für Professionalisierung, andererseits als Hindernis für die sozialarbeiterische Praxis beschrieben. Dieser Zugang kam schon in früheren Kapiteln zum Vorschein und hinterlässt den Eindruck, von einem Denken bzw. einer Haltung geprägt zu sein, das sich zwischen der Praxis und Orientierung am „Real-Life“ oder Sozialer Arbeit als Wissenschaft entscheiden müsse. Ein Blick in die Literatur zeigt allerdings:

Die Befürchtung des Praxisfeldes, dass die akademische Ausbildung zu einer Praxisferne führen könnte, zu einer sinkenden Bereitschaft zur „Basisarbeit“ (Mayrhofer; Raab-Steiner [sic!]:257), ist auf Grund der Erfahrungen mit den derzeit Studierenden des Diplom- und Bachelorstudiengangs für Soziale Arbeit nicht feststellbar. (Bittner 2010:237)

Die Ausbildung einer motivierten und selbstbewussten Generation von Sozialarbeiter_innen für die Praxis, die die Professionalisierung Sozialer Arbeit vorantreiben, erscheint in den 1990er Jahren als großes Anliegen der hier Lehrenden. Dennoch bleibt bei einigen der Absolvent_innen der Eindruck zurück, sich zwischen Praxis und Wissenschaftlichkeit entscheiden zu müssen, denn es nicht einfach aufzulösen gilt, nicht zuletzt deshalb, so der Befund, weil Professionalisierung im Zuge der Forschung immer wieder mit einem „Bestimmt-werden“ (Brandstetter 2013:108) durch andere Disziplinen und Professionen und einer schweigenden Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht wird (vgl. ebd.).

Dieses Schweigen, vor allem in methodischen Fragen, wird von Manuela Brandstetter als Auslöser für Professionalisierungshemmnisse genannt. Denn daraus resultiere etwa das Zulassen der Verdrängung durch Nachbarwissenschaften und fachfremde Professionen, sowohl in methodischen Fragen als auch in der Lehre und Ausbildung (vgl. Brandstetter 2013:108). Dieser „bescheiden-defensiven“ Haltung und dem Schweigen der Sozialarbeiter_innen sollte durch die Vermittlung des Anspruchs eines Grundverständnisses Sozialer Arbeit entgegengewirkt werden. Dabei nahmen die Versatzstücke der Lebensweltorientierung einen zentralen Stellenwert ein. Sie leisteten im standorttypischen „Antitherapeutisierungsprogramm“ wichtige Schritte in der Ausbildung und Lehre Sozialer Arbeit und bei der Vermittlung eines handlungsanleitenden Wissens. Interessanterweise konnte diese Wahrnehmung auch in Interviews

mit Absolvent_innen entdeckt werden. Lebensweltorientierung – wie am Ausbildungsstandort rezipiert – war als Professionalisierungsprojekt angelegt. Daran anknüpfend wird deutlich, dass es sich bei der Vermittlung der Lebensweltorientierung um eine identitätsstiftende Gegenbewegung zum Psycho-Boom gehandelt hatte: Es war ein Versuch, alternative Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Soziale Arbeit in der Praxis anzubieten und eine „selbstbewusstere Profession“ auszubilden.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Ausbildung einer Generation von Sozialarbeiter_innen, die sich klar positionierte und von Nachbarwissenschaften oder anderen Professionen nicht klein machen oder in ihren Handlungen delegitimieren ließ, ein Ziel des Ausbildungsstandorts St. Pölten gewesen sein dürfte. Es zeigt aber auch, dass die Eröffnung eines Fachdiskurses und somit die Auseinandersetzung mit Inhalten dieses handlungstheoretischen Konzepts der Lebensweltorientierung innerhalb der Fachcommunity nicht zu den vorrangigen Zielen zählten. Konkret flossen jene Versatzstücke der Lebensweltorientierung, die als brauchbar anerkannt und als pragmatisch erlebt wurden, in das Grundverständnis ein und prägten die Methodiklehre und Ausbildung an der Sozialakademie St. Pölten. Andere Inhalte hingegen wurden dagegen als zu psychologisierend delegitimiert und führten womöglich zu einer Engführung in der Übernahme bzw. Vermittlung des Konzepts, denn die Erkenntnisvoraussetzungen im Feld der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wurden damit nicht offengelegt und diskutierbar gemacht. Auch Werner Obrecht kommt im Kontext dieser Engführung zu einem ähnlichen Befund. Er sieht in der selektiven Auswahl des wissenschaftlichen Wissens und damit einhergehend im Fehlen eines einheitlichen Wissenskorpus ein wesentliches Professionalisierungshindernis (vgl. Obrecht 2012:146). Der fragmentarische Umgang mit der Theorie zu Lebenswelt und Lebensweltorientierung könnte demnach die Weiterentwicklung des Konzepts und eine Professionalisierung auf dieser Ebene verhindert haben.

4.5 Conclusio

„Anfangen wo der Klient [sic!] steht“ (Thiersch 2014:21) oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd.), dies sind „Glaubenssätze“, die in der Praxis Sozialer Arbeit oft und gern mit dem Konzept der Lebensweltorientierung in Verbindung gebracht werden. So allgemein und weit gefasst, als Überschrift und Titel für vielfältige Ansätze genutzt, läuft das handlungstheoretische Konzept jedoch Gefahr, sich abzunutzen und als „Schlagwort“ zu verdinglichen (vgl. ebd.:22). Missinterpretationen, wie der instrumentelle, unhinterfragte Gebrauch dieses Ansatzes anstatt der Frage nach Widersprüchen, nach sozialen und politischen Konflikten, nach Ausgrenzung und Isolation, aber auch die Privatisierung und Dethematisierung sozialer und gesellschaftlicher Probleme, die den „protestativen“ sowie kritischen Charakter dieses Ansatzes untergraben, weisen auf ein komplexitätsreduziertes Verständnis und eine Enteignung des Konzepts hin (vgl. ebd; vgl. Thiersch/Grunwald 2011:862).

Dem Konzept der Lebensweltorientierung wird die „gesellschaftliche Tendenz des primär ökonomisch realisierten Neoliberalismus“ (Thiersch/Grunwald 2011:862) entgegengesetzt. Ein verkürzter Gebrauch des Konzepts Lebensweltorientierung sowie eine einschränkende Diskussion und Darstellung scheinen aber innerhalb der Sozialen Arbeit verbreitet. Lebensweltorientierung, wenn in Theorie oder Praxis missverstanden oder einseitig betrachtet, meint, dass es sich „nur“ um die Anerkennung von Alltag und Bewältigungsleistungen handelt, soziale Probleme werden individualisiert, privatisiert und durch moralisierende Erwartungen der Selbstkontrolle gestützt. Der kritische Kern des Konzepts wird dabei unterschlagen und die Frage nach Ressourcen zur Bewältigung sowie nach notwendiger institutionell-professionellen Hilfen und deren sozialpolitischen Fundierung wird nicht gestellt (vgl. ebd.).

Das Konzept der Lebensweltorientierung beinhaltet und vermittelt eine Spannung von Teilhabe bei gleichzeitigem Transzendieren der Lebenswelt, eine Spannung, die sich nicht immer auflöst, denn Gegensätzlichkeiten müssen ausgehalten und genützt werden. Dies verweist auf eine wesentliche, herausfordernde Aufgabe für die Soziale Arbeit. Die Profession Soziale Arbeit bewegt sich demnach einerseits zwischen Respekt und Anerkennung der je gegebenen lebensweltlichen Erfahrungen und Verhältnisse ihrer Adressat_innen, anderer-

seits hat sie das Ziel oder die Aufgabe Chancen, Provokationen und Notwendigkeiten für „Gerechtigkeit im Alltag für alle“ (ebd.:862) zu eröffnen (vgl. ebd.:857f.).

Mit Blick auf den Ausbildungsstandort gilt es festzuhalten: Die Lebensweltorientierung nach Thiersch wurde hier in Lehre und Ausbildung durch ein komplexitätsreduziertes Konzept ersetzt. Lebensweltorientierung wurde tendenziell selektiv rezipiert und nicht als umfassende Theorie Sozialer Arbeit gelehrt. Dies wird anhand eines Eklektizismus in der Vermittlung und Ausbuchstabierung der Lehrveranstaltungsunterlagen und in den verbliebenen Bildern und Vorstellungen der Absolvent_innen selbst deutlich. Das in der damaligen Lehre erkennbare fragmentarische Vorgehen in der Vermittlung handlungstheoretischer Konzepte wie der Lebensweltorientierung, bzw. auch die oben beschriebene Distanzierung gegenüber Vertreter_innen dieser Theorien könnte die Herausbildung einer Wissenschaftsferne in der Praxis begünstigt haben. Es wurden tendenziell einzelne Konzepte rezipiert, die vorhandene Zielvorstellungen und das Grundverständnis Sozialer Arbeit am Standort unterstützten, andere hingegen blieben ausgespart. Im Vordergrund stand dabei weniger die Weiterentwicklung eines theoretischen Konzepts oder gar die Eröffnung eines neuen Strangs im deutschsprachigen Fachdiskurs, sondern die Entwicklung von Handlungsvarianten für die Praxis und eine Lehre jenseits psychotherapeutischer und psychologisierender Elemente. Lebensweltorientierung wurde hier als identitätsstiftendes Professionalisierungsprojekt betrachtet. Das handlungstheoretische Konzept wurde und wird am Standort und von dessen Absolvent_innen nicht als eigenständige Theorie, sondern als Querschnittsmaterie wahrgenommen. In der Spurensuche der hier vorliegenden Arbeit kamen mögliche Wechselwirkung zwischen der Vermittlung von Theorien und theoretischen Konzepten und der Rezeption des Fachdiskurses rund um das Theorie-Praxis-Verhältnis bzw. der Diskussion zu einem professionellen Habitus zum Vorschein. In diesem Kontext kristallisieren sich auch eine gewisse Engführung und Individualisierung sozialer und gesellschaftlicher Problemlagen im Rahmen der standorttypischen Vermittlung der Lebensweltorientierung heraus. Die in die Ausbildung eingebrachten Inhalte und Fragmente der Lebensweltorientierung wurden vielfach nicht offengelegt und somit auch nicht diskutierbar gemacht. Der fehlende subversi-

ve, kritische Kern, der das Konzept Thierschs auszeichnet, scheint in Folge zu einem Verlust des Gesamtzusammenhangs geführt zu haben (vgl. Thiersch/Grunwald 2011:862).

Es gilt an dieser Stelle aber auch, die Bemühungen des Ausbildungsstandorts, eine selbstbewusste Generation von Sozialarbeiter_innen auszubilden, hervorzuheben und zu würdigen. Diese zeichneten sich in für die damalige Zeit durchaus originären und innovativen Zugängen aus. Sie verstanden sich als Bestrebung, der Verdrängung durch Nachbarwissenschaften und anderen Professionen selbstbewusst entgegenzutreten und sich klar zu positionieren. Die Auseinandersetzung um ein identitätsstiftendes Verständnis Sozialer Arbeit, aber auch eine offensive und selbstbewusste Selbstinszenierung der Profession, scheinen ein noch nicht abgeschlossener Prozess zu sein. Dies verdeutlicht sich auch im Diskurs zu Professionalisierung, Akademisierung und einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit, der im gemeinsamen Teil dieser Arbeit nachgezeichnet wurde (vgl. Grigori et al. i.d.A.). Für die Ausbildung einer professionellen Identität und einer Weiterentwicklung der Professionalisierung bräuchte es vermutlich noch ein Mehr an Selbstthematisierung, an (kritischem) Austausch, Diskussion, Betonung und Hervorhebung der professionseigenen Stärken innerhalb der Sozialen Arbeit sowie des akademischen (Fach-)Diskurses selbst, aber auch in Hinblick auf Auseinandersetzungen mit anderen Disziplinen und Professionen. Dabei ist die Bereitschaft des Standortes St. Pölten, das gegenständliche Forschungslabor zu ermöglichen als ein wichtiger Schritt in diese Richtung hervorzuheben. Es lässt ein Interesse zur Selbstthematisierung sowie zu einem Austausch über neue bzw. andere Blickwinkel und Perspektiven erkennen und eröffnet damit die Möglichkeit einer (kritischen) Auseinandersetzung mit professionsrelevanten Thematiken.

5. Die Gemeinwesenarbeit ist tot. Es lebe die Sozialraumorientierung?

Der Kampf um Begriffe einer entgrenzten Identität

Veronika Reidinger

5.1 Einleitung

Seit vielen Jahren wird die Gemeinwesenarbeit für tot erklärt, auch beim Sounding Board war diese Einschätzung zu vernehmen. Wenn etwas so beharrlich zu Grabe getragen wird, lässt sich hinter dieser Praxis mehr vermuten, als dass diese Konzepte in aktuellen Diskursen bloß an Bedeutung verlieren. Damit ist angedeutet, dass sich die nachfolgende Spurensuche weniger den differenten und wechselnden Inhalten der Gemeinwesenarbeit widmet. Der Fokus wird vielmehr darauf gerichtet zu rekonstruieren, in welchen Zusammenhängen Gemeinwesenarbeit zur Anwendung kam, wieder verschwand, von anderen Konzepten ersetzt wurde oder eine Wiederauferstehung erlebte und was sich daraus alles ablesen lässt.

Das Kapitel 5.2 zeichnet den Forschungsprozess nach und erläutert auch, warum von der ursprünglichen Forschungsfrage abgewichen wurde, die sich der Rekonstruktion eines spezifischen Verständnisses der Gemeinwesenarbeit gewidmet hatte (5.2.1). Weiters wird argumentiert, warum Themenanalyse und Gemeinwesenarbeit nicht kompatibel erscheinen (5.2.2) und welche methodischen und erkenntnistheoretischen Konsequenzen sich daraus ergeben (5.2.3), wie jene, das Datenmaterial als „aktiven Text“ (5.2.4) zu interpretieren. Kapitel 5.3 („Exemplifikation“) widmet sich der Ergebnisdarstellung der Skriptanalyse und erläutert die Thesen der Konturlosigkeit (5.3.1) und des rhetorischen Charakters von Theorien und Methoden (5.3.2) Im Kapitel 5.3.3 („Vom Besonderen zum Allgemeinen“) wird die Funktion von sogenannten Leerformeln reflektiert, etwa deren Anschlussfähigkeit an unterschiedlichste Kontexte und Ansätze. Kapitel 5.4 widmet sich der weiteren Spurensuche nach Konzepten, die im Zusammenhang mit der Gemeinwesenarbeit relevant erscheinen. Sie führt dabei

auch zur Sozialraumorientierung (Kapitel 5.4.1), die unter anderem entlang des Feldbegriffs nach Pierre Bourdieu diskutiert wird. Das Kapitel 5.4.2 beleuchtet Praktiken der Abgrenzung als „Doing Difference“, Praktiken der Benennung und der Schaffung neuer Begrifflichkeiten als Distinktionsstrategien im Feld der Sozialen Arbeit. Die Schlussbemerkung in Kapitel 5.5 greift die Erkenntnisse der Arbeit noch einmal auf und führt sie einer abschließenden Diskussion zu.

5.2 Zum Forschungsprozess

5.2.1 Ursprüngliches Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Zu Beginn des Forschungsprozesses galt mein Interesse der Gemeinwesenarbeit respektive ihrer spezifischen Rezeption in der Lehre am Standort St. Pölten. In der Literatur findet die Gemeinwesenarbeit mitunter im Zusammenhang von konstatierten Transformationsprozessen des Wohlfahrtsstaates (vgl. bspw. Kessl 2013) und damit einhergehenden Verschiebungen hin zu einer „Territorialisierung des Sozialen“ (vgl. Kessl/Otto 2007) Erwähnung. Damit gemeint ist die Suche nach alternativen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystemen, die sich nicht mehr an ihren nationalstaatlichen Grenzen zur sozialen Problembearbeitung orientieren, sondern ihren Fokus auf lokale und soziale (Nah-)räume als neue Form einer Schutzgemeinschaft richten:

In diesen identifizierten und markierten Einheiten der Familie, der Nachbarschaft oder des Vereins sollen neue kleinformatige Gemeinschaften (*Räume der Inklusion*) entstehen und damit zugleich zum Bezugspunkt politischer und pädagogischer Programme werden (*Territorialisierung*). (Kessl/Reutlinger 2010:10)

Dementsprechend ist die Gemeinwesenarbeit als territorialisierte Form der Sozialen Arbeit auch als Ausdruck dieser Transformationsprozesse zu verstehen und ist ihnen zugleich unterworfen. Diese Transformationsprozesse, so war meine Ausgangsthese, müssten sich demnach auch in Artefakten, wie in Lehrveranstaltungsskripten zur Gemeinwesenarbeit von der Fachhochschule St. Pölten, aufspüren lassen. Dabei hatte ich vor, diese eventuellen Transformationsprozesse nachzuzeichnen, indem ich unterschiedliche Lehrveranstaltungsskripten (Skriptum I: Zeitraum 1990er Jahre, Skriptum II: Zeitraum 2000er Jahre) in ihrem rekonstruierten Verständnis gegenüberstelle.

Die Spurensuche professionellen Handelns am Beispiel der Gemeinwesenarbeit hatte somit folgende vorläufige Forschungsfrage: *Was wurde/wird an der Fachhochschule St. Pölten zu unterschiedlicher Zeit unter Gemeinwesenarbeit verstanden?* Die Frage nach der spezifischen Konstitution einer Gemeinwesenarbeit zu unterschiedlicher Zeit lässt dabei einen rekonstruktiven und interpretativen Zugang nicht nur sinnvoll, sondern absolut notwendig erscheinen. Denn mein Forschungsinteresse galt nicht einer Zusammenfassung der manifesten Inhalte, sondern der Rekonstruktion impliziter Hilfevorstellungen einer Gemeinwesenarbeit. Mein Einstieg in das Forschungsfeld als „Ausgangszyklus der Konkretisierung“ (Lueger 2000:53) erfolgte durch die feinstrukturanalytische Auswertung des Inhaltsverzeichnis von Skriptum I, bei der sich folgende Unterfragen als Spezifizierung der Leitfrage abzeichneten:

1. Welche Problemdefinitionen liegen der Gemeinwesenarbeit zugrunde?
2. Welche Interventionen leitet die Gemeinwesenarbeit daraus ab?
3. Welche Wirkungen sollen erzielt werden?
4. Welches Raumverständnis liegt der Gemeinwesenarbeit zugrunde?

Da sich hermeneutische Interpretationsverfahren aufgrund des zeitlichen Aufwands in der Regel nicht dazu eignen, größere Datenmengen zu analysieren, stellte sich die Frage nach der richtigen Methode für das weitere Vorgehen. Mit den spezifizierten Unterfragen im Blick fiel dabei die Wahl auf die Themenanalyse, die dazu dient, „sich einen Überblick über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden“ (Lueger 2010:206). Mir erschien die Themenanalyse als geeignetes methodisches Instrument, um die „charakteristischen Elemente“ der Themendarstellung in den Skripten herauszuarbeiten und diese mit den Bedingungen der Thematisierung in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.).

5.2.2 Der „Fensterscheibeneffekt“ und damit das erste Ergebnis

„Für die praktische Durchführung einer solchen Themenanalyse lassen sich folgende Schritte angeben, die hier in Form von Fragen formuliert sind: [...] Was ist eine zusammengehörende *Textstelle zu einem Thema*?“ (Lueger 2010:208). Schon dieser erste Schritt der Themenanalyse, der so einfach und plausibel klingt, scheiterte im Versuch der Anwendung bei der Analyse des Skriptums II. Formal ist das Skriptum durch unterschiedliche Auflistungen strukturiert, die inhaltlich kaum miteinander in Verbindung gesetzt werden. Die thematische Zusammenfassung erwies sich auf dieser Grundlage als nicht durchführbar. Man könnte davon ausgehen, dass die Kapitel selbst eine thematische Einheit darstellen, dies war jedoch nicht immer der Fall, was sich mitunter auch an der Formatierung festmachen ließ, die Kapitelgrenzen nicht klar strukturierte. Bestimmte „Themen“ konnte bisweilen nur kapitelübergreifend ausgemacht werden – allerdings eher mit einer Versammlung von einzelnen Sätzen quer aus dem Skriptum, die sich auf einen bestimmten Begriff respektive ein „Schlagwort“ (wie bspw. Aktivierung) beziehen. Die Begriffe oder Konzepte waren dabei oft mehrdeutig, wurden nicht erläutert oder zu kurz ausgeführt, als dass ich ein dahinterliegendes Verständnis rekonstruieren hätte können. Durch die fehlende Verknüpfung konnte ich einzelnen Begriffen respektive „Sinneinheiten“ feinstrukturanalytisch nicht „zu Leibe“ rücken. So wäre es nicht möglich gewesen, für diese Auslegung zu bestimmen, was in weiteren Textstellen vorkommen oder nicht vorkommen darf, „damit eine Interpretation weiterhin als wahrscheinlich gilt“ (Froschauer/Lueger 2003:118). Die Vielzahl verschiedener Lesarten konnte somit nicht auf plausible eingeschränkt werden. Mitunter lag das auch darin begründet, dass auf eine Vielzahl von Zugängen unterschiedlicher Autor_innen Bezug genommen wurde. Ich hätte zwar die Verweise auf unterschiedliche Autor_innen – sofern dies ausgewiesen wurde – zum Anlass nehmen können, die jeweiligen Zugänge und Perspektiven in einem Fließtext in Originalquellen zu rekonstruieren – ein Unterfangen, das den Rahmen dieser Masterarbeit bei weitem gesprengt hätte. Das Skriptum I eignete sich auch nicht als Vergleichs- und Kontrastfolie für Lesarten, da es sich auf nur *einen* bestimmten Zugang der Gemeinwesenarbeit beschränkte.

Nachdem also der Versuch misslang, der Gemeinwesenarbeit inhaltlich zu Leibe zu rücken, kam die befreiende Erkenntnis, dass die Nicht-Fassbarkeit der Gemeinwesenarbeit nicht etwa in meiner Inkompetenz als Forscherin begründet lag oder mir spezifisches Fachwissen fehlte, um die Skripten adäquat zu erfassen, sondern möglicherweise genau dies eine Änderung meiner Perspektive bedurfte: das Skriptum als „aktiven Text“ zu lesen und danach zu fragen, was es denn so erschwert, das Verständnis einer bzw. auch verschiedener Ansätze einer Gemeinwesenarbeit zu konkretisieren. Meine Perspektive auf das Skriptum war jene, die Stephan Wolff (2011) mit dem Vergleich einer Fensterscheibe²¹ beschreibt,

durch die hindurch man auf die eigentlich interessierenden Personen, Aktivitäten oder Sachverhalte zu blicken suchte [...] Texte stoßen somit primär als „Texte über...“, d.h. als Daten zweiter Ordnung, auf Interesse. Thematisiert wird die Fensterscheibe nur, wenn unglückliche oder unpassende Formulierungen den Durchblick erschweren oder verzerren, wobei man von der grundsätzlichen Eliminierbarkeit derartiger Unklarheiten und von der selbstverständlichen Machbarkeit transparenter Darstellungen ausgeht. Die Frage, wie ein Text beschaffen sein muss, um diesen „Fensterscheibeneffekt“ hervorzurufen, bleibt typischerweise ungestellt. (ebd.:249)

Bevor ich nun auf das Skriptum als „aktiven Text“ und seinen „Fensterscheibeneffekt“ Bezug nehme, wird zunächst grundlegend auf Skripten als Datenmaterial eingegangen.

5.2.3 Zur Besonderheit von Skripten als Analysematerial

Skripten können als standardisierte Artefakte verstanden werden, „insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten“ (Wolff 2004:503) und für einen speziellen Rezipient_innenkreis bestimmt sind. Dabei fungieren sie als „*institutionalisierte Spuren*“, das heißt, dass aus ihren legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden können“ (Wolff 2004:503). Skripten können somit als Sammlung professioneller Wissensbe-

²¹ In Anlehnung an Joseph Gusfield (1976), der unter der „windowpane-theory“ am Beispiel einer wissenschaftlichen Rhetorik Folgendes versteht: "It insists on the intrinsic irrelevance of language to the enterprise of Science. The aim of presenting ideas and data is to enable the audience to see the external world as it is. In keeping with the normative prescriptions of scientific method, language and style must be chosen which will approximate, as closely as possible, a pane of clear glass. As an empirical reality, the normative order of Science is approximate in this perspective. Scientists do express their procedures, findings and generalizations in 'neutral' language. Their words do not create or construct the very reality they seek to describe and analyse." (Gusfield 1976:16f.)

stände zu einem bestimmten Bereich bzw. Thema gesehen werden. Natürlich ist dabei die Aussagekraft einer Analyse von Lehrveranstaltungsskripten beschränkt. Auch lässt sich nicht eindeutig bestimmen, welches Format für Lehrveranstaltungsskripten typisch ist. Was nicht zum Gegenstand der Analyse gemacht werden konnte, ist die Rezeption in der Lehrveranstaltung, die Einbindung in den Unterricht. Bezog man sich während der Lehrveranstaltung auf das Skriptum? Waren Teile davon prüfungsrelevant? Wurde das Skriptum begleitend und/oder ergänzend zu einer Lehrveranstaltung verstanden? Geht es darum, die Bandbreite und Vielschichtigkeit eines Themas ergänzend zum Unterricht aufzuzeigen? Soll es begleitend zur Lehrveranstaltung auch als Nachschlagewerk dienen? Diese Fragen konnten letztendlich nicht geklärt werden und waren insofern nicht von Relevanz, als dass im Fokus nicht die Frage danach stand, welche Funktion das Skriptum für den Unterricht erfüllt haben mag. Von Interesse war vielmehr das Skriptum als aktiven Text in seiner „Eigensinnigkeit“ zu erfassen und genau jene zum Gegenstand der Analyse zu machen (vgl. ebd.).

5.2.4 Das Skriptum als aktiver Text

Geht man davon aus, dass Texte „keine passiven, gleichsam ihren Interpreten ausgelieferten Darstellungen von Wirklichkeit sind, sondern ihre soziale Lesbarkeit aktiv strukturieren“ (Wolff 2004:508), dann bedeutet dies zugleich, den Blick auch auf die Darstellungsweisen oder den rhetorischen Charakter (vgl. ebd.) von Texten lenken. Im Vergleich zu Skriptum I beispielsweise, das in der Gliederung einer aufbauenden und konsistenten Logik folgt (von der Gegenstandsbeschreibung zur Analyse des Gemeinwesens hin zu konkreten Interventionen) fiel auf, dass sich Skriptum II vor allem durch Inkohärenz charakterisieren ließ, was in weiterer Folge noch näher erläutert wird. Wolff bringt im Zusammenhang des aktiven Textes das Beispiel eines Tatsachenberichts²², dessen besondere Leistung darin besteht, „beim Leser [sic!] den Eindruck einer objektiven und stabilen Wirklichkeit hervorzurufen, gleichzeitig aber die Tatsache und die Mechanismen ihrer textlichen Vermitteltheit unsichtbar werden zu las-

²² In Anlehnung an Dorothy Smith (1976): „K. ist geisteskrank – Die Anatomie eines Tatsachenberichts“.

sen“ (ebd. 508). Fragt man nun nach der spezifischen Leistung des Skriptums II als „aktiver Text“, so besteht diese darin, den Eindruck von Unbestimmtheit und Vagheit hervorzurufen, bedingt durch eine Vielzahl von Darstellungsstrategien, die sich folgendermaßen aufschlüsseln lassen:

Die Gliederung hat den Charakter einer losen Aneinanderreihung von Fragmenten, die sich nicht aufeinander beziehen. Auch innerhalb eines Kapitels werden mitunter Auflistungen lose aneinandergereiht, ohne dass aufeinander Bezug genommen wird. Dass dies in unterschiedlicher Form passiert (numerisch, aufzählend, mit Bindestrichen, stichwortartig, mit ausformulierten Sätzen) verstärkt den fragmentarischen Charakter. Die unterschiedliche Formatierung bezieht sich nicht auf die diversen Aufzählungsformen, sondern auch auf die Kapiteileinteilung, die manchmal Absätze einfügt, manchmal nicht, Überschriften unterschiedlich kennzeichnet, nicht fortlaufend nummeriert etc. Die unterschiedlichen Formatierungen sind dabei nur *eine* Darstellungsstrategie, die bedingen, dass die Gemeinwesenarbeit wenig fassbar gemacht werden konnte. Diese „scheinbaren Äußerlichkeiten“ (ebd.:512) sind dabei Teil eines größeren „rhetorischen Charakters“ (ebd.:505) des Skriptums II,²³ auf das sich die nachfolgenden Erkenntnisse stützen.

²³ Nachdem sich die Auswertungsmethoden der beiden Skripten unterscheiden (Rekonstruktion latenter Sinngehalte und Rekonstruktion des rhetorischen Charakters) erschien ein Vergleich respektive eine Kontrastierung der beiden Skripten methodisch nicht sinnvoll. Nicht zuletzt diente die Analyse von Skriptum I vor allem der Konkretisierung von Forschungsfragen und Skriptum II verwies mit dieser differierenden methodischen Perspektive im Forschungsprozess auf neue Erkenntnisse. Somit wurde Skriptum I nicht mehr als analytischer Referenzpunkt herangezogen und nachfolgende Auswertungen beziehen sich demnach ausschließlich auf Skriptum II.

5.3 Exemplifikation

Weniger bekannt dürften die Probleme sein, welche die Schreib- bzw. Darstellungsweise betreffen, die bei der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse auftreten. Dies gilt in besonderem Maße für die Frage der Exemplifikation, der Erläuterung durch Beispiele. Diese gängige rhetorische Strategie des „Verständlichmachens“ [...] hat unausweichlich zur Folge, daß die wissenschaftlichen Konstruktionen erneut auf die Ebene jenes Alltagswissen zurückgeführt werden, gegen das sie einmal erobert werden mußten.²⁴

Die nachfolgenden Beschreibungen beziehen sich auf zwei Erkenntnisse: die erste wird im Kapitel 5.3.1 („Zur Konturlosigkeit der Gemeinwesenarbeit“) am Beispiel einer schlagwortartigen Verwendung zentraler Begrifflichkeiten erläutert. Die zweite Erkenntnis bezieht sich darauf, dass eine der Darstellungsstrategien jene von „Glaubenssätzen“ und konkreten Handlungsanleitungen ist. Als dritter Punkt soll im Kapitel 5.3.3 („Vom Besonderen zum Allgemeinen“) die Thesen zusammengeführt und diskutiert werden, welchen Sinn oder welche Funktion es für die Gemeinwesenarbeit erfüllt, wenn – salopp formuliert – Begriffe zu Gemeinplätzen werden und Theorien als „Glaubenssätze“ fungieren. Welche besondere Bedingungen stehen hinter den Darstellungsweisen, womit sie vielleicht als durchaus „rationale und nachvollziehbare Form der Gestaltung von Dokumenten“ (Wolff 2011:250) erscheinen können?

5.3.1 Zur Konturlosigkeit der Gemeinwesenarbeit

Die Konturlosigkeit der Gemeinwesenarbeit liegt mitunter in der weit gefassten Gegenstandsbestimmung begründet: der kleinste gemeinsame Nenner, der im Skriptum II ausgemacht werden konnte, ist jener, dass die Gemeinwesenarbeit ihren Fokus auf „größere Zusammenhänge“ richtet und der Begriff der „Aktivierung“ zentral ist. Genau an jenen zwei Begrifflichkeiten soll nun exemplarisch herausgearbeitet werden, wie sich die Konturlosigkeit respektive Nicht-Fassbarkeit der Gemeinwesenarbeit anhand der Verwendung von Begrifflichkeiten in unterschiedlichsten Zusammenhängen ablesen lässt.

²⁴ Bourdieu 2014 [1988]:32.

5.3.1.1 Die Relevanz von „Bedingungen“

Als ein konstitutives Element einer Gemeinwesenarbeit wird angeführt, dass soziale Probleme in ihren „überindividuellen Entstehungszusammenhängen“ (SII:23) begriffen werden und eine Veränderung von „benachteiligenden Bedingungen“ (SII:12) angestrebt wird. Offen bleibt, wie diese gesellschaftlichen Bedingungen gefasst werden und auch, welche Rolle sie in der Problembearbeitung spielen. So wird beispielsweise als Ziel der Gemeinwesenarbeit die „Veränderung sozialräumlicher Bedingungen“ (SII:12) formuliert oder auch die „konkrete Verbesserung soziokultureller Bedingungen“ (SII:22), ohne dass an diesen Stellen näher erläutert wird, was darunter zu verstehen ist, wie dies genau geschehen soll und ob die beiden Begriffe überhaupt dasselbe meinen. An anderer Stelle (innerhalb einer Auflistung zu den Prinzipien der Gemeinwesenarbeit) wird erwähnt, dass „Probleme in ihrem sozialökonomischen Zusammenhang“ und „politische Bedingungen als Ursache sozialer Benachteiligung“ (SII:21) begriffen werden. Als weiteres Prinzip wird kurz darauf ausgeführt, dass sich die Gemeinwesenarbeit als qualifizierende Arbeit begreift, die sich um Vermittlung einer „strukturellen Bedingtheit von Konflikten“ (SII:22) bemüht. Und nicht zuletzt dienen diese Bedingungen – an anderer Stelle als „systemische und gesellschaftliche Ursachen“ (SII:30) von Problemen formuliert – als Begründung, warum die Gemeinwesenarbeit, als auch die Sozialarbeit im Allgemeinen auf unterschiedlichen Interventionsebenen (nach einer Grafik von Kirsten Ebbe und Peter Friese 1989; vgl. SII:30) stattfindet.

Fragt man nun nach einer Logik der Thematisierung, so lässt sich festhalten, dass die unterschiedlichen Begriffe, in diesem Kapitel unter „gesellschaftliche Bedingungen“ subsumiert, allesamt nicht näher ausgeführt werden und somit für sich stehen – wodurch ein gemeinsam geteiltes Verständnis ihrer Bedeutung suggeriert wird. Sie beziehen sich erstens darauf, dass strukturelle Bedingungen als Ursache sozialer Probleme ausgemacht werden. Unbestimmt bleibt, welche strukturellen Bedingungen welche sozialen Probleme verursachen. Zweitens beziehen sie sich darauf, dass die Lösung in der Änderung/Verbesserung von Strukturbedingungen liegt. Diesbezüglich bleibt ebenfalls unbestimmt, welche Strukturbedingungen in welcher Weise verändert werden sollen. Drittens, müssen Interventionen daher auf verschiedenen Ebenen

ansetzen – das reicht vom Einzelfall über Familien, hin zu Netzwerken und Organisationen, von Zielgruppen eines Gebietes hin zu Zielgruppen, die nicht örtlich begrenzt sein müssen, von räumlichen Begebenheiten und Infrastrukturen („Wohnen, Verkehr, Konsum, Bildung, Freizeit, Gesundheitsversorgung“; SII:26), von Jungen und Alten oder ganzen Dorfgemeinschaften etc.

Es ist davon auszugehen, dass hinter den unterschiedlichen Begrifflichkeiten (politische, sozioökonomische, sozialräumliche, soziokulturelle etc. Bedingungen) unterschiedliche Konzeptionen von gesellschaftlicher Benachteiligung und somit auch deren Bearbeitung (Änderung, Verbesserung, Auflösung) stehen. Wie diese aussehen wird allerdings ausgespart, womit sie nicht begründungsbedürftig erscheinen und somit die „größeren Zusammenhänge“ als eine zentrale Perspektive einer Gemeinwesenarbeit unbestimmt und damit konturlos bleibt.

5.3.1.2 Empowerment versus Aktivierung?

„Empowerment“ wird als ein eigenes Kapitel und theoretischer Bezugspunkt²⁵ einer Gemeinwesenarbeit im Skriptum II angeführt. Der Begriff wird mit „Selbstermächtigung“ übersetzt und hat zum Ziel, „Menschen zu unterstützen ihre eigenen Potentiale und Ressourcen zu aktivieren. Betroffene sollen selbst aktiv werden um die eigene Lebenswelt zu verbessern“ (SII:45). Im Kapitel wird weiter in einem stichwortartigen Abriss zu den Wurzeln des Empowerments Paolo Freire²⁶ zitiert („Empowerment = Entwicklung eines kritischen Bewusstseins bei den Machtlosen und Unterdrückten“; SII:45). Im restlichen Skriptum findet der Begriff „Empowerment“ nur selten Erwähnung, beispielsweise einmal in einer Auflistung als ein Prinzip der Gemeinwesenarbeit („Selbstermächtigung der Betroffenen“; SII:22) und einmal als Aufgabe einer Gemeinwesenarbeit („Unterstützung von Empowermentprozessen“; SII:34).

²⁵ Als „theoretische Bezüge“ der Gemeinwesenarbeit wurden solche Ausführungen im Skriptum gefasst, die explizit auf theoretische Konzepte verweisen, die sich insofern vom Rest abgrenzen ließen, als dass sie abstrakter formuliert sind und mit der Gemeinwesenarbeit nicht unmittelbar in Verbindung gebracht wurden. Meist haben sie außerdem den Charakter von begrifflicher Reflexion. Unter diese Kategorie fallen Ausführungen zu „Empowerment“ oder „Netzwerke“ (vgl. auch Ausführungen in Kapitel 5.4).

²⁶ Freire wird, wie fast die Hälfte der (direkt oder indirekt) zitierten Autor_innen, ohne Jahreszahl und Seitenangabe erwähnt. Auch im Literaturverzeichnis wird die Originalquelle nicht aufgelistet.

Blickt man allerdings auf die in der Zieldefinition impliziten Aktivierungsrhetorik, so scheint der Begriff der Aktivierung von größerer Relevanz zu sein, da er in den unterschiedlichsten Zusammenhängen wiederholt vorkommt: Er wird beispielsweise an anderer Stelle (zu den Prinzipien einer Gemeinwesenarbeit) als **Ziel** formuliert, nämlich die „Aktivierung der Eigenkräfte der Bevölkerung“ (SII:21). An anderer Stelle wird er als **Voraussetzung** formuliert, nämlich das „aktivierte Beteiligte“ die Bedingung für eine gelingende Gemeinwesenarbeit darstellen (SII:53). In einer Auflistung zu den **Aufgaben** der Gemeinwesenarbeit wird die „Aktivierung/Mobilisierung und Förderung der Teilhabe und Partizipation“ (SII:25) angeführt. Als **methodisches Prinzip** wird die „Aktivierung und Förderung der Eigeninitiative und Selbsthilfepotentiale“ (SII:24) erwähnt. „Aktivierung“ wird weiters als eigenständige **Arbeitsform** neben Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit angeführt (SII:36) und findet auch als **konkrete Methode** („Aktivierende Methoden, Aktivierende Befragung“; SII:36) Erwähnung. Wenn man nun danach fragt, was oder wer aktiviert werden soll, finden sich im Skriptum auf der einen Seite individualisierende Begriffe wie Eigeninitiative, Selbsthilfe, Eigenkräfte, Eigenaktivität. Andererseits fällt die Aktivierungsrhetorik in Zusammenhängen wie der partizipativen Entwicklung von Projekten oder zielgruppenspezifischer Angebote, zu denen angeregt werden soll oder die Aktivierung zur Vernetzung etc.

Was heißt das nun, dass Aktivierung als Voraussetzung, als Aufgabe, als Prinzip, als Arbeitsform und als konkrete Methode Erwähnung findet? Nachdem die Erwähnungen in Auflistungsform (und damit nicht näher erläutert) in unterschiedlichen Kontexten stattfindet und nicht aufeinander bezogen wird, suggeriert dies eine schlagwortartige Verwendung dieses Begriffs, der – aufgrund der häufigen Nennung in unterschiedlichsten Kontexten – für die Gemeinwesenarbeit zentral erscheint. Unklar bleibt, ob die Aktivierung von Ressourcen sich schon in der Teilhabe an Projekten erschöpft (Aktivierung als Methode und Aktivierung als Ziel) oder ob die Teilhabe an Projekten einer Gemeinwesenarbeit nur das Mittel zum Zweck ist (Aktivierung als Methode). Beide Lesarten machen in den unterschiedlichen Verweisungszusammenhängen Sinn, konnten aber – aufgrund des auszughafenden und fragmentarischen Charakters – nicht in eine eindeutige Richtung bestimmt werden. Es lässt sich aber festhalten, dass die

Begriffsdiffusion von Aktivierung und Empowerment nahelegt, dass sie synonym verwendet werden und mit unterschiedlichen Worten auf ähnliches verweisen.

5.3.2 Zum rhetorischen Charakter von Theorien und Methoden

Das Skriptum II gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil widmet sich explizit der Darstellung von Konzepten und Theorien einer Gemeinwesenarbeit, wohingegen der zweite Abschnitt konkrete Methoden der Gemeinwesenarbeit vorstellt. Wie schon an anderer Stelle ausgeführt, ging es bei der Auswertung nicht darum, eine implizite theoretische oder methodologische Perspektive zu rekonstruieren oder inhaltliche Aussagen über dieselben zu treffen, sondern einen Blick auf die spezifische Darstellung von Theorien und Methoden einer Gemeinwesenarbeit zu werfen. In der Tendenz lassen sich dabei die zwei unterschiedlichen Abschnitte (Konzepte/Theorien und Methoden) im Skriptum II auch in ihrem rhetorischen Charakter unterscheiden, was nachfolgend näher ausgeführt wird.

5.3.2.1 „Glaubenssätze“ und Handlungsanleitungen

Bei der Analyse des Skriptums II fiel auf, dass der Abschnitt, der ausgewiesen als Theorieteil konkreten Methoden einer Gemeinwesenarbeit gegenübergestellt wird, vor allem der Darstellung von Prinzipien und Grundsätzen einer Gemeinwesenarbeit in Form von Aufzählungen folgt. Zum Teil lassen sich widersprüchliche Angaben ausmachen, wie beispielsweise in der als Prinzip aufgelisteten Ausrichtung einer „ganzheitlichen Orientierung“ die explizit nicht zielgruppenspezifisch sein soll (SII:24), mit einem Ziel der Gemeinwesenarbeit, das sich der „Verbesserung der Lebensbedingungen strukturell benachteiligter Zielgruppen“ (SII:25) widmet, mitunter verweisen sie – wie dargestellt – mit unterschiedlichen Begriffen auf Ähnliches.

Dies kann als Ausdruck dessen interpretiert werden, dass hier auf unterschiedliche Perspektiven und Zugänge einer Gemeinwesenarbeit zurückgegriffen wurde, die somit auch unterschiedliche konstitutive Elemente derselben formu-

lieren. In den Auflistungen werden diese nicht expliziert, weiters wird auch nicht begründet oder hergeleitet, warum diese Prinzipien in der Gemeinwesenarbeit von Relevanz sind. Somit suggerieren sie eine Selbstverständlichkeit, die keiner Erklärung oder Diskussion bedarf. Es wird zwar mehrfach in unterschiedlichen Kapiteln darauf hingewiesen, dass kein einheitliches Verständnis einer Gemeinwesenarbeit existiert, aber dennoch werden mehrmals im Skriptum diverse Auflistungen konstitutiver Elemente einer Gemeinwesenarbeit skizziert und aneinandergereiht. Gerade diese Form der losen Aneinanderreihung von Auflistungen, ohne sie aufeinander zu beziehen und sie zu begründen, bringt es mit sich, dass die darin formulierten Aussagen den Charakter von „Glaubenssätzen“ einnehmen.

Auch dies lässt sich am Beispiel des Konzepts Empowerment verdeutlichen, das als eigenes Kapitel – neben stichwortartigen Ausführungen zu Freire (vgl. 5.3.1.2) – drei verschiedene Aufzählungen in sich vereint, die allesamt den Charakter von axiomatischen Grundannahmen haben. Unter der Überschrift „Empowerment – Selbstermächtigung“ folgt beispielsweise folgende numerische Auflistung:

1. Jede Person besitzt trotz aller Lebenskämpfe Stärken [...]
2. Die Motivation der Klient_innen erhöht sich durch eine konsistente Betonung der Stärken [...]
3. Das Entdecken der Stärken erfordert einen gemeinsamen Prozess der Exploration [...]
4. Das Fokussieren auf die Stärken führt die Praktikerin von der Versuchung weg, Klient_innen für ihre Schwierigkeiten zu verurteilen [...]
5. Jede Umgebung, selbst die trostloseste enthält Ressourcen. (SII:40f.)

Neben diesen Grundannahmen in axiomatischer Form haben andere theoretische Bezüge oder Konzepte, auf die in den Skripten Bezug genommen wurde, den Charakter begrifflicher Reflexion: so wird in einem Absatz bspw. erklärt, was unter Mikro-, Meso- und Makronetzwerken verstanden wird (vgl. SII:34) oder dass sich Prävention in eine primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterteilen lässt (vgl. SII:28) mit kurzen Ausführungen, was darunter verstanden wird. Warum Gemeinwesenarbeit eine präventive Wirkung hat respektive haben soll, wird nicht erklärt. Welche Schlüsse daraus zu ziehen sind, dass es Mikro-, Meso- oder Makronetzwerke gibt, ist nicht Gegenstand der Explikation. Den „Glaubenssätzen“ als theoretischer Basis folgen im Methodenteil konkrete anwendungsbezogene Handlungsanleitungen: bspw. wird in Anlehnung an Wolf-

gang Hinte empfohlen, dass der Anteil an zielorientierter Vernetzungsarbeit²⁷ nicht mehr als 20 Prozent betragen solle (vgl. SII:35), da die Motivation sonst verloren gehe. Konkret wird es auch bei der Beschreibung von Befragungssituationen: so wird darauf verwiesen, dass man für Einzelgespräche Bewohner_innen zu Hause besuchen (vgl. SII:24), bei Nichtanwesenheit einen Brief hinterlassen und ein zweites Mal zum Befragungsort zurückkehren solle (SII:63). Oder aber es wird empfohlen, die Zeitangaben („10-12 Uhr und 17-20 Uhr“) für günstige Interviewzeiten zu berücksichtigen (SII:64).

5.3.2.2 Die fehlende Verknüpfung

Versteht man ein Prinzip als einen allgemeinen Grundsatz, der quer zu den Methoden steht, „als eine Grundlage, auf die sich die einzelnen Methoden rückbeziehen müssen“ (Boulet et al. 1980:146), dann bleibt festzuhalten, dass diese Verknüpfung im Skriptum nicht hergestellt wurde. Die Analyse demographischer Daten, bei der nach der Erwerbsverteilung in einem Gemeinwesen²⁸ gefragt wird, steht als Fragment neben einer Zukunftswerkstatt, bei der es darum geht, „in Gruppen gemeinsame Ideen zu entwickeln“ (SII:59) und neben einem Prinzip (oder theoretische Gegenstandsbestimmung) des Gemeinwesens als „geographisch abgegrenzten Raum, der bestimmte Lebensbedingungen vorgibt“ (SII:18). Auch wenn somit auf die Relevanz statistischer Informationen verwiesen wird, so wird nicht näher ausgeführt, warum welche Daten erhoben werden sollen, wie sie ausgewertet werden sollen und wie sie mit subjektiven Bedürfnissen von bspw. Bewohner_innen²⁹ bzw. Akteur_innen eines Gemeinwesens in Verbindung zu bringen sind.

Gerade weil diese Verknüpfungsleistung fehlt, nehmen die Auflistungen den Charakter von Glaubenssätzen und Handlungsanleitungen an, indem sie als nicht begründungsbedürftige „Tatsachen“ inszeniert werden. Nicht zuletzt verweist auch die systematische Nicht-Verknüpfung von Theorien, Konzepten und

²⁷ „Zielorientierte Vernetzungsarbeit“ meint in diesem Zusammenhang eine „Vernetzungsarbeit, die nur darauf abzielt sich kennenzulernen und zusammenzusitzen“ (SII:35).

²⁸ Auch der Gegenstand, also das Gemeinwesen selbst, wird in diesem Abschnitt im Skriptum nicht expliziert und ergibt sich somit nur aus den Variablen der statistischen Verteilung.

²⁹ Ob die Perspektive auf Bewohner_innen eines bestimmten Gebietes liegt oder es in einem weiteren Sinne um Akteur_innen geht, wird im Skriptum II unterschiedlich beantwortet bzw. „beschlagnahmt“.

Methoden auf eine gewisse Konturlosigkeit der Gemeinwesenarbeit selbst, wie bereits im vorigen Abschnitt am Beispiel der Unschärfe von Begriffen ausgeführt wurde. Fasst man „Theorie“ als wissenschaftliches Wissen, als eben genau jene „Verknüpfung von Wissensbeständen, die eine Begründungshypothese und/oder eine Wirkungshypothese beinhalten“ (Hölmüller 2011:74), so waren diese im Skriptum nicht zu entdecken. Insofern liegt der Schluss nahe, dem Skriptum eine Theorieferne zu attestieren bzw. – etwas zugespitzt – Theorien als nicht-begründungsbedürftige Glaubenssätze zu fassen und Methoden als konkrete Handlungsanleitungen, die allerdings nicht an diese Glaubenssätze rückgebunden sind (vgl. Wahlhütter; Zach i.d.A.).

5.3.3 Vom Besonderen zum Allgemeinen

Inwieweit hat ein Skriptum wie das gegenständliche idealtypische Beispielwirkung für die Gemeinwesenarbeit im generellen Sinn? Welche Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen ergeben sich daraus? Welche Gründe oder besonderen Bedingungen stehen hinter den genannten „Glaubenssätzen“ bzw. hinter der behaupteten Konturlosigkeit? Genau diese Fragen sollen im Folgenden diskutiert werden.

5.3.3.1 Zur Weltformel und warum 42 keine Antwort ist

Berücksichtigt man, dass der Beginn der Gemeinwesenarbeit oft mit Jane Addams zu Zeiten der Industrialisierung markiert wird, in unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Ausprägungen und Entwicklungen erfahren hat, immer eng geknüpft an die historischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Müller 2013), dann war mein Versuch, nach *einem* spezifischen Verständnis der Gemeinwesenarbeit zu fragen, zwangsläufig zum Scheitern verurteilt, wie der Titel³⁰ dieses Kapitels zugespitzt ausdrücken soll. Dies findet sich auch in der Literatur zum Thema, wenn etwa die Gemeinwesenarbeit als Beispiel für

³⁰ Dieser ist dem Roman „The Hitchhiker’s Guide to the Galaxy“ von Douglas Adams entlehnt. In diesem wird die Frage nach der „Weltformel“ gestellt und von einem Computer, der X-Millionen von Jahren braucht, um sie zu errechnen, mit „42“ beantwortet. Insofern kann es in dieser Perspektive auch wenig überraschen, dass auf meine Frage im Sounding Board nach den „Prinzipien einer Gemeinwesenarbeit“ die Antwort folgte: „Das sind viele Fragen. Wieviel Zeit haben Sie?“ (SB:16, Z. 534)

das „Generellste der Sozialen Arbeit“ (Martin 2011:219) oder sogar polemisch als „reichhaltiges und verschwommenes Irgendwas“ (ebd.) bezeichnet wird. Und folgt man der These, dass die Gemeinwesenarbeit als anerkanntes Arbeitsprinzip integraler Bestandteil jeglicher Sozialer Arbeit ist, dann müssten alle Versuche einer Bestimmung von konstitutiven Elementen der Gemeinwesenarbeit zugleich als Versuch zu werten sein, die Soziale Arbeit selbst „in ihrem Wesen“ zu bestimmen. Insofern spiegelt das Skriptum II auch die „kaum lösba-re Schwierigkeit, die Fülle des für die Soziale Arbeit relevanten Wissens zu überschauen, zu systematisieren und in eine lehrbare Form zu fassen“ (Scherr 2012:288).

In der Konsequenz kann somit die attestierte Theorieferne auch nicht stellvertretend für *die* Gemeinwesenarbeit stehen. Ein Beispiel bietet die Begründerin³¹ der Gemeinwesenarbeit Jane Addams selbst, die umfangreiche Forschungsprojekte im Rahmen einer „Settlement-Sociology“ (vgl. Lengermann/Niebrugge-Brantley 2002) durchführte und dem US-amerikanischen Pragmatismus nahe stand, auch wenn sie in diesem Kanon kaum erwähnt wird. Diesbezüglich bemerkt Erik Schneiderhan (2011) allerdings wie folgt:

Perhaps Addams can best be understood as a 'practical pragmatist', for in her case (and in true pragmatist fashion), she was focused on actions and experience and only later would attempt to formalize and label what she had been doing at Hull-House. (ebd. 594)

Was sich an Addams' pragmatistischer Praxis ablesen lässt und in dem Zitat noch einmal explizit gemacht wird ist, dass „Theorie“ nicht mit logisch-deduktiven Ableitungen verwechselt werden darf. Somit bezeichnet der Begriff nicht ausschließlich den Zugang, mit einem ausbuchstabierten Konzept³² auf

³¹ Als das erste Settlement gilt gemeinhin die „Toynbee Hall“ im Osten Londons, von der sich Jane Addams inspirieren ließ. Der entscheidende Unterschied zu jenem war allerdings der, dass es im Settlement „Hull House“ vor allem junge Akademikerinnen waren, die das Quartier in Chicago bezogen und fortan zahlreiche gemeinwesenorientierte Projekte initiierten (vgl. Müller 2013; Staub-Bernasconi 2013b). Der rasante Erfolg der Settlement-Bewegung hatte zur Folge, dass Ende 1910 in den USA 413 Settlements verzeichnet wurden (vgl. Lengermann/Niebrugge-Brantley 2002). An dieser Stelle sei allerdings auch erwähnt, dass das Konzept von Settlements als „akademischer Wohngemeinschaft im Elendsviertel“ kritisiert wurde. Denn das reziproke Hilfeverständnis, das als Hilfeprinzip für Settlements ausgemacht wird (vgl. Müller 2013, Schneiderhan 2011), war somit auch von Klassenunterschieden durchzogen. Daraus erklärt sich auch die Kritik von Emma Goldman, die die von ihr beobachtete Hilfspraxis eines Settlements als „Teaching the poor to eat with a fork“ (Goldman 2006 [1931]) in ihrer Biographie pointiert problematisiert.

³² Natürlich sind diesem gewisse Grenzen auferlegt: „Da Forschung ohne ein gewisses Vorverständnis nicht möglich ist, ist die Annahme der völligen Voraussetzungslosigkeit nicht einzulösen“ (Lamnek 2010:103).

bestimmte Phänomene zu schauen, sondern Erkenntnisse können sich auch induktiv aus der „Praxis“ selbst generieren, was im qualitativen Zugang der hier versammelten Masterarbeiten schon an anderer Stelle näher ausgeführt wurde (vgl. Kapitel 3). Es lässt sich dennoch festhalten, dass in pragmatistischer Weise der „Theoriebegriff als konkreter Problemlösungsprozess, nicht als Erfassen zeitloser Strukturen oder Prinzipien“ (Martens 1985; zit.n. Oehler 2007:18) gefasst werden kann. Genau dies würde allerdings im Widerspruch zu den erwähnten konkreten Handlungsanleitungen stehen.

In einer weiteren Lesart können die Handlungsanleitungsfragmente als *mögliche Varianten* einer Problembearbeitung gefasst werden, die sich erst aus einer Analyse im Feld ergeben. Die professionelle Kunst bestünde demnach genau darin, sie in pragmatische Weise in Praxiskontexte zu integrieren. Trotzdem muss es auch im professionellen Umgang, der durchaus kreative oder eben „kunstvolle“ Elemente beinhaltet, bestimmte Gebrauchsweisen geben, die ihn eben von anderen Zugängen, von „unprofessionellen“ unterscheiden lässt. Denn wie soll ein Fall nach den „Regeln der Kunst“ bearbeitet werden, wenn die Regeln nicht klar sind? Somit bleibt bei der Antwort „42“ der *Prozess* der Problemlösung unterbestimmt. Indem keine Prozesse nachgezeichnet werden, sondern die Wissensfragmente in kompakte und lernbare Formen gegossen werden, suggerieren sie eine beliebige Verwendung, was allerdings in der Fachliteratur kritisiert wird:

Es besteht selbstverständlich ein Unterschied zwischen der beliebigen Nutzung einzelner GWA-Versatzstücke für die Bearbeitung aller nur denkbaren Themen oder einer systematischen, mehrniveaunalen, methodenintegrativen, auf Aktivierung und Selbstorganisation der BewohnerInnen eines bestimmten, geographisch abgegrenzten Quartiers ausgerichteten GWA. Werden ihr Erfahrungsschatz und ihre Instrumente wie ein Steinbruch genutzt und die Bruchstücke mit dem Label „GWA“ versehen, kommt dies einer Dequalifizierung des Ansatzes gleich. (Stövesand 2007:147; vgl. auch Wahlhütter; Zach i.d.A.).

5.3.3.2 Anschlussfähigkeit als Funktion

Ob die Unbestimmbarkeit als Stärke im Sinne einer Offenheit, als Schwäche im Sinne eines Gemeinplatzes oder schlicht im Sinne einer Beliebigkeit als falsche Rezeption eingeordnet wird, ist an dieser Stelle noch nachrangig zu behandeln. Die Unbestimmtheit erfüllt jedenfalls eine bestimmte Funktion und mag für die

Soziale Arbeit notwendig sein, um an unterschiedliche Handlungsfelder anschlussfähig zu bleiben, wie folgend diskutiert werden soll.

Welchen Sinn hat es, wenn (zentrale) Begrifflichkeiten nicht für Konzepte stehen, weil sie nicht theoretisch rückgebunden werden oder hergeleitet werden? Die untertheoretisierte Begriffsverwendung kann zur Annahme führen, die verschiedenen Termini seien ein „Begriffsregal, das mit unterschiedlichen Grundüberzeugungen, Werthaltungen und moralischen Positionen aufgefüllt werden kann“ (Herringer 2002:11; zit.n. Stövesand 2007:133). In eine ähnliche Richtung argumentiert Ernst Topitsch (1960), der hinter der Verwendung einer sogenannten „Leerformel“³³ auch eine Legitimations- und Immunisierungsstrategie sieht, sind sie doch

infolge ihrer Unbestimmtheit oder Leerheit mit jedem beliebigen Sachverhalt vereinbar; aus demselben Grunde sind sie es auch mit jedem beliebigen Normgehalt: sie lassen sich zur Rechtfertigung oder Bekämpfung aller nur denkbaren, tatsächlichen oder erwünschten moralisch-politischen Ordnungen und Entscheidungen verwenden. (ebd.:256)

Eine Gemeinwesenarbeit, die in „größere Zusammenhänge“ hinein wirkt, kann je nach Zugang (bzw. „moralisch-politischer Ordnung“) etwas sehr unterschiedliches meinen: eine konfliktorientierte, gesellschaftskritische Gemeinwesenarbeit (wie bspw. die sogenannte „aggressive“³⁴ Gemeinwesenarbeit in den 1970er Jahren) versteht darunter etwas anderes, als eine, die eher nach Interessensharmonisierung strebt und Konflikte definiert „als Störungen, die durch round-table Gespräche zu klären seien“ (Boulet 1980:154). Beide können sich nicht nur unter dem Label Gemeinwesenarbeit versammeln, sondern können innerhalb dessen auch mit denselben Begrifflichkeiten operieren (bspw. Empowerment). Dies bemerken auch Sabine Stövesand und Christoph Stoik (2013), die in diesem Zusammenhang „unhaltbare“ Synthetisierungsversuche problematisieren:

So z.B. bei Schönig (2012:35), der umstandslos einen grundlegenden, konfliktorientierten, machtkritischen Ansatz wie den von Saul Alinsky mit einem konsensorientierten, von einem harmonischen Gemeinschaftsverständnis ausgehenden system-affirmativen GWA-Konzept von Murray G. Ross zu einem „integrativ-konfliktorientierten Ansatz“ zusammenschließt. Begründet wird dieses Vorgehen mit dem Ross und Alinsky gemeinsamen positiven Menschenbild und einem

³³ Topitsch führt dies anhand des Begriffs „Dialektik“ aus, der sich laut ihm als „Formel zur Paraphrasierung jedes beliebigen Sachverhaltes gebrauchen lässt“ (ebd.:252), wie er am Beispiel des Autofahrens in amüsanter Weise demonstriert.

³⁴ Mit „aggressiv“ wird eine marxistische Gemeinwesenarbeit markiert. Ob dies eine Selbstbezeichnung ist oder es sich um eine Fremdzuschreibung von der idealtypischen zweiten Fraktion ist, konnte leider nicht rekonstruiert werden.

emanzipatorischen Bemühen. Zu klären wäre hier nicht zuletzt, was für ein Emanzipationsbegriff zugrunde liegt. (ebd.:17)

Erfüllt die Unbestimmtheit nun die Funktion, Begriffe an unterschiedlichste Diskurse anschlussfähig werden zu lassen, erscheint dies im ersten Moment schlüssig. Denn die Gemeinwesenarbeit im Speziellen wie die Soziale Arbeit im Allgemeinen wie überhaupt alles „Soziale“³⁵ „findet im historisch veränderlichen gesellschaftlichen Raum statt, der wiederum durch Konflikte und Machtunterschiede bestimmt ist, durch unterschiedliche Interessen und Programmatiken“ (Stövesand/Stoik 2014:17). Dies erklärt somit auch, warum sich der Terminus „Gemeinwesenarbeit“ so lange halten konnte,³⁶ obwohl er schon in den 1970er Jahren totgesagt wurde (vgl. Müller 2013). Gleichzeitig ist dieser Umstand nicht zwingend zu problematisieren. Denn die Allzuständigkeit wird auch als notwendige Voraussetzung genannt, um überhaupt professionell im Sinne von *ganzheitlich* wirken zu können, wie folgender Ausschnitt zeigt:

Sozialarbeitende sind SpezialistInnen für den menschlichen Alltag in seiner Ganzheit, mit seinen Zusammenhängen und Vielschichtigkeiten, sie sind Professionelle, deren Professionalität sich eben genau darin zeigt, dass sie sich nicht auf Zuständigkeiten zurückziehen und auf ihr Spezialgebiet beschränken können. [...] Für das methodische Vorgehen hat dieses Merkmal der Allzuständigkeit zur Folge, dass Soziale Arbeit sich nicht auf eine bestimmte oder begrenzte Thematik festlegen lassen kann. (Seithe 2012:49f.)

Insofern macht eine fragmentarische Logik, die eben keine Prozesse nachzeichnet und Begriffe in ihrer Vagheit belässt Sinn, als dass es um die Bereitstellung von *anschlussfähigem* Wissen „für unbegrenzte Thematiken“ geht – auch wenn dies eine kontextgerechte Transformation „nach pragmatischen Handlungserfordernissen“ (Maeder/Nadai 2003:157) in der beruflichen Praxis erfordern mag. Die Gefahr dabei ist allerdings jene, dass die Unschärfe in der Theorie und Beliebigkeit einen Prozess befördert, „der gesellschaftskritisches Denken und politische Kritik-Positionen entschärft und in ordnungstheoretische wie auch ordnungspolitische Orientierungen umschlagen lässt (Stehr/Schimpf 2012:27). Und auch eine berufspraktische und praxisnahe Ausbildung sollte nicht auf theoretische Positionen verzichten, wenn sie nicht möchte, dass sich bestimmte Schlüsselbegriffe mit Alltagstheorien auffüllen lassen. Im Rahmen

³⁵ Nachdem das „Soziale“ so unbestimmt ist, dass dieser Begriff ebenfalls unterschiedlichste und sich widersprechende Zugänge in sich vereinen kann, könnte sich auch hier eine soziologische „Leerformel“ abzeichnen.

³⁶ Beispielsweise wurde erst im Jahre 2012 ein Sammelband zur Zukunft der Gemeinwesenarbeit herausgegeben oder 2013 ein Handbuch, das unterschiedliche Traditionen, Konzepte und Positionen der Gemeinwesenarbeit im deutschsprachigen Raum gegenüberstellt (vgl. Blandow et al. 2012; Stövesand et al. 2013).

des Sounding Boards wurde beispielsweise diskutiert, wovon es ein Zeichen sein könnte, wenn ein_e Sozialarbeiter_in aus der Praxis meint, er_sie muss nach Konzepten (konkret ging es um die Lebensweltorientierung) googlen. Ich denke, dass es weniger darum gehen kann, ob diese Konzepte oder die Begriffe „richtig“ gegoogelt werden, sondern die Gretchenfrage ist jene, die auch am Sounding Board von einer teilnehmenden Person kam, „was sie dann von den Google Treffern irgendwie ausgewählt hat“ (SB:7, Z. 206; vgl. Wahlhütter i.d.A.).

5.4 Wovon die Gemeinwesenarbeit ein Zeichen ist

Die im Kapitel 5.3 dargelegten Ergebnisse der Dokumentenanalyse sind eng am Datenmaterial des Skriptums orientiert, in der Abstraktion stark von der (keinesfalls neuartigen) Erkenntnis einer „Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit“ (Nadai et al. 2005:64) geprägt und von der Suche nach den Implikationen geleitet. Ab diesem Kapitel findet nun die weitere Spurensuche statt, die allerdings dort, wo es notwendig erscheint, argumentativ an das Kapitel 5.3 anschließt. In den folgenden Ausführungen fließen auch stärker die Erkenntnisse ein, die aus den Systemanalysen von Sounding Board und Interviews gewonnen wurden.³⁷ Dennoch muss festgehalten werden, dass sich auch die im vorigen Kapitel präsentierten Erkenntnisse nicht „isoliert“ ergaben, sondern im Rahmen des zyklischen Forschungsprozesses als Teil des *gesamten* Erkenntnisprozesses zu sehen sind. Denn das Abwenden vom Versuch, bestimmte Elemente oder Prinzipien *einer* Gemeinwesenarbeit zu extrahieren, liegt nur zum Teil an „matten Fensterscheiben“ in Skripten. Diese Fensterscheibeneffekte offenbarten sich, wenn man so möchte, konsequenterweise auch in der Resonanz im Sounding Board und in den Interviews. Und sie sind eben nicht – wie im ethnografischen Zugang im Kapitel 3.1 bereits ausgeführt und methodisch begründet – etwas, das bereinigt werden muss, sondern können auch als die eigentliche Quelle der Erkenntnis gesehen und genutzt werden.

³⁷ Zur Methode der Systemanalyse und warum ein Sounding Board sich gut für die ethnografische Spurensuche eignet, siehe Kapitel 3.

5.4.1 Von der Gemeinwesenarbeit zur Sozialraumorientierung?

Ein neues Wort, und das bringt die Rede vom „Sozialraum“, steht damit unter dem Verdacht, der Sozialarbeit neuerlich ein Etikett anzudienen.³⁸

Wer sich im Rahmen der Sozialen Arbeit mit der Gemeinwesenarbeit auseinandersetzt, stolpert unweigerlich auch über den Begriff der Sozialraumorientierung und über diverse Bestimmungs-, Ein- oder Abgrenzungsversuche, auch gegenüber der Gemeinwesenarbeit. In diesen wird äußerst unterschiedlich verhandelt, ob Sozialraumorientierung eine Weiterentwicklung und somit Ablösung der Gemeinwesenarbeit bedeutet oder als eigenständiges Fachkonzept der Sozialen Arbeit zu fassen ist, wie folgender Titel stellvertretend auf den Punkt bringen soll: „Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung – Ein ‚entweder-oder‘ oder ein ‚sowohl-als auch‘?“ (Stoik 2011). Auch im Sounding Board wurde angemerkt, es habe den Anschein, die Gemeinwesenarbeit sei in den „Diskurs mit der Sozialraumorientierung gerutscht [...]“ (SB:21, Z. 679f.). Und wer sich mit Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit auseinandersetzt, stolpert in weiterer Folge auch über einen spezifischen Anwendungsfall, dem „Modell Graz“ der steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfe, der nicht nur in der fachlichen Community breit diskutiert wurde, sondern auch in die mediale Öffentlichkeit (vgl. Stadlober 2014) gelangte. Nachdem die Sozialraumorientierung ebenfalls in einem Interview zur Gemeinwesenarbeit Erwähnung fand, und dies vor allem im Zusammenhang mit der „Grazer Geschichte“ (I10:18, Z. 598), widmen sich nachfolgende Ausführungen zur Sozialraumorientierung und in weiterer Folge zur Diskussion rund um das Modell Graz und was sich daraus vielleicht ablesen lässt.

5.4.1.1 Zur Anschlussfähigkeit der Fachsprache

Anknüpfend an die Ausführungen im Kapitel 5.3.3.2 (Anschlussfähigkeit als Funktion) braucht es innerhalb der Sozialen Arbeit anschlussfähige (Fach-)Begriffe, die in unterschiedlichen Kontexten ihre Verwendung finden können. In der Konsequenz bedeutet dies demnach keine automatische (fachsprachliche) Unterordnung in Kontexte, wo sie eng an die Verwaltung geknüpft ist (vgl. Pan-

³⁸ Pantuček 2007:o.S.

tuček 2007), wie beispielsweise in der Sozialhilfe oder in der Kinder- und Jugendhilfe. Zugespißt zielt die hier vorgestellte These viel eher darauf ab, dass es auch in diesen Kontexten nicht zwangsläufig zu konkurrierenden Sprachen (vgl. ebd.) kommen muss, sondern es innerhalb der Sozialen Arbeit durchaus eine Vielzahl fachsprachlicher Benennungen geben mag, die in der Unbestimmtheit an unterschiedliche Organisationslogiken anschlussfähig sind und trotzdem Fachlichkeit zumindest andeuten: „Integration“ wäre vielleicht ein Terminus, der auch in der Sozialhilfe anschlussfähig ist und sich mit unterschiedlichsten Logiken befüllen lässt - auch wenn es scheint, als sei er mittlerweile durch „Inklusion“ ersetzt worden³⁹ (vgl. Klassen 2009).

Auch in der Kinder- und Jugendhilfe muss – so die These – die Fachsprache nicht etwa aufgrund ihrer engen Anbindung an Verwaltungslogiken „schlechte Karten“ (Pantuček 2009) haben. Als Beispiel wäre hier somit das schon erwähnte „Grazer Modell“ der Kinder- und Jugendhilfe zu verorten, das sich als „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ (vgl. Hinte 2012) versteht. Dass dies somit auch anderes sozialarbeiterisches Fachvokabular betrifft, wie die der „Ressourcenorientierung“, hat beispielsweise Barbara Zach (2014) anhand der Selbstrepräsentationen der Grazer Jugendhilfe sehr anschaulich beschrieben. Oder, wie es ein Interviewpartner von Hubert Höllmüller aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der organisationstheoretischen Analyse des Grazer Modells ironisierend auf den Punkt bringt: *„wir sind eben Sozialraum-Mitarbeiter und leisten passgenaue Hilfe, was auch immer das heißen mag“* (Höllmüller 2014:12).

An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, wieviel „Fachlichkeit“ in der Sozialraumorientierung im Grazer Modell stecken mag oder nicht. Für das gebrachte Argument ist eher nebensächlich, dass der sogenannte „Ententest“⁴⁰ ergeben haben soll, es handle sich beim Grazer Modell um eine „Steuerungs- und Sparmaßnahme“. Er verweist vielmehr auf eine Beliebigkeit der begrifflichen Deutung, die sich nicht zuletzt in folgender Replik ablesen lässt beziehungswei-

³⁹ Ob damit auch konzeptionelle Aufwertungen des Begriffes einhergehen, muss an dieser Stelle allerdings unbeantwortet bleiben.

⁴⁰ „Wenn es aussieht wie ein Steuerungs- und Sparmodell, und wenn es redet wie ein Steuerungs- und Sparmodell und wenn es sich auswirkt wie ein Steuerungs- und Sparmodell, dann ist es höchstwahrscheinlich auch ein Steuerungs- und Sparmodell – egal, was draufsteht“ (Höllmüller 2014:4f.)

se an dem, *wie* der Vorwurf einer Steuerungs- und Sparmaßnahme entkräftet wird: „Ein Blick in die sozialräumliche Grundlagenliteratur [sic!] hätte gezeigt, dass in dem Fachkonzept Sozialraumorientierung zwischen Wirtschaftlichkeit und Fachlichkeit [...] eine Synthese hergestellt wird“ (Noack 2013:52). Insofern verweisen die Kämpfe um das „Modell Graz“ auf einen Kampf um Deutungsmacht, der sich beispielsweise eben auch daran ablesen lässt, welche Konzepte als Grundlagenliteratur eingestuft werden und welche nicht.

5.4.1.2 Zur öffentlichen Rede im sozialen Feld

Auch wenn dieser Kampf nicht im Detail nachgezeichnet werden kann, so lässt er sich vielleicht als Beispiel eines Kampfes in einem Feld⁴¹ im Sinne Pierre Bourdieus fassen (vgl. auch Kapitel 2.1): damit gemeint ist ein Kraftfeld (ähnlich einem Spiel), das bestimmten Gesetzmäßigkeiten (Spielregeln) folgt. Zugleich ist es auch ein Konkurrenzfeld, in dem „um Wahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse gerungen werde“ (Fröhlich 2003:118). Im Wettbewerb der Sozialen Arbeit um öffentliche Gelder sind der Spieleinsatz vermutlich nicht wissenschaftliche Inhalte respektive *wissenschaftliche Glaubwürdigkeit*⁴², sondern möglicherweise die erfolgreiche und vor allem öffentlichkeitswirksame *Inszenierung*⁴³ von Fachlichkeit gegenüber einem politisch-administrativen System, gerade „weil das Geschäft der öffentlichen Rede anderen Prinzipien gehorcht als jenes des besseren Arguments“ (Fleck 2014:247).

Somit wurde mit der Sozialraumorientierung und dem Grazer Modell in zugespitzter Form nur im Kleinen angedeutet, was Topitsch (1960) als Leerformel definierte und im Großen nachzeichnete:

⁴¹ Bourdieu hat seine Theorie der sozialen Felder beispielsweise anhand des politischen, des wissenschaftlichen, des religiösen oder des ökonomischen Feldes nachgezeichnet. Diese sind ähnlich konzipiert wie Systeme in der Systemtheorie Niklas Luhmanns (vgl. Rehbein/Saalmann 2014). Insofern mag es irritieren, wenn ich im Zusammenhang mit dem Diskurs um Sozialraumorientierung auf den Feldbegriff zurückgreife. Daher sei erwähnt, dass in dieser Arbeit das Konzept des Feldes nur in einer komplexitätsreduzierten Variante rezipiert werden kann und mitunter mehr als Analogie zu verstehen ist beziehungsweise als eine Perspektive, um den Gegenstand besser fassbar zu machen.

⁴² Nach Bourdieu ist das Spezifikum des „wissenschaftlichen Feldes“, dass in ihm um „wissenschaftliche Glaubwürdigkeit“ (Fröhlich 2003:118) gerungen wird.

⁴³ Mit inszenierungstheoretischem Blick beschreibt bspw. Michaela Pfadenhauer (2003) Professionelle als Kompetenzdarsteller [sic!]. Dieser stehe vor der Herausforderung, „die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich *glaubhaft* zu machen“ (ebd.:116).

Oft aber bedienen sich mehrere der einander bekämpfenden Gruppen gleichzeitig der gleichen Leerformeln und Prestigewörter, wobei dann jede behauptet, sie und nur sie erfasse den „wahren Sinn“ jener Ausdrücke. Es kommt zu einer Art Wettstreit um die – gar nicht existierende – „wahre Bedeutung“ der Leerformeln, wobei der geschichtliche Erfolg darüber entscheidet, welche der kämpfenden Gruppen ihre Auffassung durchsetzen kann. (Topitsch 1960:263)

In diesem Sinne stellt sich weniger die Frage, wer auf welche Grundlagenliteratur verweist, sondern – bleibt man beim Konzept des Feldes nach Bourdieu – lassen sich daran mitunter Positions- und Machtkämpfe um die Deutungshoheit und Definitionsmacht über bestimmte Begriffe respektive Konzepte ablesen (siehe dazu auch Kapitel 2). Diese wurden auch im Sounding Board etwa im Zusammenhang mit der „Monopolisierung von Begriffen“ (SB:22, Z. 706) thematisiert. Und auch die Wellen, die das Modell Graz⁴⁴ geschlagen hat, lassen sich in diese Richtung interpretieren. Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden, was an anderer Stelle empirisch noch zu überprüfen wäre: dass sich im angesprochenen Konkurrenzfeld möglicherweise auch die verschiedenen Spieleinsätze differenzieren lassen und einerseits als Kampf um „wissenschaftliche Glaubwürdigkeit“ geführt wird, um im wissenschaftlichen Feld Anschluss und Anerkennung zu finden. Oder aber auch als Kampf im politischen Feld, wo Fachlichkeit mitunter über normative⁴⁵ Setzungen hergestellt wird und wo es möglicherweise vorrangig um öffentlichkeitswirksame Inszenierung von Fachlichkeit⁴⁶ gehen mag. Denn der nach Bourdieu permanente und dynamische Kampf um die Veränderung von Kräfteverhältnissen schließt auch „den Kampf um den Wert der sozialen Spiele und um die Spielregeln mit ein [...]“ (Fröhlich 2003:118).

„Ob und von wem eine Aussage als wahr anerkannt oder verworfen wird, hängt auch von Machtverhältnissen und Reputationskämpfen innerhalb der scientific community ab“ (Scherr 2012:285). In der Geschichte der Sozialen Arbeit mag

⁴⁴ Mitunter selbst als begrifflicher Versuch zu werten, die Monopolisierung des Begriffs Sozialraumorientierung zu verhindern?

⁴⁵ Wie die Replik von Michael Noack (2013) nahelegt, in der konstatiert wird, es gäbe *eine* Grundlagenliteratur, in der sich Fachlichkeit und Wirtschaftlichkeit zur Sozialraumorientierung synthetisieren.

⁴⁶ Eine öffentlichkeitswirksame Inszenierung würde somit auch nach gezielter Öffentlichkeitsarbeit verlangen, was im Feld der Wissenschaft nichts Ungewöhnliches darstellt: „Public Relations für wissenschaftliche Institutionen und Gesellschaften gibt es spätestens seit Mitte des 19. Jh.“ (Fröhlich 2003:124). Weiters verweist Gerhard Fröhlich auch darauf, dass in einer us-amerikanischen Studie zu „Politics of Pure Science“ aufgezeigt wurde, „dass die moderne US-amerikanische Naturwissenschaft ein Element amerikanischer Politik geworden ist, mit vested interests, Lobbying- sowie Public-Relations-Apparaten und einer *Wissenschaftsideologie*“ (ebd.:124).

es viele dieser kämpferischen Aushandlungsprozesse⁴⁷ gegeben haben und dabei ist es für diese Arbeit allerdings eher nebensächlich, *ob* und von *welcher Gruppe* ein Begriff dabei erfolgreich monopolisiert wurde oder nicht. Denn egal ob besetzt oder nicht besetzt, die Gemeinwesenarbeit, als auch die Sozialraumorientierung hat sich zumindest als Beiwort, als abgeändertes Hauptwort, als –bezogene oder -orientierte Soziale Arbeit im Fachdiskurs erhalten. Ob damit einfach nur die beschriebenen Kämpfe in subtilerer Form vollziehen oder doch auf etwas anderes verweisen, wird im nächsten Kapitel zu behandeln sein.

5.4.2 „Doing Difference“ – von Begriffen und Identitätspolitik

Begriffe dienen üblicherweise dazu, ein Phänomen einzugrenzen und von anderen abzugrenzen.⁴⁸

Vorangestelltes Zitat stammt aus einem Text von Christian Fleck, der „[a]m Beispiel zweier Begriffe, die von Pierre Bourdieu inthronisiert wurden“ der Frage nachgeht, „ob und inwiefern die vorgeschlagenen Begriffsinnovationen die soziologische Theorie zu befruchten vermögen oder ob ihre Proklamation besser als Beispiel überredender Kommunikation analysiert werden sollte“ (ebd.:236). Wie ich in vorangegangenen Kapiteln versucht habe zu begründen (mit der Bezeichnung „Welt- und Leerformel“ vermutlich selber in überredender Kommunikation), kann es im Fall *der* Gemeinwesenarbeit oder *der* Sozialraumorientierung nicht darum gehen, den Innovationswert dieser Begriffe für *eine* bestimmte Theorie zu analysieren. Neben der Funktion der Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Handlungskontexte (wie beispielsweise ans politisch-administrative System bei der Sozialraumorientierung) offenbarte sich in der Analyse von Interviews und des Sounding Boards noch etwas anderes, was im vorigen Kapitel

⁴⁷ Für historische Deutungskämpfe am Beispiel der Entwicklung der Kinder- und Jugendfürsorge sei auf Gudrun Wolfgruber (2013) verwiesen. Diese zeigt, wie die Umstellung von der Fürsorge zur Sozialarbeit auch als Kampf um die Deutungshoheit verstanden werden kann. Diese war von einer „Rhetorik der Fürsorge der 1920er/30er Jahre“ (ebd.:165) und einer Kampfrhetorik der 1968er Bewegung durchzogen: „Das Jugendamt wird zu einem Ort des Kampfes von jung versus alt, progressiv versus konservativ, autoritär versus anti-autoritär. Einer ‚alten und überholten Zeit‘ wird eine neue Zukunft gegenübergestellt, in kämpferischer Verheißung sowie im Wissen, was richtig und gut für die Klientel sei“ (ebd.:165).

⁴⁸ Fleck 2014:240.

schon angedeutet wurde und in diesem näher ausgeführt werden wird. Vorangehendes Zitat stellt dabei auch die Verbindung zu vorangehenden Ausführungen her, die sich zugespitzt anhand des Begriffs der „Leerformel“ oder „Weltformel“ um eine paradoxe „Eingrenzung“ bemüht haben. In den Kämpfen rund um das Modell Graz wurde schon angedeutet, was in diesem Kapitel vor allem als eine Praxis der *Abgrenzung* diskutiert werden wird.

Wenn man davon ausgeht, dass die „Fachdiskussion wie eine Abfolge von Neuerfindungen“ (Pantuček 2007:o.S.) erscheint und jeder neue Begriff dabei „je einen Gesichtspunkt als Ausgangspunkt eines vermeintlich neuen methodischen Konzeptes herausstellt“ (ebd.), dann stellt sich die Frage, welche Gründe es dafür geben mag. Denn genau dahinter verbirgt sich doch das, was vielfach als Beschlagwortung von Konzepten kritisiert wird, „die sich vor allem durch eine beachtliche Ignoranz gegenüber der Fachgeschichte auszeichneten und je einen Gesichtspunkt als Ausgangspunkt eines vermeintlich neuen methodischen Konzeptes herausstellten“ (ebd.). Die Konsequenz bilden begriffliche Neuschöpfungen, wie

Sozial-Management, Lebensweltorientierung, Case Management, das Empowerment-Konzept und andere „Orientierungen“, die als Marken den Anschein des Neuen erweckten und jeweils zumindest von einem Teil der PraktikerInnen als Vehikel zur Professionalisierung, zur Klärung der sozialarbeiterischen Identität begrüßt wurden. (ebd.)

In diesem Kapitel geht es somit nicht um eine begriffliche *Eingrenzung* von Phänomenen, sondern vor allem um eine (identitätspolitische) *Abgrenzung über* Begriffe. Identität wird dabei nicht als „Wesenszug“ der Sozialen Arbeit verstanden oder als eine wie auch immer geartete Objektivation. Der Begriff verweist viel mehr auf ein „Beziehungsverhältnis“ und damit immer auch auf ein Außen, zu dem eine Grenze gezogen werden muss. Eine praxeologische Perspektive schlägt dabei vor, dass Identität als ein „Doing Difference“⁴⁹ beständig hergestellt und gepflegt werden muss:

Identitätsarbeit ist dabei ein Terminus, der zwar nicht sehr schön klingt, erinnert er doch [...] an mühselige Arbeit, der aber den Vorteil hat, in Erinnerung zu behalten, dass wir es im Hinblick auf Identität mit etwas Beweglichem, Prozesshaften, in Bearbeitung befindlichen zu tun haben. (Stauber 2011:108)

⁴⁹ Den Begriff „Doing Difference“ haben Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) in einem gleichnamigen Artikel geprägt, in dem sie „Differenz“ als „ongoing interactional accomplishment“ (ebd.:8) verstehen.

Geht man nun davon aus, dass die Soziale Arbeit „mit dem Konzept der ‚diffusen Allzuständigkeit‘ ein tendenziell grenzenloses Terrain“ (Maeder/Nadai 2003:147) für sich beansprucht, dann erklärt sich auch, wie ein identitärer Bestimmungsversuch in einer attestierten Identitätslosigkeit münden kann: „Sozialarbeit ist eine Profession und eine Disziplin ohne (klare, eindeutige, dauerhafte, widerspruchslöse) Identität, ihre Identität ist vielmehr Identitätslosigkeit“ (Kleve 2000:13, zit.n. Maeder/Nadai 2003:157). Nachfolgend wird allerdings viel mehr die These verfolgt, dass sich sehr wohl Praktiken eines „Doing Difference“ nachzeichnen lassen, die sich um eine identitäre Eingrenzung der Sozialen Arbeit über sprachliche Abgrenzungen bemühen.

5.4.2.1 „-orientierung“ als Differenzmarker

Identität *ist* nicht, sie *artikulierte* sich.⁵⁰

In den späten 1980er Jahren fand die Gemeinwesenarbeit als Fortbildungslehreveranstaltung mit dem Titel „gemeinwesenorientiertes Sozialmanagement und Sozialmarketing“ unter der Initiative von Hans Hovorka Einzug in die Lehre. Dies wurde insofern als Novum in der sozialarbeiterischen Weiterbildungslandschaft bezeichnet, als dass diese Weiterbildungen somit zugleich als die ersten in Österreich galten, „die *nicht* therapeutisch waren oder *nicht* juristisch“ (I10:2, Z. 40). Es ist naheliegend, den Fortbildungslehrgang somit auch als Professionalisierungs- und Identitätsprojekt der Sozialen Arbeit selbst zu verstehen, die sich von der damaligen Dominanz therapeutischer Zugänge über die Gemeinwesenarbeit bzw. -orientierung fachlich – zunächst auch noch innerhalb der eigenen Akademiemauern – abzugrenzen versuchte (vgl. Wahlhütter i.d.A.). Wieder auf das Konzept des Feldes von Bourdieu zurückkommend, lässt sich diese Abgrenzung auch als den Versuch deuten, die Regeln des Feldes in diese Richtung gehend neu zu bestimmen. Damit mag die Gemeinwesenorientierung sich zwar auch inhaltlich von anderen damaligen dominanten Zugängen abgegrenzt haben, sie tat es aber auch symbolisch über ihre Begrifflichkeit. Symbolisch meint in diesem Zusammenhang die Setzung von „Unterscheidungs-Zeichen“ (Fröhlich/Rehbein 2013:228) zur Markierung von Differenz.

⁵⁰ Stauber 2011:109; in Anlehnung an Stuart Hall.

Die Gemeinwesenorientierung in Kombination mit Sozialmanagement im Titel der Fortbildung zu tragen, war zu jener Zeit insofern sinnvoll, als dass der Titel somit an damalige Diskurse optimal anschließen konnte, ohne sich an jene begrifflich zu eng anzulehnen und damit die Markierung der Differenz zu verlieren. In Deutschland war beispielsweise erst ein leichtes Aufkommen in Richtung Sozialmanagement-Ausbildungen zu verzeichnen, womit der Begriff noch relativ „unbesetzt“ war. Und die Gemeinwesenarbeit im Namen zu tragen empfahl sich mitunter schon deshalb, weil zu jener Zeit umfassende Reformprozesse mit der Wiener Psychiatriereform in Gang gesetzt wurden und unter anderem mit dem Normalisierungsprinzip in der Behindertenhilfe das „Gemeinwesen“⁵¹ wieder zum relevanten Bezugspunkt wurde. Diese Differenzmarker wurden durchaus intentional gesetzt und selbstbewusst mit den Inhalten gefüllt, die von Relevanz erschienen: „das ist ein Habitus den wir durchgezogen haben. Den wir eingeübt und gelernt haben damals in diesem Team“ (I2 Z173f.:6). Wie Laura Wahlhütter in dieser Arbeit bereits nachgezeichnet hat, lässt sich ähnliches auch für die Lebensweltorientierung festhalten. Dies kann einerseits damit verknüpft werden, dass die Menschen nicht nur die Regeln in einem spezifischen Feld kennen müssen, sondern auch daran glauben müssen, sich darin einüben: „Mit der Einübung werden die Regeln und Einsätze sowie die Ziele des Spiels und der Glauben an deren Zusammenhang übernommen“ (Rehbein/Saalmann 2014:102).

Die intentionale Setzung von Unterscheidungszeichen, die dazugehörige Gruppen konstituiert und solche, die dieser nicht zugehörig sind, verweist auf eine identitäts*politische* Herangehensweise, die zugleich professionspolitisch verstanden werden kann: denn es „[...] entspricht einer professionell-politischen Strategie, sich ‚per Definition‘ für bestimmte Gegenstandsbereiche zuständig zu erklären“ (Boulet et al. 1980:292). Wie bereits in Kapitel 2 im Rahmen der Professionalisierungsdebatte nachgezeichnet, symbolisiert die begriffliche Abgrenzung zu anderen Professionen und Disziplinen somit auch zwei Dinge: einen Kampf um Zuständigkeit und Anerkennung einer eigenständigen Problemlö-

⁵¹ Nicht zufällig gründete sich bspw. um diese Zeit herum der Verein GIN (Gemeinwesenintegration und Normalisierung) (vgl. Verein GIN o.J.).

sungskompetenz und somit auch den Versuch der Entwicklung einer eigenen, professionellen Identität.

5.4.2.2 Die Grenze in der Grenze

Es stellt sich nun die Frage, warum man nicht bei der Gemeinwesenorientierung blieb, sondern argumentativ und auch begrifflich an die Lebensweltorientierung anschloss, wie Wahlhütter in dieser Arbeit nachzeichnete. Dies erklärt sich mitunter dadurch, dass zwar die Abgrenzungsversuche gegenüber psychologischer oder therapeutischer Vereinnahmungen in aller „Abgrenzungshärte“ passieren konnten, aber im großen Feld der sich langsam professionalisierenden Sozialen Arbeit dennoch begriffliche Anschlüsse bestehen bleiben mussten, wollte man Teil derselben sein. Somit ging es auch um gemeinsame Identitäts- und Bestimmungsversuche, um begriffliche Anschlüsse und feine Grenzlinien, wie das Beispiel der sozialraumbezogenen Sozialen Arbeit zeigen mag, bei der die „-orientierung“ als begrifflicher Differenzmarker in der Praxis des „Doing Difference“ nicht mehr auszureichen scheint. Es zeigt sich somit, dass es demnach für eine standortgebundene Identität, für ein standortgebundenes sozialarbeiterisches Selbstverständnis anschlussfähige Begriffe benötigt, die aber dennoch bestimmte eigensinnige Grenzen innerhalb der Grenzen markieren. Somit, so die These, äußert sich diese Grenzmarkierung auch in begrifflicher Hinsicht. In diesem Zusammenhang wird folgender Bestimmungsversuch zur Identität relevant:

Im Rahmen der menschl. Lebenswelt ist darüber hinaus für die I. wesentlich, daß in einem Sprachraum eine bestimmte Gegebenheit mit einer verbalen Bezeichnung verknüpft ist u. mit einer solchen weitgehend gleichgesetzt wird. Identität bedeutet in Verbindung mit jeweils spezifischen (gleichbleibenden) Merkmalen und Merkmalskombinationen sowie mit Unterscheidungskriterien Unverwechselbarkeit und Wiedererkennbarkeit. (Hillmann 1994:350)

Das Gemeinwesen oder der Sozialraum im Titel ermöglicht somit auf begrifflicher Ebene eine Wiedererkennbarkeit und Zuordnung, andererseits kann es durch bestimmte sprachliche Abwandlung auch eine „eigenwillige Gestaltung begrifflich zumindest zulassen“ (Stauber 2011:108), um die Differenz nach außen zu markieren. Genau jene Praktiken des „Doing Difference“ können sich demnach auch in diversen Begriffsschöpfungen äußern, wie beispielsweise ei-

ne „sozialraumbezogene Gemeinwesenarbeit“ oder eine „gemeinwesenbezogene Sozialraumorientierung“ nahelegen.

5.4.2.3 Demarkationslinien und Schulenburg

Wer [...] von der Sprache spricht, ohne sie näher zu bestimmen, übernimmt unausgesprochen die offizielle Definition der offiziellen Sprache einer bestimmten politischen Einheit: diejenige Sprache nämlich, die innerhalb der territorialen Grenzen dieser Einheit [...] als die einzig legitime vorgeschrieben ist, und zwar um so zwingender, je offizieller [...] die Sprechsituation ist.⁵²

Mit dem „Modell Graz“ ist schon ein Stichwort gefallen, das an dieser Stelle wert ist, noch einmal näher ausgeführt zu werden. An diesem lässt sich gut aufzeigen, nicht zuletzt anhand der kämpferischen Rhetorik,⁵³ dass Felder keine Unterhaltungsspiele, sondern Soziale Kämpfe sind (vgl. Rehbein/Saalmann 2014), die mit einer gewissen Ernsthaftigkeit und in sehr rauem Ton geführt werden können. Diese Kampfschauplätze lassen sich, wie bereits angedeutet, als Kampf um bestimmte Begriffe symbolisieren:

„wer einen Terminus hinreichend, frühzeitig und mit genug Ellbogentechnik besetzt, der definiert es und jeder der nicht identifiziert werden will [...], vermeidet dann den Begriff, weil jeder damit halt ein bestimmtes Modell assoziiert. Und das ist eine durch den Diskurs selbst produzierte Sprachlosigkeit letztlich“ (SB:22, Z. 724ff.)

Folgt man der zuvor aufgestellten These des „Doing Difference“, dann bedeutet dies in der Konsequenz, dass eine bestimmte Konzeption, die sich im Kampf um Deutungshoheit erfolgreich durchgesetzt hat, nicht zwangsläufig zu einer Sprachlosigkeit führen muss, sondern eine Vielzahl an sprachlichen Abgrenzungsstrategien hervorrufen kann, die sich in begrifflichen Unterscheidungszeichen symbolisieren. Ob diese „Begriffsstreitigkeiten“ dabei als zerstörend für eine gemeinsame Identität interpretiert werden (vgl. SB:21) oder vielleicht als identitätsstiftendes Element zu werten sind (siehe dazu auch Wahlhütter; Zach i.d.A.), kann an dieser Stelle jedoch nicht näher ausgeführt werden. Es bleibt an dieser Stelle aber festzuhalten: „Der Streit um eine Benennung ist ein Streit um

⁵² Bourdieu 2015 [1982]:49f.

⁵³ Einen kleinen Einblick liefert der bereits erwähnten Zeitungsartikel (vgl. Stadlober 2014).

eine soziale Differenz [...] und damit auch um soziale Macht [...]. Die Macht tritt genau dann in Kraft, wenn die Differenz anerkannt ist“ (Rehbein 2014:355).

Geht man weiters davon aus, dass diese Kampfschauplätze nicht von Einzelpersonen getragen werden, sondern an Schulbildungen geknüpft sind (vgl. I10), dann verweisen diese verschiedenen Begriffe auch auf bestimmte Sprachgemeinschaften und damit auf eine begriffliche „Anhängerschaft“ [sic!] (I10:18, Z. 592). Darüber hinausgehend lassen sich diese unterschiedlichen „Sprachschulen“ möglicherweise an bestimmte Örtlichkeiten binden, wobei den Ausbildungsstandorten mitunter eine wichtige Rolle zufallen könnte. Denn in einem „Prozess der Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der offiziellen Sprache spielt das Bildungssystem eine entscheidende Rolle“ (Bourdieu 2015 [1982]:53). In diesem Kampf, in dem um Macht, Dominanz (über Begriffe/über Konzepte) gerungen wird, gibt es somit „Ländereien“, die – und auch das mag kein Spezifikum dieses Feldes sein – mit bestimmten Personen in Verbindung stehen, die eine bestimmte Positionierung glaubwürdig nach außen vertreten können (vgl. I10). Die Monopolisierung von Begriffen – das wäre eine These, die es noch zu überprüfen gälte – wäre somit auch eine „Eingemeindung“, insofern als dass sie Begriffe besetzt, an eine konkrete Örtlichkeit bindet, die wiederum an bestimmte Personen⁵⁴ geknüpft ist. Innerhalb dessen können natürlich Allianzen geschmiedet werden und allerdings im Falle einer Normverletzung bei Bedarf auch wieder aufgekündigt werden (vgl. I10).

Insofern lassen sich vielleicht anhand verwendeter Sprachpraxen Demarkationslinien ziehen, die in der Verwendung respektive Nicht-Verwendung bestimmter Fachbegriffe eine Aussage über das Konkurrenzverhältnis und einer spezifischen „Sprachgemeinde“ möglicherweise zulassen. Weiters sei festgehalten, dass wenn es nun um eine soziale Differenzierung geht, es immer ein Außen benötigt, zu dem eine Grenze gezogen werden kann. Denn die Kämpfe sind *Kräfteverhältnisse* und insofern immer relational konzipiert. Im Kampf um

⁵⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es – auch wenn sich mitunter bestimmte Schulen an bestimmte Personen respektive legitime Vertreter_innen/Autoritäten knüpfen lassen können – im dargelegten Positionierungskampf *nicht* um individuelle Zuschreibungen geht. Auch Bourdieu verweist in seiner umfassenden Analyse zum wissenschaftlichen Feld darauf, dass es nicht darum gehen kann, „die in der Wissenschaftsgeschichte beobachtbaren unsachlich-fruchtlosen Schlagabtausche in individuellen Charakterstrukturen berühmter Wissenschaftler [sic!] (Eitelkeit, Eifersucht, Missgunst) zu suchen“ (Fröhlich 2003:122).

Deutungsmacht und Anerkennung fungieren Konkurrent_innen somit zugleich als Kompliz_innen:

Im Ringen um ein gemeinsam für wichtig gehaltenes Gut konstituieren sie gemeinsam Sinn und Bedeutung, Relevanz und Dynamik des jeweiligen Spiels. Sie teilen viele kaum thematisierte Grundannahmen – sonst würden sie einander als KonkurrentInnen gar nicht wahrnehmen bzw. anerkennen. (Fröhlich 2003:118)

Auch eine Praxis der Abgrenzung als „Doing Difference“ bezieht sich somit implizit nicht nur auf die, von denen sie sich abgrenzt, sondern impliziert zugleich eine Anerkennung der teilnehmenden Spielpartner_innen, als auch der spezifischen Regeln des Spiels: „Die soziale Differenz wird anerkannt, akzeptiert und zur Distinktion gebraucht“ (Rehbein 2014:355)

5.5 Schlussbemerkung

„Es gibt keine nämlich keine neutralen Wörter“ (Bourdieu 2015 [1982]:44). Damit wäre in knapper Formulierung (die an die Antwort „42“ erinnert) auf den Punkt gebracht, was in dieser Arbeit nachgezeichnet wurde. Beginnend bei der Beschreibung des rhetorischen Charakters eines Lehrveranstaltungsskriptums, das zur These von sogenannten Leer- oder Weltformeln führte, die vielleicht in einer professionskonstitutiven Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit begründet liegt. Damit wurde auch angesprochen, dass Begriffe entgegengesetzte Bedeutungen in sich vereinen und „eine ebenso vage wie intensive Wertbedeutung“ (Topitsch 1960:244) verleihen bekommen (können), „ohne zu einer – vorstellungsmäßig oder begrifflich – näheren Bestimmung gezwungen zu sein“ (ebd.:244). Daraus ableitend wurde die Funktion einer (notwendigen) Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Handlungskontexte erläutert, diskutiert am Beispiel der fachsprachlichen Verwendung der „Sozialraumorientierung“ in der Jugendhilfe. Von dort führte die Argumentation zu Bourdieu und den spezifischen Kämpfen in unterschiedlichen Feldern mit möglicherweise unterschiedlichen symbolischen Einsätzen. Schließlich wurden die Praktiken eines „Doing Difference“ expliziert, bei der weniger die Funktion der Anschlussfähigkeit, als die der sozialen Differenzierung über Begriffe im Vordergrund der Überlegungen stand, die zugleich symbolisch auf die „feinen Unterschiede“ und somit auf Positionierungsversuche im umkämpften Feld verweist.

„Die Gemeinwesenarbeit ist mausetot im Sozialarbeitsdiskurs. Also töter kann was überhaupt nicht sein. [...] Und die Sozialraumorientierung stinkt bereits penetrant“ (SB:22, Z. 707ff.)

Der Titel der vorliegenden Arbeit verweist somit darauf, dass auch die Frage danach, ob die Gemeinwesenarbeit tot ist oder nicht, ob sie in der Sozialraumorientierung ihre Wiederauferstehung erfahren hat oder dieser Begriff auf etwas eigenständiges verweist, selbst als Gegenstand (andauernder) Kämpfe im Feld der Sozialen Arbeit gefasst werden kann. Gleichzeitig ist damit angedeutet, dass sich diese Dynamiken nicht nur anhand der Gemeinwesenarbeit oder Sozialraumorientierung nachzeichnen lassen, sondern vermutlich auch andere Fachkonzepte betreffen, bei denen um Definitionsmacht gerungen.

„Die Soziale Arbeit lebt seit Jahrzehnten recht gut mit ihrer Identitätskrise“ (Pantuček 2009:153). Vielleicht deshalb, weil die angesprochenen Kämpfe und Auseinandersetzungen auch als identitätsstiftende Bezugspunkte für die Sozialen Arbeit interpretiert werden können? Als identitäre Bestimmungs- und „Besetzungsversuche“ lassen sich auch die unzähligen Artikel und Bücher lesen, die sich der Frage widmen, ob die Soziale Arbeit eine eigenständige Menschenrechts-Profession oder sonstige Bindestrich-Profession oder eben keine Profession ist, ob sie eine eigene Wissenschaft *hat*⁵⁵ oder eine *ist*⁵⁶, ob sie eher Disziplin dazu sagen möchte oder lieber von der Kunstlehre spricht, wie sie sich am besten von Bezugsdisziplinen abgrenzt, vorrangig von Psychologie, Psychotherapie, Sozialpädagogik oder auch von Berufen wie der Lebens- und Sozialberatung (vgl. auch Kapitel 2.4.2). Natürlich ist damit nicht gesagt, dass diese Diskussionen nicht auch zur Klärung von inhaltlichen Fragen einen wichtigen Beitrag leisten (können). Dennoch wurde in dieser Arbeit die These verfolgt, dass diese Debatten nicht im „luftleeren“ Raum stattfinden und somit auch als „Distinktionsstrategien“ (Russo 2014:71) interpretiert werden können, womit die verwendeten Fachbegriffe auch keine „unschuldigen Wörter“⁵⁷ (Bourdieu 2015 [1982]:45) sind, sondern als identitätsstiftender, begrifflicher Bezugsrahmen gesetzt werden.

⁵⁵ In der Verpflichtung auf die Soziale Arbeit.

⁵⁶ In der Bezeichnung Sozialarbeitswissenschaft.

⁵⁷ Bourdieu bringt in diesem Zusammenhang folgendes Beispiel: „Wenn man in Gegenwart von einem, der frisch vom Land kommt, ‚Bauer‘ sagt, weiß man nie, wie er das aufnimmt“ (Bourdieu 2015 [1982]:45).

6. Wie wird ein Fall gemacht?

Sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien in Bachelorarbeiten an der Fachhochschule St. Pölten

Eva Grigori

6.1 Einleitung

Die Frage „Wie wird ein Fall gemacht?“ ist möglicherweise irreführend. Sie scheint auf jene Art der Studien zu weisen, welche Fall(re)konstruktionen eigener und fremder sozialarbeiterischer Berufspraxis analysieren.⁵⁸ Um Fälle von Berufspraxis soll es dennoch gehen, insofern die akademische Ausbildung Sozialer Arbeit ebenfalls als berufsausbildende sowie sozialarbeitswissenschaftliche Praxis bestimmt wird. Gegenstand dieser Arbeit sind nicht Falldiagnosen der *front line* Berufspraxis, sondern wissenschaftliche Fallstudien im Rahmen der Ausbildung. Am Standort St. Pölten lautet der Arbeitsauftrag für die erste von zwei Bachelorarbeiten, „eine sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudie“ zu verfassen, um „einen Nachweis über die Fähigkeit der Studierenden“ zu erbringen, „Fälle der Sozialarbeitspraxis wissenschaftlich zu bearbeiten, um verallgemeinerbare Erkenntnisse abzuleiten“ (H1:1).

Dem Forschungsdesign entsprechend veränderte sich die Fragestellung im Laufe des Arbeitsprozesses.⁵⁹ War es zunächst tatsächlich die Frage, wie der Fall zum Fall wird, zeigte sich vor dem Hintergrund des systemanalytischen Vorgehens die Relevanz von Funktionen der Fallkonstruktion für die Soziale

⁵⁸ Exemplarisch seien hier genannt: Ulrike Bittner (1981), die die Konstruktionsleistung „Klient“ [sic!] in einer psychologischen Erziehungsberatungsstelle nachzeichnet; vergleichbar auch Mojca Urek (2012), die dies anhand eines Falls angeht, in welchen sie als Sozialarbeiterin selbst involviert war; weiters Sabine Ader (2005), die in ihrer Studie zu Wahrnehmungen, Deutungen und Interventionen der Jugendhilfe überdies den Forschungsstand zu Fallstudien aufarbeitet, sortiert und diskutiert; und derzeit laufend die Dissertation von Cornelia Ruegger (2014), deren Forschungsvorhaben die Entstehung des Falls *als* Fall der Praxis analysiert.

⁵⁹ Zur Unmöglichkeit, „Forschungsfragen bereits zu Beginn der Untersuchung endgültig zu präzisieren oder die Erhebung auf einen Teilbereich des Untersuchungsfeldes zu konzentrieren“ (Froschauer/Lueger 2003:21; vgl. Grigori et al. i.d.A.).

Arbeit als Profession. Korrekt wäre es also die Fragen voranzustellen: Welche Funktion haben studentische wissenschaftliche Fallstudien für die Ausbildung einer sozialarbeiterischen Identität und Professionalität? Worauf beziehen sie sich, welche Dimensionen werden für die Fallkonstruktion als relevant erachtet und was sind die möglichen Konsequenzen? Welche sozialen und fachlichen Prozesse bedingen die Fallstudie? Welche Vorstellungen und Bilder gelingender Sozialarbeit, der Profession an sich, der eigenen fachlichen Identität, der involvierten Akteur_innen zeigen sich?

Eine besondere Herausforderung stellt die Freiheit qualitativer Forschungen von äußeren Interessen dar (vgl. Froschauer/Lueger 2003:23). So findet diese Untersuchung im Rahmen einer Abschlussarbeit statt, sie ist urteilsabhängig und muss den Anforderungen wie auch Grenzen für Masterarbeiten der Fachhochschule St. Pölten entsprechen. Auch beforscht sie empirische Einzelarbeiten von Absolvent_innen des Standorts, welche von nach wie vor Lehrenden bewertet wurden, die zum Teil ebenfalls in den Forschungsprozess involviert wurden (vgl. Grigori et al i.d.A.).

Ziel ist es nicht, studentische Fallstudien, ihre Verfasser_innen oder ihre Begutachter_innen zu bewerten oder die „bessere“ Fallstudie zu verfassen, sondern Verständnis für Konstruktionsmechanismen zu entwickeln und darauf beruhend die Lehre in ihren impliziten Ansprüchen zu untersuchen. Auch geht es darum, solche Muster und eventuell Strukturen aufzuspüren, die Hinweise geben auf Wechselwirkungen zwischen Lehre und Fachdiskurs. Deziprierter Fokus liegt auf individuellen und geteilten Wissensbeständen und Positionierungen – als individuelle Fachkräfte, aber auch als Vertreter_innen eines Ausbildungsstandortes und einer Profession. Eine lernende Organisation wie die Fachhochschule St. Pölten sie darstellt, kann dementsprechend guten Mutes auf mitunter auch überraschende Ergebnisse blicken.

Zunächst wird dazu der Fachdiskurs über Formen sozialarbeitswissenschaftlicher Fallstudien in Kapitel 6.2 dargestellt. Einerseits steht dies für den Versuch, das begriffliche Kaleidoskop unter welchem Fallstudien verschiedenster Formen verhandelt werden, zu erfassen und zu ordnen. Andererseits werden dabei Fragen der zugeschriebenen Funktionen und Ansprüche herausgearbeitet. Dabei wird auf die Frage des Falls „an sich“ sowie die Genese der Fallstudien ein-

gegangen und ihre besondere Relevanz im bundesdeutschen Raum. In weiterer Folge werden die Beiträge von Akteur_innen der Fachhochschule St. Pölten, welche sich z.T. auf die Bachelorarbeiten als sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien beziehen, aufgearbeitet und diskutiert. Dies ist insgesamt als kontextualisierendes Wissen zu verstehen, das abschließend mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung verbunden wird.

In Kapitel 6.3 werden, anknüpfend an Kapitel 3, einige spezifische Dimensionen des hier zugrunde liegenden Forschungsdesigns vorgestellt. Insbesondere das Datenmaterial, das theoretische Sampling sowie daraus resultierende Besonderheiten werden dargestellt.

Die Ergebnisdarstellung in Kapitel 6.4 zeichnet die Findings anhand ausgewählter Beispiele nach, die in Kapitel 6.5 resümiert werden. Hier finden die Rückkopplung an den Forschungsstand sowie ein Ausblick auf mögliche zukunftsweisende Faktoren statt, die für Berufsausbildung und professionelle Identitätsentwicklung relevant sein können.

6.2 Analytische Zugänge zum Fall

Die Falle verweist auf eine Verstrickung, die es lebenspraktisch zu lösen gilt.⁶⁰

Der Fall ist in der Sozialen Arbeit „das Zentrum professioneller Intervention“ (Rüegger 2014:344). Wer in fachspezifischen Nachschlagewerken jedoch einen Hinweis sucht, was denn eigentlich „der Fall“ ist, wird kaum Antworten finden,⁶¹ eine „empirische Klärung der Fallkonstitution steht – v. a. im deutschsprachigen Raum – noch in den Anfängen“ (ebd.:345). Weiterführende einschlägige Literatur jedoch diskutiert Fragen der Bedeutung, Konstruktion, Ebenen und vor allem Analysemöglichkeiten von Fällen und weist auch darauf hin, dass

⁶⁰ Kraimer 2008:42.

⁶¹ Das *Wörterbuch Soziale Arbeit* (Kreft/Mielenz 2013) sowie das *Handbuch Soziale Arbeit* (Otto/Thiersch 2011) enthalten keine Einträge zu Fall, Fallstudie, Einzelfallstudie, Kasuistik. Das *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (Stimmer 2000) definiert die Einzelfallstudie als „Untersuchungsform der empirischen Sozialforschung, die einzelne Untersuchungseinheiten (Individuum, Gruppen, Institutionen etc.) detailliert analysiert.“ (ebd.:155) – vom „Fall“ selbst ist keine Rede. Unter dem Stichwort „Kasuistik“ (ebd.:366) wird zwar Bezug genommen auf die Begriffe Fall, Einzelfall, Falldiskussion, -schilderung und -darstellung, eine tatsächliche Bestimmung findet jedoch nicht statt.

[d]ie Frage, „Was *ist* ein Fall?“, [...] irreführend sein [kann]. Sie suggeriert, dass ein Fall etwas Feststehendes, Bestimmtes, Eindeutiges *ist*, also etwas, das es nur genau zu beschreiben und methodisch zu analysieren gilt, um seiner zuverlässig habhaft zu werden. (Heiner 2012:201)

Fälle sind das prozessuale Produkt des Handelns mehrerer Akteur_innen unter spezifischen Bedingungen. Zentral jedoch ist ihre Berichtförmigkeit: Die Akteur_innen selbst oder jemand anderes berichtet über Gegebenheiten und Ereignisse. Maja Heiner unterscheidet – beziehend auf Reinhard Hörster – zwischen Fällen erster, zweiter und dritter Ordnung. Erster Ordnung nennt sie die „Sequenz konkreter Begebenheiten oder Geschehnisse, an denen handelnde Individuen beteiligt sind“ (ebd.:202), also die unmittelbare sozialarbeiterische Berufspraxis. Bereits hier findet eine Vorstrukturierung durch die involvierten Akteur_innen und im Idealfall eine dialogische Interpretation und Analyse statt. Zum Fall zweiter Ordnung wird dieser Vorgang als „anschauliche Erzählung“, als Bericht, der ihn zum Gegenstand kasuistischer Analysen in Praxis und Ausbildung macht. Dabei werden in der Falldarstellung Unterscheidungen getroffen, deren Konsequenzen die weitere Analyse und Fallarbeit strukturieren.

Hörster, auf dessen sozialpädagogische Kasuistik in der deutschsprachigen Literatur breit Bezug genommen wird, nennt Fälle zweiter Ordnung „[d]ie symbolische Darstellung des Verständnisses eines Falles erster Ordnung“ (Hörster 2010:683). Er entwirft zwei Typen von Fällen zweiter Ordnung: Erstens, die Dekonstruktion durch „Analyse des Fremdverstehens“ (ebd.:683), diese Form der Falldarstellung „[erzeugt] bisweilen auch sozialwissenschaftliche Daten“ (ebd.:685). Hier findet sich ein erster Hinweis auf empirische Verarbeitungsmöglichkeiten, wobei Hörster dies nicht weiter expliziert. Zweitens schildert er Berichte über Entwicklungen und Erziehungsvorgänge im Sinne einer praxeologischen Empirie ohne gezielte Regulierung des Urteils der_des Rezipient_in. Diese Form der Empirie beziehen Hörster und Mathias Müller an anderer Stelle auf Erfahrungswissen, welches sie als wissenschaftliches Wissen begreifen. Im Feld der Sozialpädagogik könne zwischen erhobenem und erfahrenem Datenmaterial nicht klar getrennt werden (vgl. Hörster/Müller 2012:57).

Heiner führt weiters die Kategorie des Falls dritter Ordnung ein, bei welchem „der Beobachter [...] sich beim Beobachten beobachten [muss] – zumindest so weit, dass er solche Prozesse der Fallwahrnehmung in der Praxis später handlungsentlastet rekonstruieren und reflektieren kann [...]“. (Heiner 2012:202) Sie

nennt diese Aufarbeitung kasuistischen Materials mittels hoher Anschaulichkeit, Mehrdeutigkeit und Verbindung von Besonderem und Allgemeinem Fallstudien. Auch sie jedoch gibt keinen Hinweis, ob und welche Formen der Empirie einzusetzen sind.

Gegenwärtige Zugänge zum Fall versuchen den Begriff auf verschiedenen Ebenen zu verarbeiten und Analysemöglichkeiten zu systematisieren. Zugleich zeigen sich Leerstellen, die sich freilich auch als Offenheit gegenüber empirischen Möglichkeiten sowie der Stoßrichtung solcher Analysen verstehen lassen. Eine Diskussion und Abgrenzung der von Hörster genannten Varianten von Fällen zweiter Ordnung gegenüber Heiners Fällen dritter Ordnung ist ausstehend. Ebenso die Überprüfung der systemtheoretischen Bezüge beziehungsweise gegebenenfalls die Abgrenzung oder Verdeutlichung von ebendiesen. Auf eine andere Variante der Bestimmung des Verhältnisses von Analyse zu Fall wird im Folgenden maßgeblich Bezug genommen. Diese trennt Kasuistik in Praxis und Ausbildung von dem Potential der Methodenentwicklung sowie sozial(arbeits)wissenschaftlicher Fallrekonstruktion beziehungsweise empirischen Analysen. Vorweg jedoch soll kurz auf die historische Genese und Begründung des Gegenstands eingegangen werden.

6.2.1 Entwicklung von Fallanalysen und Fallstudien

Versuche einer wissenschaftlichen Fundierung sozialarbeiterischer Fallanalysen und -begriffe begleiten die Profession im deutschsprachigen Raum zwar seit über hundert Jahren, ein Selbstverständnis als forschende Disziplin etablierte sich aus ihnen jedoch kaum (vgl. Bock/Miethe, 2011:1186). Gerade in der US-amerikanischen Sozialarbeit fanden sich im Gegensatz dazu schon seit den 1910er Jahren diverse Ansätze der Verknüpfung der Praxis mit Sozialwissenschaft, Psychoanalyse, aber auch politischen Theorien (vgl. Schütze, 199:193f.). Die deutsche Wohlfahrtspflege verantwortete Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Studien, welche stark von religiösen und moralischen Bewertungen strukturiert waren (vgl. Bock/Miethe 2011:1189). Qualitative Zugänge suchte in dieser Zeit ebenfalls der neu gegründete *Verein für Sozialpolitik*. Die dreizehn an der *Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit in*

Berlin unter Federführung Alice Salomons ab Mitte der 1920er entstandenen Untersuchungen hatten zunächst keine nachhaltigen bzw. weiterreichenden Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Profession (vgl. ebd.:1189; Schütze 1993:195). Und so konstatiert Fritz Schütze in den frühen 1990er Jahren, dass „die sozialwissenschaftlichen Fundierungsmöglichkeiten der Fallanalyse und Fallbearbeitung seit den 20er Jahren nie mehr voll ausgereizt worden sind.“ (Schütze 1993:195) Eine verstärkte, kontinuierliche und vor allem breitenwirksame Auseinandersetzung wurde im deutschsprachigen Raum erst wieder in den vergangenen 20 Jahren geführt.

Sozialarbeitswissenschaftliche Theoriebildung rund um Fallanalysen ist geprägt von Debatten um und zwischen evidenzbasierten und hermeneutischen Zugängen zum „Fall“ als Gegenstand professioneller Perspektiven. Seit dem Inkrafttreten des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz 1991 in Deutschland, insbesondere den speziellen Anforderung durch den Paragraphen 36, kam hier – maßgeblich von der Sozialpädagogik angetrieben – die Auseinandersetzung, Theorie- und Methodenbildung nicht mehr zum Stillstand (vgl. Ader 2005).⁶² Die Suche neuer wissenschaftlicher wie auch handlungspraktischer Zugänge ist aber nicht allein der formalen Kritik an erprobten, jedoch diskussionswürdigen Verarbeitungsstrategien und diagnostischen bzw. wissenschaftlichen Methoden geschuldet oder nur gesetzlichen Vorgaben unterlegen, sondern ist untrennbar verbunden mit Professionalisierungs- und Legitimierungsdebatten Sozialer Arbeit:

Der Mangel an eigenem fundierten Fallverstehen birgt die Gefahr, durch das Fallverstehen anderer Professionen dominiert zu werden und in Handlungszusammenhänge gebracht zu werden, die zwar zunächst entlastend erlebt werden, da man selbst keine eigenen Anstrengungen unternehmen musste, die aber letztendlich für das fachliche Selbstbewusstsein unbefriedigend bleiben, weil die Gefahr der Manipulation oder Interessenskollision besteht. (Schattenhofer/Thiesmeier 2001:66)

Vielfalt, Komplexität, Zieloffenheit und steter Wandel prägen die Praxis und erschweren zugleich Ausbildung und berufliche Identitätsbildung. Auch steht die professionelle Praxis „im Spannungsfeld von institutionellen Trägerinteressen,

⁶² Hier sollen nicht ethnomethodologische, konversations- und interaktionsanalytische, soziolinguistische, anthropologische etc. Bestrebungen der 1970er und -80er Jahre ausgeblendet werden, für den Gegenstand dieser Arbeit, sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien, sind die innovativen und richtungsweisenden Impulse seit den frühen 1990er Jahren jedoch von besonderer Relevanz.

staatlichen Normierungsvorschriften und finanziellen Steuerungsimpulsen“ (Messmer 2008:178), während sie zugleich versucht Kompensation für Armut, Deprivilegierung und sozial unzulänglich vermittelte Problemlösungskompetenzen zu leisten. Im Folgenden soll nun auf Versuche, die zuvor angesprochenen Leerstellen mit unterschiedlichen Ansätzen zu füllen, eingegangen werden.

6.2.2 Rekonstruktive und praxisbezogene Ansätze

In einem begrifflichen Kaleidoskop von Diagnostik und Assessment über Kasuistik, Fallverstehen und Fallverständnis (Heiner 2011:239f.; Ader 2005:31f.; Hörster 2010:677f.) bis hin zu einer „Reflexivität von Praxisprozessen“ (Messmer 2008:178) beziehungsweise einer „abgekürzten Analysearbeit des Sozialarbeiters [sic!] in seiner je aktuellen Berufspraxis“ (Schütze 1993:196) spiegeln sich ebenjene diskutierten Widersprüchlichkeiten der Profession wider, welche seit ihrem Bestehen ihre Perspektiven auf sich selbst und ihre Adressat_innen⁶³ neu verhandelt. Neben evidenzbasierten, an der Psychiatrie orientierten Zugangsweisen, die Ursache-Wirkungsketten bzw. Wirkungsnachweise fokussieren und sich der Kritik und Furcht einer De-Professionalisierung durch den „Einsatz konditional programmierter Entscheidungstechnologien“ (Messmer 2008:179) stellen müssen, sind es vor allem prozessorientierte Methoden und hermeneutische, an der qualitativen Sozialforschung geschulte Zugänge, die seit den 1980er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diese hätten „eine besondere Nähe zur Grundintention Sozialer Arbeit“ bzw. hinsichtlich der Fallstudien zur „fallförmigen Strukturiertheit der Sozialen Arbeit“ (Bock/Miethe 2011:1190).

Hier wiederum finden sich drei zentrale, relativ eigenständige Diskussionsstränge: zum einen kasuistische Fallanalysen der Ausbildung und unmittelbaren Berufspraxis, zum zweiten die auf Fallanalysen basierende Entwicklung an-

⁶³ Anmerkung zum Wording dieser Arbeit hinsichtlich umkämpfter Begrifflichkeiten für jene Menschen, an welche Soziale Arbeit sich richtet, welche ihre Dienste in Anspruch nehmen oder nehmen müssen. Ich werde, insofern ich meine Befunde schildere, von *Adressat_innen* sprechen. Nicht, weil ich diesen Begriff per se für den geeignetsten halte. Aber hinsichtlich der Konstruktionsleistung „Fall“ *adressiert* diese eine Gruppe von Menschen, die in der Regel als Klient_innen, Klientel, Nutzer_innen, Betroffene, Akteur_innen, neuerdings auch als Kund_innen und in manchen Praxisfeldern Patient_innen angesprochen werden. Der verwendete Begriff erleichtert es, deutlich zu machen, wo ich in eigenen Worten spreche und wo ich paraphasiere oder zitiere.

wendungsorientierter Methoden (vgl. Ader 2005:22; Ader et al. 2001) und zum dritten Verfahren der sozial(arbeits)wissenschaftlichen Fallrekonstruktion bzw. empirische Analysen der beruflichen Praxis *a/s* Fall, ebenfalls mit dem Ziel einer Veränderung der Praxis. Um letztgenannte wird es in dieser Arbeit vorrangig gehen.

Sabine Ader (2005) stellt den Forschungsstand beider Stoßrichtungen ausführlich dar, wobei diese sich aus Besonderheiten der deutschen Sozialpädagogik generieren und in ihrer Darstellung primär biografisch orientiert sind. Eine Diskussion der Anwendbarkeit auf andere Felder Sozialer Arbeit bzw. notwendiger Adaptionen etwa vor dem Hintergrund landestypischer bzw. praxisfeldspezifischer gesetzlicher Vorgaben oder im Hinblick auf nicht-biografisch orientierte hermeneutische Zugänge findet sich hier allerdings nicht. Nichtsdestotrotz ist Aders zentrale Leistung die Ordnung und Diskussion bis 2005 entwickelter Ansätze. Als gemeinsame Leerstelle darin macht sie – im Anschluss an Beiträge von Christian Lüders und Andreas Hanses (vgl. Ader 2005:24ff.) – die fehlende Einbettung von Fallanalysen und -rekonstruktionen in institutionelle und fachspezifische Zusammenhänge aus. Auch Karl Schattenhofer und Monika Thiesmeier verweisen hierauf: „Ohne Verstehen des Helfersystems [sic!] ist ein Fallverstehen nicht möglich.“ (Schattenhofer/Thiesmeier 2001:64)

6.2.3 Wissenschaftliche Fallstudien

Ein Forschungsdesign, das sozial(arbeits)wissenschaftlichen Ansprüchen Genüge tut, führt Ader an, müsse vor allem die „Rekonstruktion der Handlungsdynamiken und Wirkmechanismen, die die enorme Bedeutung des ‚institutionellen Faktors‘ aufzeigen“ (Ader 2005:53) in den Blick nehmen. Eine wissenschaftliche Fallanalyse ohne Handlungszwang der Praxis siedelt sie dabei im Bereich der Praxisforschung an; an wissenschaftlichen Bemühungen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis. Ziel sei die Erkundung wechselseitiger Anschlussfähigkeit, forschungsleitende Prämissen seien Analyse und Veränderung. Als grundlegende Haltungen einer solchen Forschung schlägt sie methodische, prozessorientierte Offenheit und ein dialogisch ausgerichtetes, kommunikatives Forschungsdesign vor (vgl. ebd.:55). Eine besondere Herausforde-

rung stellt dabei der enorme Ressourcenaufwand qualitativer Forschung gerade im Rahmen von Fallanalysen dar (vgl. Essl 2006:116), im Wissen, dass „[e]ine erschöpfende Analyse des Falles – auch von Teilaspekten – [...] nicht möglich [ist].“ (Pantuček 2006a:3). Karin Bock und Ingrid Miethe warnen überdies davor, dass derart ausgerichtete Forschungsdesigns einen „eher laxen Umgang mit forschungsmethodischen Standards“ (Bock/Miethe 2011:1192) beförderten und somit methodisch und methodologisch besonders sorgfältig begründet werden müssten.

Susanne Spindler und Wolf-Dietrich Bukow nennen einige „Fallstricke“ solcher Fallstudien. So sei vor allem das Machtgefälle zwischen Sozialer Arbeit, auch in forschender Instanz, und Adressat_innen stets mitzudenken. Der Einfluss des Auftrags einer Institution an ihre Fachkräfte sowie deren berufliche Handlungszwänge wie auch Identifikationen mache sich dabei auch auf Seiten der Adressat_innen bemerkbar. Die Autor_innen geben an, Forschung sei in einem solchen Setting erst möglich, wenn sie zum Abbau von Ungleichheiten eingesetzt werde und dies allen Beteiligten ein Anliegen sei. Eine Gefahr sowohl in Forschung wie auch Berufspraxis seien – der Ethnomethodologie Harold Garfinkels folgend – „fill-ins“, das heißt Verstehenslücken in Theorie und Alltag werden „unter Rückgriff auf den Zeitgeist“ gedeutet oder man „vertraut der Tradition nationaler Erzählungen.“ (Bukow/Spindler 2012:284)⁶⁴

Schütze gibt sozialarbeitswissenschaftlichen Fallstudien folgenden Auftrag: Über den Einzelfall müsse empirisch begründet eine Aussage gemacht werden, „daß und wie etwas der Fall ist und warum es der Fall ist.“ (Schütze 1993:211) Systematisch erkundet werden müsse „die professionell erzeugte Natürlichkeit der menschlichen Existenz in komplexen Dienstleistungsgesellschaften“ (ebd.:201), das heißt die Stabilisierung und Überformung außergewöhnlicher Lebenslagen durch Soziale Arbeit. Vereinfachungen und Typologisierungen der professionellen Handlungspraxis müssten dabei „interdisziplinär-grundagentheoretisch erforscht und reflektiert werden.“ (ebd.:202)

⁶⁴ Ackermann nennt die „Kontrolle von Vorurteilsproduktion“ die „zentrale[...] Aufgabe[...] zukünftiger Forschung und Theoriebildung Sozialer Arbeit“ (Ackermann 1995:49) (vgl. Zach i.d.A.).

Bukow/Spindler warnen vor der Tendenz, wissenschaftliche Trends in die Praxis aufzunehmen ohne sie laufend zu evaluieren und eigenständig fortzuentwickeln. Beispiele seien in etwa Lebensweltorientierung, Diversity, Biografiefor-schung etc. (vgl. Wahlhütter; Reidinger i.d.A.) Gleichzeitig sei jedoch gerade Soziale Arbeit eben aufgrund ihres Praxisbezugs besonders geeignet, valide Aussagen über die Anwendbarkeit und Adäquatheit eines Ansatzes zu treffen. Leerstellen seien oftmals einerseits die Einbettungen berufspraktischer Erfahrungen in aktuelle gesellschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeit, andererseits die ungeklärten Grundbedingungen eines wissenschaftlich korrekten Zugangs zur Wirklichkeit (vgl. Bukow/Spindler 2012:275). Auch Schütze warnt davor, „die fundierungswissenschaftlichen Disziplinen den zu erforschenden Problem- und Gegenstandsfeldern der Sozialarbeit“ überzustülpen „und zugleich [...] diese selbst als nicht hinreichend analysenmächtig“ (Schütze 1993:204) abzuwerten. Und so heißt es auch bei Ader:

Die Güte von Forschungsergebnissen ergibt sich [...] nicht allein daraus, dass die Validitätskriterien wissenschaftlichen Arbeitens im Sinne der ‚richtigen‘ Methodologie erfüllt wurden, sondern vielmehr durch ihre Stimmigkeit, Nachvollziehbarkeit, Adäquatheit, Intersubjektivität und Anschlussfähigkeit an bereits vorhandene Wissensbestände [...]. (Ader 2005:65)

6.2.4 Methoden der Fallrekonstruktion

Um eine Vorstellung dessen zu vermitteln, wie hermeneutische Methoden der Fallrekonstruktion und -analyse ausgewählt und begründet werden, werde ich im Folgenden auf einige Beispiele eingehen.

Heinz Messmer stellt mit der Gesprächsanalyse ein hermeneutisches Verfahren vor, welches nicht biografisch orientiert ist und überdies den oben genannten Forderungen Aders gerecht wird. Durch die dreidimensionale Analyse der „*interaktiven Verfasstheit professioneller Aktivitäten im Kontext der Institution*“ (Messmer 2008:181), der Adressat_innen als „Produkt einer *interaktiv* hervor-gebrachten Vollzugswirklichkeit [...], dessen Merkmale demgemäß auch nicht immer nur fachlich begründet erscheinen“ (ebd.:182) sowie der Rationalität professioneller Entscheidungsprozesse sieht Messmer hierin ein Verfahren, welches das Alltägliche, das Routinierte in den Blick nehme, dessen Selbstverständlichkeit es zum übersehenen Faktor professionellen Handelns machten,

der zugleich hochgradig erklärungsbedürftig und in seiner Bedeutung unterschätzt sei. Dabei warnt er davor, unreflektierte Kommunikation „als Ausdruck einer unzureichenden bzw. fehlerhaften Praxis zu begreifen. Weit mehr erscheinen sie das Ergebnis von komplexen und zum Teil widersprüchlichen Kontext- und Rollenanforderungen an die professionelle Identität.“ (ebd.:183)

Helga Cremer-Schäfer verweist auf die kritische Instanzenforschung der 1970er Jahre, deren ethnomethodologische und interaktionsanalytische Ansätze für eine gegenwärtige kritische Institutionenforschung im Hinblick auf konkrete Fälle nutzbringend seien. Sie schlägt Forschungsdesigns vor, die Arbeitsweise und Nutzung von Institutionen analysieren und an mehreren Ebenen orientieren. Dabei müsse jeweils zwischen den Ebenen Gesellschaft, Organisation, kollektiven Akteur_innen und interpersoneller Interaktion bzw. Situation differenziert werden, um etwa Mechanismen der sozialen Ausschließung durch Soziale Arbeit zu begreifen. Wie auch Messmer warnt sie davor, aufgrund der Ergebnisse den Fachkräften die Lösung grundlegender Probleme aufzuerlegen, welche durch die Organisationsform der Institutionen selbst verunmöglicht werde zu lösen. Denn Soziale Arbeit sei immer auch eine Form sozialstaatlicher Institutionalisierung sozialer Konflikte, ihre Berufspraxis finde immer „im Rahmen von Klassenverhältnissen und politischen Kompromissbildungen“ (Cremer-Schäfer 2012:135) statt. „Hilfe als Herrschaft“ dürfe demnach in keiner Analyse ignoriert werden.⁶⁵

Interaktionsanalytische Ansätze schlägt auch Mojka Urek vor. Die „alltäglichen mündlichen und schriftlichen Dokumentationen professionellen Handelns“ müssten „als Text, Interaktion und Performance behandelt werden.“ (Urek 2012:202) Ziel sei es, anhand der Konstruktionsleistung „Klient_in“ die Wirklichkeit der Fachkräfte nachzuzeichnen. Die Analyse des realen wie auch imaginierten Publikums Sozialer Arbeit sei dabei unumgänglich. Bedeutung und Sinn würden sich nämlich nicht aus Text und Kommunikation allein ergeben, sondern vor allem aus der (antizipierten) Rezeption. Als entscheidende forschungsleitende Frage lässt sich, auf ihrem Entwurf basierend, stellen: Mit welchen Mitteln sollen die Leser_innen von Akten, Gutachten, Dokumenten bzw. die Zuhö-

⁶⁵ Eine ähnliche, wenn auch weniger marxistisch geprägte Stoßrichtung findet sich bei Stephan Wolff, welcher Helfen als gesellschaftlich vermittelte Beziehungsform, die Statusdifferenzen signalisiere und verstärke, beschreibt (vgl. Wolff 1981).

rer_innen in Helfer_innen-Konferenzen, Teamsitzungen usw. von einem bestimmten Sachverhalt überzeugt werden (vgl. ebd.:202)? Zu beachten in der retrospektiven Analyse realexistierender Fälle sei auch die Rekonstruktion der Voraussetzungen für Entscheidungen und Anforderungen sozialer Einrichtungen, in welche Einzelfälle gebettet seien: Sind diese relevant und faktisch nachvollziehbar oder beruhen sie auf moralischen Urteilen und normativen Annahmen? Urek weist besonders auf das Phänomen des blackboxing (Bruno Latour) hin, welches sinnbildlich für unstrittig und allgemein anerkannt gewordene Ansprüche und Tatsachenbehauptungen wird, deren oftmals subjektiver Ursprung verdeckt ist (vgl. ebd.:207).

Bukow/Spindler schlagen als Methode sozialarbeitswissenschaftlicher Fallstudien die Biografieforschung vor. Nur diese könne der Sozialen Arbeit helfen, Urteile über stigmatisierte, marginalisierte Bevölkerungsteile, für welche gesellschaftliche Individualisierung im Rahmen der bürgerlichen Normalbiografie nicht vorgesehen sei, „gerade zu rücken“. Ungleichheiten würden so in ihren subjektiven Konsequenzen erfasst und neue oder wenig sichtbare Problemlagen könnten aufgezeigt werden.⁶⁶ Um einer Individualisierung, allein die persönliche Biografie sei „zum Hemmnis bzw. Hindernis für einen Anschluss geworden“ vorzubeugen, gelte es „den Zusammenhang individueller und kollektiver Prozesse [zu] rekonstruieren“ (Bukow/Spindler 2012:286f.) ohne jedoch Typologien zu entwerfen. Dementsprechend sei nicht nur die Kenntnis empirischer Techniken vorauszusetzen, sondern auch „umfassende[...] alltägliche[...] wie gesellschaftswissenschaftliche[...] Kenntnisse, um Befunde im richtigen Kontext einzuordnen und zu bewerten.“ (ebd.:284; vgl. Reidinger i.d.A.)

6.2.4 Fallstudien an der Fachhochschule St. Pölten

Im Folgenden soll genauer auf die theoretische und didaktische Konzipierung wissenschaftlicher Fallstudien wie sie an der Fachhochschule St. Pölten publiziert wurden und gelehrt werden, eingegangen werden. Das lokale Verständnis

⁶⁶ Ackermann thematisiert dies als grundlegende Aufgabe professionalisierter Arbeit. Bezugnehmend auf Haupe (1995) und Fatke/Hornstein (1987) streicht er die Relevanz von Betroffenenperspektiven, mehr noch, unbekannter Sichtweisen und versteckter Probleme heraus (Ackermann 1995:49).

bezieht sich einerseits auf die geschilderten Dimensionen der Auseinandersetzung um sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien, weist andererseits einige Besonderheiten auf, die nachträglich anhand der Befunde der folgenden Untersuchung diskutiert werden sollen. Die Genese des Fallstudienkonzepts vollzog sich dabei im Rahmen dreier Publikationen, die darin liegende Entwicklung soll hier nachgezeichnet werden.

2004 reagierte Peter Pantuček mit dem Aufsatz „Was ist der Fall?“ kritisch auf die virtuelle Lern- und Lehrplattform Telesozial. Hier bezeichnet er als Fallstudie „jede wissenschaftliche Analyse einer realen Konstellation, [...] eines realen Falles, mit dem Zwecke der Erkenntnisgewinnung.“ (Pantuček 2004:1) Darin eingeschlossen waren sowohl für die Lehre präparierte Fälle wie auch die Datensammlung, Interpretation, der Vergleich sowie „die Diskussion theoretischer Ansätze anhand des Datenmaterials. Fallstudien in diesem letzteren Sinne sind Forschungsarbeiten.“ (ebd.:1) Demnach sind Fallstudien zunächst der Überbegriff für jede Art und jeden Zweck des systematisch reflektierenden Fallzugangs. Als Forschungsarbeit sollen sie entweder rekonstruktiv (als Fallverlaufsstudie) oder die Praxis begleitend stattfinden. Ihr Datenmaterial soll sich aus einem Fallbericht, ergänzt um Akten, Unterlagen, Interviews, eine Rekonstruktion und Einschätzung des Fallverlaufs wie auch relevantem Wissen aus Bezugswissenschaften generieren. Ziel sei es,

die neugierige und kritische Herangehensweise an Daten, die sorgfältige Einschätzung der Datenqualität, eine reflektierte Haltung zu sozialarbeiterischer Praxis und die Einsicht in die multifaktorielle Bedingtheit von Lebens- und Handlungssituationen [sic!] zu befördern. (ebd.:7)

Nachdem letztlich nur in Andeutungen auf Form, Funktion, Methodik und theoretische Dimensionen sozialarbeitswissenschaftlicher Fallstudien eingegangen wird, heißt es, sie seien „der Profession angemessen“, da sie „in hohem Maße sowohl die wissensbasierten als auch die prozessorientierten Fähigkeiten [...], die SozialarbeiterInnen für die Bearbeitung und Analyse von Praxissituationen benötigen“ (ebd.:8) schulten. Demnach ist primäre Aufgabe von Fallstudien das individuelle Erlernen von Kompetenzen des Fallverstehens für die Praxis.

Zwei Jahre später folgte eine Aktualisierung der Konzeption, hier war nun von der „Königsdizziplin‘ sozialarbeiterischen Forschens“ (Pantuček 2006a:5) die Rede. Unterschieden wird zwischen „wissenschaftlich untersuchte[n] und gene-

rierte[n] Verfahren“, auf denen pragmatische, jedoch „fachlich begründete[...] fallbezogene[...] Entscheidungen“ basieren und „wissenschaftlicher Erkenntnis [sic!]“ (ebd.:4f.).

Wissenschaftliche Fallstudien sollen reale Fälle Sozialer Arbeit untersuchen, jedoch ohne Handlungszwang, allein vom Erkenntnisinteresse geleitet, um professionspraktische Handlungsweisen kritisch in den Blick zu nehmen und zu überprüfen. Damit nehmen sie „eine Position außerhalb und oberhalb der handelnden Personen ein“, sie sind „Fälle 2. Ordnung“ (ebd.:5). Auch wenn hier Bezug auf Hörster genommen wird, findet eine Erläuterung bzw. Diskussion seiner Prämissen nicht statt.⁶⁷

Sowie der Fall der Praxis „immer eine hochkonkrete Situation unter Beteiligung von gesellschaftlicher Umwelt / naher sozialer Umwelt / KlientIn / SozialarbeiterIn / Organisation / gesellschaftlichem Umfeld der Organisation“ (ebd.:6) umfasst, läge es an der Fallstudie in diesem Kontinuum einen Fokus zu wählen, jedoch ohne *sämtliche* Bezüge aus dem Blick zu verlieren. Pantuček schlägt als Forschungsgrundlage einen „typischen“ Fall vor und rät grundlegend von biografischen Zugängen ab, da sie tendenziell der Faszination für das Besondere verhaftet blieben und keine allgemeinen Rückschlüsse zuließen. Damit grenzt er sich deutlich von den deutschen sozialpädagogischen Zugängen der praxisbezogenen wie auch rekonstruktiven Fallstudien ab, ohne Bezug auf die darin erschlossenen Potentiale.

Die 2004 vorgeschlagene Datenbasis wird ergänzt um unaufgeforderte Erzählungen der Fallbeteiligten, Beobachtungsprotokolle, Zeichnungen und Gegenstände. Von Forschungsdesigns, die etwa die genaue Transkription mündlicher Daten erfordern, wird abgeraten. Damit werden hermeneutische Zugänge implizit abgelehnt. Empfohlen hingegen wird der Einsatz diagnostischer Instrumente zur Ordnung der Daten. Diese wiederum müssten erläutert werden: „was ist daran typisch (und wofür), was ist auffällig (und warum), was ist erklärungsbedürf-

⁶⁷ Dies wäre insofern von Relevanz, als dass Hörsters Konzept des Falls 2. Ordnung, wie bereits dargestellt, auf Erfahrungswissen beruht (praxeologische Empirie) bzw. sozialwissenschaftliche Daten erst im Bericht produziert. Der Anschluss Heiners mit der Ebene des Falls 3. Ordnung erscheint noch nicht abschließend ausgebaut, könnte hier jedoch als sinnhaftere Klammer zutreffen. Alternativ könnte man auch auf dieses Fallebenenmodell verzichten und andere Unterscheidungen anwenden. Letztlich ist dies eine Frage der Präferenz, deutlich wird jedoch: eine Diskussion steht aus.

tig und welche Fragen werden dadurch neu aufgeworfen.“ (ebd.:15) Methodisch dürfe „grundsätzlich auf das ganze Instrumentarium der Datenanalyse“ (ebd.:16) zurückgegriffen werden.

Ziel der sozialarbeitswissenschaftlichen Fallstudie sei weder die Widerlegung von Theorien noch ihre Generierung, sondern lediglich die Hoffnung, „im Fall das Neue zu entdecken“ (ebd.:17). Der 2004 noch erwähnte kritische Anspruch gegenüber der Praxis wird damit abgeschwächt.

Nach Umstellung der Fachhochschulen auf das Bachelor-/Mastersystem erfolgte 2009 am Standort eine weitere Diskussion sozialarbeitswissenschaftlicher Fallstudien, nun im Hinblick auf ihre bereits erfolgte Einführung als Aufgabe der ersten Bachelorarbeit. Pantuček und Karin Goger fassen hier ihre Erfahrungen mit studentischen Fallstudien zusammen. Der Gegenstandsbereich wird zwischen der sozialwissenschaftlichen Fallstudie, welche „auf einen sehr abgegrenzten Untersuchungsgegenstand“ (Goger/Pantuček 2009:142) ziele, und den didaktisch konstruierten Case Studies angesiedelt:

Die Perspektive einer Fallstudie wird weiter gefasst als die der Case Studies, jedoch enger als die der Fallstudie in der Soziologie. Es wird beansprucht, dass eine Fallstudie etwas mit dem Fallverständnis der angewandten Sozialarbeit zu tun hat. (ebd.:142f.)

Fälle der sozialarbeiterischen Praxis sollen wissenschaftlich analysiert werden, um so für die eigene zukünftige Praxis Lehren ziehen zu können. Auf diese Weise soll der fachlich begründete, reflexive Blick erlernt werden.⁶⁸ Der Bezug auf Hörster wird ersetzt durch Niklas Luhmanns Begriff der „Beobachtung zweiter Ordnung“, also einer grundlegenden Fähigkeit der Wahrnehmung von Wirklichkeit, der Beobachtung der Beobachtung, des Zweifels an vermeintlich objektiver Wirklichkeit.⁶⁹

⁶⁸ Die Autor_innen fassen dies unter dem Begriff „Fallverständnis“ (ebd.:140) und grenzen sich in weiterer Folge von sozialpädagogisch geprägten Konzeptionen des „Fallverstehens“ ab, jedoch ohne auszuführen, worauf diese Distanzierung sich beruft (vgl. ebd.:142).

⁶⁹ Die Beobachtung zweiter Ordnung „bedeutet [...] nicht, dass man irgendwelchen Leuten zuschaut, sondern dass man sich anschaut, wie sie beobachten.“ (Luhmann 2008:155) Und beobachten bedeutet bei Luhmann immer Unterscheidungen machen: „Die Beobachtung zweiter Ordnung ist die Beobachtung eines Beobachters im Hinblick auf das, was er sehen, und im Hinblick auf das, [...] was er nicht sehen kann. [...] Noch genauer gesagt, stellt sich die Frage, mit welchen Unterscheidungen ein Beobachter arbeitet, den ich beobachte.“ (ebd.:156) Nachdem „[d]er Beobachter selbst [...] sich beim Beobachten nicht beobachten [kann]“ (Luhmann 1999:91; zit.n. Goger/Pantuček 2009:143), womöglich aber *nachdem* er sie beobachtet hat, wäre m.E. dringend eine Diskussion vonnöten, inwieweit die Selbstbeobachtung beim Beobachten anderen Bedingungen unterliegt als die Beobach-

Als Aufgaben der studentischen wissenschaftlichen Fallstudie werden u.a. genannt: distanzierte Position zum Fall, Antworten auf konkrete Fragen, ergebnisoffene Untersuchung, Faktenbezug sowie Kontextualisierung und Bewertung der Ergebnisse. Diese „übliche[n] Forderungen an eine wissenschaftliche Untersuchung“ würden allerdings „von PraktikerInnen und Studierenden vorerst nicht oder kaum verstanden.“ (ebd.:146) Da die Fälle dieser Studien aus der Praktikumssituation „mitgebracht“ würden, zeige sich, dass sich in ihrer Auswertung „die Handlungslogik der PraktikerInnen“ (ebd.:148) widerspiegle. Auch die Tendenz zur Generierung eigenen Datenmaterials statt dem Zugriff auf vorhandene Daten sei zu beobachten. Gleichzeitig wird gefordert, methodisch auf ethnografische Zugänge sowie „narrative[...] Interviews, Gruppendiskussionen bzw. Fokusgruppen“ (ebd.:149) zurückzugreifen. Als Auswertungsmethodik wird eine „respektvolle Würdigung des Datenmaterials“ (ebd.:149) vorgeschlagen. Die Nutzung datengenerierender Verfahren empirischer Sozialforschung bei gleichzeitigem impliziten Verwerfen der daran erprobten Auswertungsmethoden erscheint hier als Widerspruch.

6.3 Forschungsdesign

„Du musst ein bisschen lockerer werden, die Wissenschaft ist ein zähes, hartes Geschäft, bleib offen, ich sag' dir's doch eh immer, die Welt enthält keine Informationen, sie ist wie sie ist, und jetzt wird geforscht.“⁷⁰

Die grundlegende Rahmung des Forschungsdesigns durch die Prämissen qualitativer Sozialforschung und ethnografischer Zugänge findet sich in Kapitel 3. Ebenso erfolgte dort die Darstellung der auch hier verwendeten Datengenerierungstechniken Sounding Board und leitfadengestütztes Interview sowie die Er-

tung *anderer* Beobachter_innen. Denn indem man selbst beim Erheben des Materials und der Auswertung der Aussagen anderer eine Unterscheidung macht, müsste eigentlich diese Gegenstand der Auseinandersetzung auf zweiter Ebene sein. Bei Luhmann selbst findet sich hier keine dezidierte Diskussion (lediglich hinsichtlich Beobachtungen erster Ordnung werden interne und externe Beobachtungen verhandelt). Von diesen Bestimmung jedoch scheint mir abhängig, welcher Art ein Forschungsdesign für eine Fallstudien zu gestalten ist. Mitunter auch interessant für Fallstudien der Sozialen Arbeit könnte Luhmanns Konzeption des Beobachtens erster Ordnung in der Pädagogik sein, das Beobachten, wie man von Adressat_innen beobachtet wird (vgl. Luhmann 2008:161).

⁷⁰ Huber 2006:533.

läuterung der Auswertungsmethoden Feinstruktur- und Systemanalyse. Nachfolgend wird das zentrale Analysematerial, Bachelorarbeiten dargestellt, das kontextualisierende Expert_inneninterview erläutert sowie auf einige Besonderheiten der Auswertung eingegangen.

6.3.1 Materialkorpus

6.3.1.1 Bachelorarbeiten

Zentrales Untersuchungsmaterial sind Bachelorarbeiten-1 von Studierenden der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten. Sie entstammen allesamt einem frühen Jahrgang. Folgende Vorgaben wurden zum Zeitpunkt der Entstehung des von mir analysierten Materials zur ersten Bachelorarbeit gemacht – diese sind, mit kleineren Ergänzungen, heute noch gültig:

Bei der ersten Bachelorarbeit handelt es sich um eine sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudie (vgl. Pantucek 2006), die einen Nachweis über die Fähigkeit der Studierenden erbringen soll, Fälle der Sozialarbeitspraxis wissenschaftlich zu bearbeiten [...]. (H1:1)

Weiter heißt es, sozialarbeiterische Expertise auf unterschiedlichen Ebenen solle mit Methoden der Sozialforschung in Verbindung gebracht werden, indem ein konkreter Fall der Berufspraxis auf verallgemeinerbare Erkenntnisse hin analysiert werde.

Klar zu unterscheiden ist eine Fallstudie in diesem Verständnis von Verfahren sozialer Diagnostik, (biographischen) Verfahren zum Fallverstehen, Fallberichten oder Bearbeitungen von Fallvignetten. (ebd.)

Für die Auswertung werden sowohl evidenzbasierte wie auch interpretierende Verfahren zugelassen. Normative Bewertungen sind erwünscht, so lange sie nachvollziehbar sind „und auf bestehenden Standards Sozialer Arbeit“ (ebd.) beruhen. Welche dies im Detail sind, bleibt dabei offen.

Systemanalytisch ausgewertet wurden drei Arbeiten (BA1, BA2, BA3), diese wurden aus unterschiedlichen Kontexten Sozialer Arbeit gewählt: Niederschwelliges Arbeiten, Zwangskontext und eine zielgruppenorientierte Fallstudie, deren Forschungsgegenstand erst durch die Studie selbst von Sozialer Arbeit gerahmt wird. Vor dem Hintergrund der daraus erarbeiteten Findings wurden die Befunde abschließend anhand zwei weiterer Arbeiten überprüft. BA4 forscht ebenfalls im Zwangskontext, stellt in ihrer Fragestellung jedoch dezidiert die Ad-

ressat_innenperspektive auf ebendiesen in den Vordergrund und verbindet sie mit der Sicht Sozialer Arbeit. BA5 beforscht allein die Adressat_innenperspektive am Beispiel einer Person, welche mit Sozialer Arbeit in unterschiedlichen Kontexten in Berührung kam.⁷¹

Bachelorarbeiten stellen eine besondere Form approbierter Arbeiten dar, denn im Unterschied zu Masterarbeiten werden sie nur archiviert und nicht katalogisiert. Indem sie nicht frei zugänglich sind, stellen sie nicht nur einen geschützten Übungsraum dar, ihre Relevanz im Sinne der Befähigung zur Teilnahme an fachwissenschaftlichen Diskursen wird somit auch eingeschränkt (vgl. Keller 2010:73). Das heißt, die Bachelorarbeit ist in diesem Sinne nicht Teil einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit, sondern ist ein Schritt zur Approbation, welche erst die Partizipation ermöglichen kann. Jedoch sind Bachelorarbeiten Teil der lokalen binneninstitutionellen Erzeugung und Durchsetzung von Wissen. Als Abbild von Vorwissen und am Standort Gelerntem stabilisieren sie zukünftige sozialarbeiterische Diskurse. Sie sind „institutionell legitimierte[...] Texte [...], die angeben, wie in spezifischen Anwendungsfällen zu verfahren ist“ (ebd.:67). Ihre spezifischen Äußerungen lassen Rückschlüsse auf typische Aussagen der Profession zu. Die begleitenden Lehrenden „verfügen über Zugang zur Öffentlichkeit, können öffentliche Aufmerksamkeit binden, Unterstützung mobilisieren und Zustimmung abrufen.“ (Schwab-Trapp 2003:36) In diesem Falle also die Gemeinschaft der Sozialarbeit(er_innen der Fachhochschule St. Pölten, des österreichischen oder sogar deutschsprachigen Raums. Ihr diskursives Feld ist mindestens die Lehre und Überprüfung dieser in Form von Abschlussarbeiten am Standort.

Der gemeinsame soziale Kontext „Bachelorstudium“, „Soziale Arbeit“ und „Fachhochschule St. Pölten“ ist Handlungsrahmen dieser Arbeiten. Im miteinander verbundenen Handeln von Lehrenden und Studierenden entsteht ein bestimmtes soziales Milieu, welches den individuellen Handlungsstrategien als äußerliche Rahmenbedingung entgegen tritt (vgl. Froschauer/Lueger 2003:18). In Anbetracht der Auswahl des Materials aus einem einzelnen Jahrgang, kann

⁷¹ Im Rahmen der Anonymisierung wurden nicht nur Verfasser_innen und Entstehungsjahr der Arbeiten verborgen, auch werden die genauen Titel, Institutionen und Zielgruppen soweit möglich und sinnerhaltend nicht genannt. Benefit ist so die Vergleichbarkeit, aber auch die Möglichkeit, vorgefertigte Annahmen über bestimmte Praxisfelder Sozialer Arbeit vernachlässigen zu können.

hier keine Entwicklungsdynamik nachgezeichnet werden, es wird ein spezifischer Ausschnitt analysiert. Durch die Analyse sollen soziale Kontexte dem Verstehen zugänglich gemacht werden. Dabei soll es nicht um eine Suche nach subjektiven, möglicherweise verborgenen Absichten einzelner Autor_innen gehen oder um objektive Wahrheitsfindung und nachträgliche Bewertung.⁷²

6.3.1.2 *Expert_inneninterview*

In Anbetracht des Befundes, dass Soziale Arbeit vorwiegend *über* und selten *mit* den Subjekten ihres Handelns spricht (vgl. Kapitel 6.4.2.2), wurde im Sinne des zyklischen Forschens kontextualisierend ein leitfadengestütztes Expert_inneninterview mit einem Absolventen des Bachelorstudiums aus einem späteren, jedoch zeitlich naheliegenden Jahrgang geführt und darauf verzichtet, eine_n einzelne_n Lehrende_n als Expert_in *für* diese Studien zu befragen. Denn die Perspektive der Lehrenden spricht – vergleichbar zu der der Sozialen Arbeit – *für* ihre Studierenden und wird weiters über das Instrument des Sounding Boards hinzugezogen. In Anbetracht dessen erschien es von hoher Relevanz *mit* jemandem zu sprechen, der den Lehr-, Lern- und Forschungsprozess, welcher hinter der ersten Bachelorarbeit steht, selbst erlebt hat. Als Insider, der erfolgreich approbiert hat, ermöglicht der Interviewpartner eine privilegierte Problemsicht.⁷³

Als Leitfaden wurde das fünfstufige Befragungsmodell nach Alf Seippel genutzt (vgl. Bobens 2006:322ff.). Zentrales Interesse war weniger die Erkundung bekannter Fakten, sondern die „Erfassung des sozialen Klimas des/der Befragten und dessen/deren Bereitschaft, an Veränderungen/Verbesserungen mitzuwirken.“ (ebd.:326) Ausgewertet wurde entlang bestehender Thesen, ergänzend und kontrastierend.

⁷² Dementsprechend wurde auf die Bewertungsbögen der Begutachter_innen als Datenmaterial verzichtet. Zum einen werden hierin vorwiegend Formalia beurteilt, zum anderen fokussiert die Studie auf Aussagezusammenhänge, die sich unabhängig von der Beurteilung innerhalb des lokalen Notensystems aufzeigen lassen.

⁷³ Zum hier zugrunde liegenden Expert_innenbegriff vgl. Kapitel 6.3.2.

6.3.2 Auswertungsverfahren

Während an Interviews orientierte qualitative Sozialforschung bereits in ihrer Gesprächsführung Einfluss auf die Ergebnisse nimmt und in ihrer Analyse damit konfrontiert ist, eine zunächst scheinbar nicht regelgeleitete Erzählung erschließen zu müssen, handelt es sich beim primären Datenmaterial der Bachelorarbeiten um bereits abgeschlossene Erzählungen, deren Komposition von den Autor_innen nicht nur Regeln wissenschaftlichen Arbeitens und gewissen formalen Vorschlägen etwa bezüglich des Aufbaus folgt, sondern die auch in ihrer finalen Version vorliegen. Dennoch ist davon auszugehen, dass es hinsichtlich des Materials der Bachelorarbeiten „so etwas wie eine Standardlesart – zumindest für den befugten und kompetenten Leser [sic!]“ (Wolff 2008:506f.) gibt. Lesarten sind spezifisches und situatives Ergebnis eines sozialen Produktionsprozesses. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass Wirklichkeitskonstruktionen auch textlich vermittelt werden. Folglich gilt ein Fokus dem Nachweis des Einsatzes „bestimmter institutionalisierter Kategorisierungs- und Schlussfolgerungsregeln“ (ebd.:509). Anhand bestimmter Beschreibungskategorien etwa können bestimmte sozial erwartbare Handlungsweisen und Attribute nachgewiesen werden. Der Rahmen sozialer Erwartungshaltung bezieht sich hier auf den Ausbildungsstandort, die antizipierte Leser_innenschaft, aber auch den Diskurs der Sozialarbeitswissenschaft: Wie wird ein Text geschrieben, damit er von den Leser_innen verstanden werden kann? Welche Annahmen der „Angemessenheit und Gültigkeit von Feststellungen“ (ebd.:510) sind unterstellt? Und weiters: Welchen Rahmen gibt der_die Begutachter_in (und im weiteren Sinne die Fachhochschule, die Praktikumsstelle, die Profession) implizit/explicit für die Ausführung der Fallstudie vor? Inwieweit bleibt der_die Verfasser_in in diesem Rahmen, wo werden seine Grenzen überschritten? Inwiefern repräsentieren Aussagen inhaltliche und soziale Aspekte und welche Bedeutung kommt dem zu? Welche Verständnisschwierigkeiten tauchen auf und worauf sind diese zurückzuführen? Hängen Brüche im Textfluss mit den zwischenmenschlichen, inhaltlichen oder formalen Voraussetzungen und Konsequenzen der Bachelorarbeit zusammen? Welche Bedeutung hat der Text für die Außenrepräsentation des analysierten Systems, welche Konsequenzen lassen sich hieraus für das System selbst ableiten (vgl. Froschauer/Lueger 2003:144)? „Die Perspektive

einzelner Personen [...] ist folglich nur der Ausgangspunkt für die Analyse, die in die (Re-)Konstruktion der subjektunabhängigen Regeln der Organisation von sozialen Systemen mündet.“ (ebd.:17)

Die Autor_innen der Bachelorarbeiten, die Teilnehmer_innen des Sounding Boards sowie mein Interviewpartner werden als Expert_innen ihrer Lebenswelt gehandelt. Interessanterweise hat hier qualitative Sozialforschung eine gewisse Nähe zur Sozialen Arbeit. Mit Ulrike Froschauer und Manfred Lueger lassen sich drei Formen von Expertise unterscheiden (vgl. ebd.: 37ff.): Erstens die systeminterne Handlungsexpertise, welche primär Erfahrungswissen darstellt, das als implizites Wissen spezieller Systemlogiken zu verstehen ist, etwa wie es Mitarbeiter_innen einer Institution oder alle Studierende eines Studiengangs teilen. Zweitens die feldinterne Reflexionsexpertise, welche sich auf größere Zusammenhänge bzw. Schnittstellen sozialer Systeme bezieht, also etwa Studierende, die zugleich beruflich als Sozialarbeiter_innen tätig sind und sowohl die Systemlogiken von Studienort und Arbeitsstelle zum jeweils richtigen Zeitpunkt berücksichtigen müssen. Drittens die externe Expertise, welche sich durch theoretisches Wissen über einen Gegenstandsbereich auszeichnet.

6.4 Ergebnisse

The greatest disadvantage of fieldwork is the absence of methods for presenting it's highly complex data and analytic procedure in abbreviated form so that the readers can judge the plausibility of the researchers inferences. [...] The choice is between using extraordinary lengthy, crude, and cumbersome means of presentation or giving the reader insufficient material with which to evaluate the result.⁷⁴

Im Folgenden sollen Erkenntnisse der hermeneutischen Analysen des vorliegenden Materials thesenartig dargestellt werden. So wie Fallstudien multiperspektivisch, prozessual und ergebnisoffen angelegt werden sollen, sind auch die folgenden Erkenntnisse zu verstehen. Momentaufnahmen, Gemeinsamkeiten, aber auch Widersprüchlichkeiten, welche aus unterschiedlichsten Ebenen und Zugängen in studentische Fallstudien einfließen, werden erfasst und einer

⁷⁴ Strauss et al 1964:36; zit.n. Froschauer/Lueger 2009:237.

temporären Ordnung zugeführt, um hieraus Schlüsse für verschiedene damit befasste Akteur_innen (etwa Studierende, Lehrende, Praxisanleiter_innen, Adressat_innen) zu ermöglichen.⁷⁵

6.4.1 Sozialarbeitsbezogene Identitäten

Fallstudien im Rahmen der Bachelorarbeiten spiegeln die unterschiedlichen Rollen sowie beruflichen, ausbildungsbezogenen und auch persönlich an sich selbst gestellten Anforderungen, mit denen die Verfasser_innen konfrontiert sind, und reflektieren diese auch zum Teil. Zu nennen sind hier: Student_in, Praktikant_in, Sozialarbeiter_in, Wissenschaftler_in, politisches Subjekt, Betroffene_r. Der Zugang zu dieser Gleichzeitigkeit verläuft recht unterschiedlich bzw. zeigen sich individuelle Schwerpunktsetzungen. Das heißt, jede Fallstudie wird strukturiert durch das eigene Identitäts- bzw. Rollenverständnis der verfassenden Person. Einerseits wird dies im Rahmen einer bekennenden Erzählweise⁷⁶ zum Thema gemacht, andererseits findet sich dieser Befund auch in latenten Momenten des vorliegenden Materials. Dabei spiegeln die Rollen der Verfasser_innen der Fallstudien nicht nur eine subjektive Präferenz, sondern auch professionelle Identitäten Sozialer Arbeit wider, wie sie nebeneinander und gleichzeitig existieren. Die Vereinigung des Könnens, aber auch der mitunter begrenzten Möglichkeiten der Praxis, den Potentialen der Forschung und sozialpolitischen Ansprüchen sowie persönlichen Involviertheiten gelingt nachweislich nicht nur Studierenden kaum, sondern ist Gegenstand kontinuierlicher

⁷⁵ Vorweggenommen sei auch der Hinweis, dass der feinstruktur- bzw. systemanalytische Zugang es zulässt, Findings auf unterschiedlichsten Ebenen des Textes wiederzufinden. Dies jeweils in allen Dimensionen auszubuchstabieren, lässt sich im Rahmen einer Masterarbeit nicht verwirklichen und ist letztlich auch keine adäquate Darstellungsform. Dementsprechend wird einerseits nur eine Auswahl an Findings ausführlich dargestellt, andererseits wird jeweils mit verschiedenen Ebenen argumentiert, um so die Bandbreite der Analysemöglichkeiten nachvollziehbar zu machen.

⁷⁶ Die im folgenden erwähnten Erzählperspektiven sozialwissenschaftlicher Arbeiten orientieren sich an Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr bzw. diese wiederum an John van Maanen (1988). Die *realistische Erzählperspektive* zeichnet sich u.a. durch Distanzierung von Autor_innen aus, die sich in Formulierungen der dritten Person und passiven Satzkonstruktionen zeigt. Das wissenschaftliche Ergebnis dominiert, als Gefahr wird die vorschnelle Typisierung und Verallgemeinerung genannt. Demgegenüber ist die *bekennende Erzählperspektive* der persönlichere Stil, der eigene Erfahrungen mit dem darzustellenden sozialen Zusammenhang schildert, häufig in der Ich-Form. Als Gefahr wird die unreflektierte Dominanz des eigenen Erlebens in der Auswertung genannt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2004:404f.).

Standortbestimmungsdebatten Sozialer Arbeit. Im Folgenden möchte ich diesen Befund anhand des vorliegenden Materials nachzeichnen.

6.4.1.1 Rollenverortungen in Fallstudien

Bevor die Fallstudie eine Fallanalyse der Sozialen Arbeit ist, ist sie zunächst eine wissenschaftliche Arbeit. Gemein ist dabei dem vorliegenden Material die Offenlegung des subjektiven Forschungsprozesses. Die persönlichen Voraussetzungen und Interessen werden bekannt, bevor erläutert wird, welche Schritte nötig, aber auch unnötig waren, um das Forschungsziel zu erreichen. Insbesondere Schwierigkeiten werden dabei thematisiert. So heißt es in BA1: „Jedoch fiel es mir schwer mich soweit zu [sic!] abzugrenzen, dass ich eine distanzierte Beobachtung durchführen hätte können.“ (BA1:4) Und auch BA2 schildert ausführlich Hindernisse:

Das [...] Thema [...] stand sehr lange nicht dezidiert als solches fest. Ich gehe davon aus, dass es die Situation als Praktikantin in der Einrichtung sehr seltsam gestaltet hätte, offen zum [Thema; Anm. E.G.] zu forschen – d.h. dieses Thema anzukündigen und Notizen dazu zu machen. (BA2:13f.)

BA3 thematisiert in der Darlegung des Forschungsprozesses, aber auch an anderen Stellen, ihre persönliche Nähe zum Forschungsgegenstand. Nachdem „sie vor kurzem noch selbst der Untersuchungspopulation angehörte“, vermutet sie bei sich selbst „Befangenheit, fehlende Distanz, unreflektierte Vorannahmen und Haltungen und Ähnliches mehr“ (BA3:29). Ihre Interviewpartnerin „Akteurin“ konnte durch „informelle Kontakte“, die sich aus der Nähe der Autorin zur „beforschten Lebenswelt“ (ebd.:11) ergaben, gewonnen werden. Ihrer eigenen Nähe zum oder gar Identität mit dem Untersuchungsgegenstand begegnet die Autorin mit zweierlei Strategien: zum einen mit Distanzierung, indem sie zugunsten einer realistischen Erzählperspektive auf die Ich-Form verzichtet und von sich selbst als „der Autorin“ bzw. „Forscherin“ spricht. Sie deutet sich auch in der Rolle der Sozialarbeiterin an, jedoch in einer forschenden, gesellschaftspolitische Impulse setzenden – also einer zeitgenössischen Identität, wie sie der generalistisch-akademischen Ausbildung derzeit entspricht. Deutlich wird dies zum einen an der Verwendung der Instrumente Finanz- und Freizeitplan, die sie die Akteurin bat zu führen. Dies jedoch nicht zum Zweck, der Akteurin eine indi-

viduelle Unterstützung zu bieten, sondern zur Generierung von Datenmaterial, aus welchem allgemeine Schlüsse gezogen werden können.

BA1 hingegen zeigt eine starke Betonung subjektiver Faktoren sowie der Praktikantenrolle gegenüber Schwierigkeiten wissenschaftlicher Methodik und Haltung. Die Identifikation als Student oder Sozialarbeiter ist von Unsicherheiten geprägt. Formal zeigt dies sich in etwa in der Unkenntnis der eigenen Matrikelnummer, Unsicherheiten gegenüber formalen Vorgaben oder der Schwierigkeit, die verlangte Mindestseitenanzahl zu erreichen. Das knappe Methodenkapitel, welches in Kombination mit der letztlichen Darstellung der Ergebnisse aufzeigt, dass die angegebenen Methoden nicht oder kaum eingesetzt wurden, kann weiters genannt werden. Es wird nicht interpretiert, sondern zitiert. Aussagen stehen für sich und bedürfen keiner Erläuterung oder Kontextualisierung. Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Materialien und Ergebnissen werden nicht hergestellt. Ambivalenzen bleiben dethematisiert. So wird eine kohärente und deskriptive Erzählung der Arbeitsweisen der beforschten Einrichtung erstellt. Bezugnahmen zu Wissensbeständen Sozialer Arbeit finden kaum statt. Sehr wohl aber finden sich zahlreiche Begriffe einer sozialarbeitsbezogenen Fachsprache, welche weder erläutert noch einheitlich oder nachvollziehbar angewendet werden. Auf diese Weise dient Sprache der Mimikry, sie bietet ein Versteck und stilles Einvernehmen mit ihren Sprecher_innen, das Diskussion und Explikation verhindert (vgl. Reidinger i.d.A.).

Die Rolle des_der Praktikant_in und Forscher_in zugleich stellt besondere Herausforderungen an die Studierenden. BA1 in etwa betont zwar stets den Forschungscharakter der Arbeit, bleibt aber einer loyalen, Widersprüche vermeidenden Perspektive gegenüber der beforschten Einrichtung verhaftet. Einerseits wird diese von ihm nicht anonymisiert, was in diesem Kontext nicht als Nachlässigkeit zu werten ist, sondern als besondere Verbundenheit. Besonders deutlich zeigt sich dies auch in der Fokussierung auf das Interview mit dem Einrichtungsleiter, dessen Rolle nicht zum Thema gemacht wird. Dieser spricht für die Zielgruppe und für die Mitarbeiter_innen, seine Worte sprechen für sich, sie bedürfen keiner weiteren Diskussion oder Erläuterung, er *ist* gewissermaßen die Einrichtung. Insgesamt wird vor allem die Innensicht des ehemaligen Praktikanten verwendet, der vieles nicht für kommentierungsbedürftig empfindet, er

weiß, welche Rollen die Akteur_innen haben oder aber er geht davon aus, dass sein_e Begutachter_in die Einrichtung ebenfalls kennt und hält es daher nicht für notwendig, die Umstände präzise zu schildern. Dieses Dilemma zwischen Verbundenheit und reflexivem Forschungsauftrag hindert den Autor daran, die von ihm gewählten Methoden qualitativer Sozialforschung in ihrem gesamten Potential zu nutzen.⁷⁷

BA2 spricht in einer bekennden Erzählperspektive mehrfach und deutlich ihre eigene Befangenheit und Unzufriedenheit mit der Praktikumssituation an. Dies resultiert zum einen aus der Doppelrolle:

Gleichzeitig können sich Rollenkonflikte ergeben, da man als ForscherIn reflexiver, aber auch weniger zum Handeln angehalten ist – was für eine(n) PraktikantIn hinderliche Eigenschaften sein können. Auch die beiden Rollen zeitlich zu vereinbaren [...] kann eine Herausforderung sein. In meinem Fall führte diese Doppelrolle und die damit einhergehenden Beobachtungen immer wieder zu dem Gefühl, eine Spionin zu sein, da das untersuchte Thema auf die Mitarbeiterinnen selbst zielt, wovon sie nichts wussten. (BA2:10f.)

Zum anderen aus ihrer Stellung zur Praktikumseinrichtungen: „Trotzdem ich Praktikantin war, blieb mir die Einrichtung tendenziell ‚fremd‘.“ (ebd.:11) Bei allen Versuchen, neutral und korrekt ihren Forschungsgegenstand zu schildern, so spricht doch aus jedem Satz eine ärgerliche Betroffenheit über die erlebten und analysierten Vorgänge. In diesem Zusammenhang ist auch die intensive Befassung mit dem eigenen Forschungsdesign und dessen theoretischer Fundierung zu sehen. Das Bedürfnis einer nachträglichen Absicherung des Vorgehens wird deutlich. Dies deckt sich auch mit der Schilderung, „einen offenen Zugang zum Feld verfolgt [zu haben], und zwar anfangs unbewusst“ (ebd.:12). Nichtsdestotrotz ist die methodisch konsequente Anwendung des interpretativen Paradigmas in der Ergebnisdarstellung deutlich und konsistent. Der starke Fokus auf Wissenschaftlichkeit sichert so die kritischen Erkenntnisse ab. Auch formal inszeniert sich BA2 stark als wissenschaftlicher Beitrag der Fachhochschule St. Pölten, weniger als Bachelorarbeit. So wird auf dem Titelblatt auf die Bezeichnung des Studienganges in der Header-Grafik verzichtet und auch im

⁷⁷ An dieser Stelle sei eine kurze Anekdote eingebracht, die dieses Dilemma bestätigt. Eine Kollegin in leitender Funktion erzählte im Laufe des Forschungsprozesses auf eben diesen Befund hin, dass sie forschende Praktikant_innen stets um ein Exemplar ihrer Abschlussarbeit bitte. Und dies aus ehrlichem Interesse. Vor dem Hintergrund meiner Findings werde sie allerdings künftig darauf verzichten, weil sie erkenne, welch immensen Druck dies ausüben könne und wie dies möglicherweise die Ergebnisse trüben könne, da sie als potentielle Leserin in die Ergebnisdarstellung einbezogen werde.

Text findet sich – anders als in BA1 und BA3 – kein Hinweis auf die Rahmung der Studie als Bachelorarbeit. Damit verlässt die Autorin auch den Status der Studierenden. Indem sie immer wieder alternative sozialarbeiterische Handlungsmöglichkeiten den beobachteten Situationen entgegen stellt, streicht sie ihre eigene Fachlichkeit heraus. Zugleich wird größtmögliche Distanz zu der beforschten Form Sozialer Arbeit hergestellt. Professionsinterne Spannungsfelder werden so gespiegelt.

BA3 stellt keinerlei Verbindung zwischen ihrer Fallstudie und dem Praktikum her, es ist demnach durchaus möglich, dass sie ihr Material getrennt von diesem erhoben hat. Die Befangenheiten der Praktikumsituation können beiseite gelassen werden, auch wenn hier, wie dargestellt, neue Befangenheiten der persönlichen Identifikation mit dem Forschungsgegenstand zum Thema werden. Während das Forschungsdesign sich auf Fachliteratur bezieht, werden für die Arbeit grundlegende Begriffsdefinitionen allgemeinbildenden Lexika entnommen. Diese beziehen sich wiederum auf die der Analyse vorausgehend gebildeten Kategorien. Diese entstanden nicht im Auswertungsprozess, sondern wurden vorweggenommen, lexikalisch begründet und anschließend durch Auswertungsergebnisse ergänzt. Damit findet eine zirkuläre Bestätigung von Vorannahmen statt, welche abweichende Erkenntnisse notwendig ausklammert, wie später noch gezeigt werden wird. Die Tatsache, dass die Fallstudie der Selbsterforschung dient, wird durch die persönliche und ausführliche einleitende Danksagung verstärkt.

BA5 gewinnt Daten ebenfalls nicht aus einem Praktikum und schildert einleitend die Schwierigkeiten, welche sich daraus ergaben, Kontakte zu Adressat_innen zu knüpfen. Nachdem zwei Beratungsstellen „abgeblockt“ (BA5:5) haben, wurde hier, wie in BA3, der Kontakt informell hergestellt. Es zeigt sich, dass das Forschen *a/s* Praktikant_in zwar den Datenzugang erleichtert, es jedoch keineswegs schwierig ist, diesen auch ohne institutionelle Rahmung zu erreichen. Im Verlauf der Schilderungen werden hier die Schwierigkeiten der Anwendung von Methoden qualitativer Sozialforschung herausgestrichen. Jedoch auch auf den individuellen Lerneffekt wird Bezug genommen, der die eigene Distanz zur Berufspraxis reflektiert: „Ich habe gelernt, wie es ist in der Arbeit mit Klienten [sic!] an seine Grenzen zu stoßen und wie es ist, trotzdem weiter zu machen.“

(ebd.:23) Damit ist die forschende Interviewsituation aus Sicht der Studentin der Sozialen Arbeit bereits eine des fachspezifischen Machtgefälles, in ihr lernt die Auszubildende etwa über „Arbeit mit Klienten“. Auch wenn die Sicht der Adressat_in auf Soziale Arbeit Forschungsgegenstand ist, werden hier in der Ergebnisdarstellung vorwiegend zentrale biografische Momente sowie grundlegende Perspektiven der Interviewpartnerin auf Gesellschaft herausgearbeitet. Dies mag der bei Pantuček (2006a) erwähnten Faszination für eine individuelle Lebensgeschichte als Motor für Biografieforschung geschuldet sein, was die Autorin auch transparent macht. Nichtsdestotrotz werden in der Ergebnisdarstellung allgemeine Schlüsse, sowohl für und über die Zielgruppe als auch die Soziale Arbeit gezogen. BA5 zeigt sich in der Rolle der Selbsterforschung. Die eigene sozialarbeiterische Identität wird durch das Forschungsdesign erprobt, aber auch die individuelle Reifung wird durch ein selbstreflexives Resümee betont.

BA4 erwähnt ebenfalls kein Praktikum, jedoch lässt der „zweimonatige[...] Untersuchungszeitraum“ (BA4:5) in einer konkreten Institution vermuten, dass es sich dabei um das Langzeitpraktikum handelt. Die Autorin positioniert sich so eher als Forschende, denn als Praktikantin. Verstärkt wird dies durch eine realistische Erzählweise, die sie als Subjekt noch mehr ausklammert als BA1, BA2 und BA3. Weder als „Ich“ noch als dritte Person kommt sie vor, die Ergebnisse, die Forschung, die Untersuchung, sie sprechen. Indem jedoch, wie weiter unten dargestellt werden wird, die Perspektive der interviewten Fachkraft übernommen wird und nachdem es naheliegt, dass der Fall dem Praktikum entspringt, zeigt die Arbeit sich ebenfalls in der Doppelrolle gefangen. Eine eigenständige fachliche Einordnung der Aussagen der Fachkraft erfolgt nicht.

6.4.1.2 Wahrnehmung von Rollen(konflikten)

Nachdem Rollenkonflikte und -aushandlungsprozesse sich wie ein roter Faden durch die Fallstudien ziehen, wurde das Thema im Rahmen des Sounding Boards vorgestellt. Die präsentierten Thesen werden als Aufforderung nach Handlungsbedarf gewertet, woraufhin die Verantwortung zurückgespielt wird:

„Also dieses Dilemma mit Praktikantin und Forscherin und Loyalitäten und hin und her. Also ich denk, es gibt einen großen Rahmen, wo ich ganz bei, also viel was die Studentinnen nutzen können und es gibt eben auch die Eigenverantwortung der Studierenden, die zu nutzen.“ (SB:34, Z. 1104ff.)

Die Lehrenden sehen sich in der Position ein breites Unterstützungsangebot zu stellen. Wer dieses nutzt, kann erfolgreich die Fallstudie absolvieren. Dass sich dieses Dilemma jedoch in allen analysierten Arbeiten zeigt, würde im Umkehrschluss bedeuten, keine dieser Arbeiten sei eine gelungene Fallstudie. Einerseits werden also Studierende als erwachsene, eigenverantwortliche Menschen wahrgenommen, die Verantwortung der Lehrenden umfasst demgegenüber das begleitende Angebot und die Bewertung der Leistung. Die gelingende Fallstudie bleibt den Einzelnen überlassen. Offen bleibt, inwieweit Rollenkonflikte im Begleitangebot thematisiert und verarbeitet werden.

Diese Eigenverantwortlichkeit findet sich auch in der Wahrnehmung des Interviewpartners wieder. Er thematisiert retrospektiv weniger die Schwierigkeiten, sondern inszeniert sich und seine Studienkolleg_innen als kompetente Akteur_innen im Verfassen der ersten Bachelorarbeit. Er spricht über Absprachen untereinander, um bei den Lehrenden den Eindruck zu erwecken, alle begleitenden Angebote ernst zu nehmen. Implizit findet sich darin der Versuch Studierender, den Lehrenden ihre Wichtigkeit für die Begleitung der Fallstudien zu bestätigen, ohne sie für sich in Anspruch zu nehmen. Daraus liest sich kein Desinteresse, sondern eher das Gegenteil, eine große Selbstständigkeit und das Gefühl, kompetent(er als die Lehrenden) im eigenen Tun zu sein. Hinweise, dass die Fallstudien üblicherweise sehr kurzfristig verfasst wurden, legen zwar den Eindruck einer gewissen Nachlässigkeit nahe, zugleich zeigt sich jedoch ihre immense Relevanz für die Verfasser_innen. „Es hat mir Spaß gemacht. Also es hat mir wirklich gefallen [...]“ (I3:7, Z. 191f.) Die wechselseitige Unterstützung, das forschende Engagement in Praxisfeldern, die selbstständig gewählt wurden und so auch eigene Interessen widerspiegeln, wird besonders hervorgehoben und auch betont, dass es sich dabei um eine kollektive Wahrnehmung zu handeln scheint. Hinsichtlich des von den Lehrenden erwähnten breiten Hilfsangebotes seitens der Fachhochschule heißt: „Aus dem Bauch heraus würde ich meinen, dass diejenigen, die mehr Unterstützung gebraucht haben oder so, die auch bekommen haben. Ich könnte es aber nur schwer an Sachen festmachen.“ (I3:8, Z. 246ff.) Zentral erscheint aber für die Wahrnehmung der Studierenden ihrer Rolle zum Zeitpunkt des Verfassens der Bachelorarbeit: „Aber zu dem Zeitpunkt haben glaub ich fast alle [...] eine solide profes-

sionelle Identität. Also auf das wird man ja in der Sozialarbeit im Bachelor wie im Master getrimmt.“ (I3:9, Z. 260ff.) Die Arbeit wird also kaum als Übung angesehen, sondern als Produkt professioneller Forschung.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass diese „solide professionelle Identität“ eine der Rollenkonfusion ist, die sich zugleich als selbstständig, nicht-hilfsbedürftig und trotz klarer Unsicherheiten souverän inszeniert. Eine „lernende Identität“ als Student_in, als Praktikant_in und als Sozialarbeiter_in erscheint dennoch vor dem Hintergrund der nachweislichen forschersichen Neugier angelegt.

6.4.2 Akteur_innen

Ein zentrales Thema Sozialer Arbeit ist das Verhältnis ihrer Fachkräfte zu jenen Menschen, welche ihre Dienste in Anspruch nehmen wollen oder müssen. Fragen, die sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit hier ergeben sind folgende: Welche Konstruktion von Adressat_innen (und darin notwendig impliziert: von „Hilfe“ bzw. Sozialer Arbeit) wird in den Fallstudien direkt und indirekt vorgenommen? Und weiter: In welchem Verhältnis stehen Studierende als Praktikant_innen zu ebendiesen? Haben Darstellungen von Adressat_innen Sozialer Arbeit einen Bezug zum Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden?

6.4.2.1 Benennungen

Zunächst zu den direkten Bezugnahmen: Sowohl BA1 als auch BA2 äußern sich unmittelbar zu den von ihnen verwendeten Begrifflichkeiten. BA1 nennt das zugehörige Kapitel „Klientel“, was den Begriff näher an das politische System des Klientelismus rückt. Auch ist Klientel von den Individuen stärker abstrahiert als Klient_innen. Doch heißt es in weiterer Folge: „Grundsätzlich bleibt hier zu sagen, dass die KlientInnen im [Einrichtungsname; Anm. E.G.] BesucherInnen genannt werden, weswegen sie auch in dieser Arbeit so erwähnt werden.“ (BA1:7) Damit ist die weitere Wortwahl nicht eigene, aus der eigenen Fachlichkeit begründete Entscheidung, sondern folgt der Wortwahl der Praktikumseinrichtung. An anderer Stelle heißt es: „Zugrunde wird dem gelegt, dass es we-

gen dem Klientel, welches nur aus [Zielgruppe; Anm. E.G.] besteht und den materiellen Ressourcen dieser, leichter möglich ist die BesucherInnen zu motivieren.“ (ebd.:18) Auf diese Weise erscheint die Zielgruppe grundsätzlich als Klientel, mit Aufsuchen der Einrichtung werden die Menschen zu Besucher_innen. In welchem Verhältnis die Begriffe zueinander stehen und welche Perspektiven Sozialer Arbeit sich aus dem gewählten Ausdruck „BesucherIn“ auf ebendiese generieren, bleibt unausgesprochen.

Anders als BA1 widmet BA2 dem Thema kein eigenes Kapitel, sondern eine Vorbemerkung im Rahmen der Einleitung. Sie forscht in einem homosozialen Setting und gibt an, die Adressat_innen als „Frauen“ zu benennen. Nichtsdestotrotz spricht sie im Verlauf der Fallstudie in vielen Fällen von „Klientel“. Wenn es um konkrete Beispiele von Situationen der Interaktion zwischen Fachkraft und Adressatinnen oder um individuelle Beschreibungen sowie mögliche Vorgeschichten geht, werden diese als Frauen adressiert. Wenn es um die Zuweisung durch eine andere Einrichtung bzw. das Nicht-Vorhandenseins einer Nachbetreuung geht, wird der Ausdruck „Klientel“ verwendet. Damit sind die „Frauen“ auch Frauen jenseits der Sozialen Arbeit, im Rahmen Sozialer Arbeit „Klientel“ und im Rahmen der beforschten Einrichtung „Frauen“. Auf diese Weise dient der Begriff hier als Gegenbegriff zu den in der Einrichtung festgestellten Statusunterschieden, er soll den Adressat_innen im Zwangskontext Individualität und Macht zurückgeben. Indem diese aber im Rahmen Sozialer Arbeit „Klientel“ bleiben, bleibt der – unvermeidliche – Statusunterschied erhalten. Weiters heißt es, die Bezeichnung „Adressatinnen“ wiederum sei „zu unverbindlich“, das heißt „Frauen“ ist ein verbindlicher Begriff.⁷⁸ Zusammengefasst bedeutet dies: Die Autorin fällt eine eigenständige, begründete Entscheidung darüber, wie sie die Adressatinnen der beforschten Einrichtung bezeichnet. Wie die Einrichtung diese selber bezeichnet, bleibt offen. Es handelt sich dabei um

⁷⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Ellipse, welche in der gesprochenen Sprache wohl als Freud'sche Fehlleistung bezeichnet würde: „Natürlich sind die Frauen insofern Thema dieser Studie, [...] doch da sie es weder hauptberuflich und in vielen Fällen auch nicht freiwillig sind, lehne ich diesen Begriff ebenfalls ab.“ (BA2:6) Mit diesem Satz lehnt sie den Begriff Frauen ab. Dies widerspricht der zuvor geäußerten Intention und mit großer Wahrscheinlichkeit bezieht die Ablehnung sich nicht auf die Frauen, sondern auf einen anderen, ausgelassenen Ausdruck. Dieser wiederum lässt sich sowohl auf Hauptberuflichkeit als auch auf Freiwilligkeit beziehen. Offen bleibt, welche freiwilligen hauptberuflichen Adressat_innen Sozialer Arbeit es gibt.

keine verallgemeinerbare Diskussion um Begriffe Sozialer Arbeit, sondern diese generieren sich aus dem spezifischen Setting.

BA3 spricht ebenfalls von „Frauen“, die sie hinsichtlich ihres Alters eingrenzt. Im Weiteren ist von „Untersuchungsperson“, „Untersuchungspopulation“ und „Akteurin“ die Rede. Demgegenüber wird eine „Professionistin“ gestellt, die zugleich auch „Expertin“ ist. Sie ist keine Sozialarbeiterin, sondern Pädagogin. Beide werden einheitlich als „Interviewpartnerin“ angesprochen und somit gleichrangig behandelt. In den zitierten Interviewpassagen sprechen sowohl Professionistin als auch Akteurin einheitlich von „Mädchen“, nicht von „Frauen“. Die Akteurin spricht von sich selbst hingegen als Frau. Das heißt die von der Autorin verwendeten Ausdrücke grenzen sich bewusst von den verwendeten Begriffen der beforschten Personen ab und schaffen neue Kategorien. Weder werden häufige Termini Sozialer Arbeit verwendet, noch wird ein dezidiert sozialarbeiterisches Setting beforscht. Ihr Fokus liegt auf Frauen und deren Lebenswelt ohne einen direkten Zusammenhang mit Sozialen Einrichtungen. Während BA2 sich also von einer bestimmten Ausformung Sozialer Arbeit distanziert, ist die Distanz von BA3 größtmöglich gewählt, auch wenn sie eine potentielle Zielgruppe beforscht. Diese wird jedoch in ihrer Unabhängigkeit von Sozialer Arbeit betrachtet. Ein Fall für Soziale Arbeit ist damit auch eine Zielgruppe, welche aktuell nicht mit ihr in Berührung ist.

BA4 spricht zunächst von „Klient/innen“ allgemein, weist jedoch daraufhin, dass die beforschte Einrichtung von „Betroffenen“ spricht (BA4:7) und behält dieses Wording in weiterer Folge weitestgehend bei, eine Begriffsdiskussion erfolgt nicht. Ähnlich wie in BA1 erscheinen die Adressat_innen also außerhalb der Institution als Klient_innen, innerhalb dieser als Betroffene, ein anderes Außerhalb gibt es nicht – in Anbetracht dessen, dass es sich um einen Zwangskontext handelt, ist dies wohl auch zutreffend. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass die Adressat_innen Betroffene des Zwangskontextes und einer spezifischen Lebensproblematik zugleich sind. Die Fachkraft wiederum wird ausschließlich mit der für ihr Praxisfeld typischen Bezeichnung benannt. Der Zwangskontext rückt damit auf Abstand zu Sozialer Arbeit, wenn die darin Berufstätigen eine eigenständige Bezeichnung erhalten, die nicht „Sozialarbeiter_in“ lautet.

Auch BA5 findet unterschiedliche, kontextabhängige Bezeichnungen für ihre Interviewpartnerin. Einleitend dominieren deren Berufsbezeichnung sowie der Begriff „Betroffene“. Der Titel der Arbeit verweist auf Dimensionen dieser Betroffenheit, welche die gesamte Lebensgeschichte der Interviewpartnerin umfassen. In der biografischen Darstellung des Falls wiederum wird ein Vorname genannt, die Interviewpartnerin ist hier weder Betroffene noch über ihre Arbeit identifiziert, sie hat einen Namen, eine Identität. Die Ergebnisdarstellung pluralisiert und verallgemeinert die Findings und spricht von „den Betroffenen“. Im Zusammenhang mit deren Erfahrungen mit Sozialer Arbeit werden diese zu „Klientinnen und Klienten“. Das Individuum hat hier in seinem lebensgeschichtlichen Gewordensein eine besondere Priorität, als Teil eines Milieus oder einer Problemgruppe ist es jedoch „Betroffene“, in der Begegnung mit Sozialer Arbeit „Klient_in“.

Anhand begrifflicher Präferenzen zeigen sich so Konstruktionen von Machtverhältnissen innerhalb und außerhalb Settings Sozialer Arbeit, welche auf spezifische Normalitätsfolien von vergesellschaftetem „Mensch sein“ verweisen. Einerseits ergeben die individuellen Schwerpunktsetzungen sich bereits aus dem erörterten Rollenverständnis, andererseits zeigen sie sich als Versuche, die unterschiedlichen Lebensbedingungen, Teilhabechancen und Handlungsspielräume von Menschen zu verarbeiten.

6.4.2.2 Wer spricht?

BA1 und BA2 ist gemein, dass ihr analytischer Fokus darauf liegt, welchen Einfluss fachliches Handeln auf Adressat_innen hat. Diese selbst werden jedoch in beiden Fallstudien als Sprecher_innen außen vor gelassen. Die Einschätzung der Effekte Sozialer Arbeit obliegt in beiden Fällen dieser selbst. BA2 stützt sich vorwiegend auf Beobachtungen, das heißt der „fallführenden“ Autorin obliegt die alleinige Deutungskompetenz. BA1 bespricht hingegen in einem Interview die Einschätzungen des Einrichtungsleiters bezüglich der Wirkungen. Dies jedoch unkommentiert, was ein Einverständnis des Autors mit ebendiesen nahe legt. Während BA2 in Klammern, Fußnoten und Nebensätzen alternative Sichtweisen und Handlungsoptionen geltend macht und damit die eigene Expertise

einbringt, übernimmt der Autor von BA1, wie oben bereits hinsichtlich des Besucher_innen-Begriffs dargestellt, die Einschätzungen ausgebildeter Fachkräfte. Beiden Fallstudien gemein ist dennoch die Sprachlosigkeit jener, welche als Besucher_innen bzw. Frauen bezeichnet werden.

BA3 vermeidet dieses Dilemma, indem Machtverhältnisse sozialarbeiterischer Settings via Forschungsdesign ausgeklammert werden. Ihre Interviewpartnerinnen stehen einzig in dem Bezug zueinander, dass sie als Expertinnen für Lebenswelten der beforschten Zielgruppe gehandelt werden – die eine als Pädagogin ebendieser, die andere als eine solche Frau. Die „Akteurin“ wird hier jedoch als Individuum vorgestellt. Ihrem Ausbildungsweg und ihrer Lebenssituation werden Raum gegeben, die Autorin empfindet die biografische Auseinandersetzung „als fruchtbar“ (BA3:13) für ihre Fallstudie. Der „Professionistin“ hingegen wird deutlich weniger biografischer Raum gegeben, es genügt der Hinweis auf ihren Beruf und ihre langjährigen Berufserfahrungen. Wie in BA2 resultiert der Fokus auf Adressat_innen hier aus einer Identifizierung bzw. Solidarisierung. Konsequenz ist die Ausblendung individueller Faktoren beforschter Fachkräfte.

BA4 interviewt sowohl einen „Betroffenen“, einen Pflichtklienten, als auch die mit ihm arbeitende Fachkraft, darin hebt sie sich von anderen Fallstudien ab. Nichtsdestotrotz wird des Adressaten Wahrnehmung für ungültig erklärt: Während die Autorin selbst äußert, ihre „persönliche Ansicht“ des beforschten Feldes sei „eher negativ behaftet als positiv“, doch habe sich „[i]m Laufe der Forschungsarbeiten eine Korrektur der Sichtweise ergeben“ (BA4:5). In der Argumentation zeigt sich, dass diese Korrektur allein auf den Aussagen der Fachkraft beruht, während der Adressat die einleitend weiter ausgeführten Annahmen durchweg bestätigt. Immer wieder finden sich ihm gegenüber wertende Attribute, welche seine Wahrnehmung entkräften sollen, mehr noch, ihm die Urteilskraft, einschätzen zu können, was Soziale Arbeit für ihn bedeutet, absprechen. Insofern wird hier das Anliegen, die Perspektive von Adressat_innen auf Soziale Arbeit darzustellen, konterkariert.

BA5 schildert es als Vorteil, keinen Kontakt mit Sozialer Arbeit gehabt zu haben, sondern allein ein Interview mit der „Betroffenen“ geführt zu haben. Die Autorin gibt an, auf diese Weise die Adressatin mehr als Expertin wahrnehmen

zu können, da ihr Blick auf ihre spezifische Lebenslage eben nicht durch die Sichtweisen von Professionist_innen getrübt war. In diesem Forschungsdesign wird dieser Ansatz auch konsequent weitergeführt. Erwähnt werden weiters Beobachtungsprotokolle und die Überlegung mit Fachkräften zu sprechen, zentral für die Darstellung bleibt jedoch das Interview mit der Adressatin Sozialer Arbeit. Ihre Lebensgeschichte wird ausführlich als Fallbeschreibung dargestellt, die Ergebnisdarstellung konzentriert sich auf die Wahrnehmung Sozialer Arbeit durch die Interviewpartnerin. Auch wenn sie dieser „falsche[...] Hoffnungen und unrealistische[...] Vorstellungen“ (BA5:22) attestiert, werden diese klar in einen gesellschaftlichen Rahmen gesetzt, welcher ebendiese produziert. Die Verantwortung für Veränderungsprozesse wird von der Autorin im Bildungs- und Sozialsystem verortet. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der biografische Zugang hier als Chance erweist, Paternalismen⁷⁹ Sozialer Arbeit zu vermeiden, welche in anderen Fallstudien auftauchen.

6.4.2.3 Kategorisierungen und Othering

Mit dem Begriff des Othering sollen hier kategoriale Differenzierungen benannt werden, die kollektive Identitäten schaffen, anerkennen, aber auch hierarchisch ordnen. Sie sind soziale Setzungen, die in spezifischen historischen oder gesellschaftlichen Kontexten erzeugt werden und folglich Veränderungen unterliegen (vgl. Windheuser 2012:65). In ihrer Ordnungsfunktion sind sie ungleichheitsgenerierende Faktoren (vgl. Heite 2008:26). Zur Problematik von Othering schreibt Christine Riegel:

The term "Othering" describes social practices and processes, which constitute humans, social groups, and societies as "Others" – by categorization and evaluation as different – combined with hierarchical thinking and evaluation. Thereby the subjectivity of "the Other" is ignored and missed, and "the Other" is consequently excluded from the hegemonic discourses of power [...]. This is a selective and meaningful differentiation and discrimination between "We" and "The Others", linking to diverse social categories like gender, class, ethnicity, body, age, and so on. (Riegel 2012:332f.)

Während Othering sich intersektional, also auf unterschiedlichste Aus- und Einschlusskriterien beziehen lässt, lässt es sich bzgl. Fragen der Einwanderungs-

⁷⁹ Üblicherweise meint Paternalismus die „unzulässige Bevormundung einer anderen Person“ (Steckmann 2014:192) bzw. „Eingriffe in die Selbstbestimmungsdomäne“ (ebd.:202). Seitens der praktischen Philosophie finden sich hierzu differenziertere Bestimmungen, die von Ulrich Steckmann für die Soziale Arbeit aufbereitet wurden, nachdem – zumindest im deutschsprachigen Raum – die „Paternalismusproblematik bislang eine verhältnismäßig geringe Aufmerksamkeit gefunden hat.“ (ebd.)

gesellschaft mit dem Terminus der „Fremdheit“ fassen. Freilich ist das Denkmuster von Zugehörigkeit und Ausgeschlossenheit allgemeiner Art und gerade in ethnografischen Forschungsdesigns in etwa auch bewusst eingesetzt. Franz Hamburger macht darauf aufmerksam, dass

[d]ie Auswahl der Anwendungsbereiche der allgemeinen Entgegensetzung von Eigenem und Fremdem [...] aber nicht zufällig [geschieht], so dass wir in der Reflexion darauf, wen wir als Fremdes bestimmen, vor allem über die allgemeine Struktur unseres Denkens und Wahrnehmens, also über uns selbst erfahren. (Hamburger 1994:79; zit.n. Hummrich 2006:295)

Es zeigt sich den vorliegenden studentischen Fallstudien, dass rassismussensible Perspektiven in Ansätzen vorhanden, jedoch kaum ausbuchstabiert sind. Die Normalitätsfolie von weißen, „hier geborenen“, christlich sozialisierten Österreicher_innen produziert eine Spaltung von Adressat_innen Sozialer Arbeit in „normale“ und jene, die im Material als *Migrant_innen* und *Mohamedaner_innen* bezeichnet werden, in *die Anderen*. Daran anschließend finden sich kulturalisierende Zuschreibungen, welchen Menschen ein kollektives „So-Sein“ attestieren, das die Grenzen der annehmbaren vermeintlichen Normalität überschreitet.

BA3 spaltet die Untersuchungspopulation hinsichtlich religiöser Bekenntnisse. Die Normalitätsfolie „autochton“ wird nicht explizit genannt, sie muss nicht sichtbar gemacht werden. Der Gegenstand der Forschung, die Frauen, werden als „engagiert und aktiv“ (BA3:14) hinsichtlich ihrer beruflichen Ambitionen bezeichnet. Basierend auf einer Aussage der Lehrerin bezeichnet die Autorin „kulturelle und religiöse Hintergründe als wirksame Faktoren“ (ebd.:15) weder engagiert noch aktiv zu sein. Im Weiteren wird dies konkretisiert:

... ob Mädchen immer noch zu ...ich sag jetzt einmal unter Anführungszeichen „weniger Ausbildung“ tendieren ... weil sie ohnehin einmal heiraten ... sowie es früher immer gesagt worden ist ... kann ich nicht beobachten ... ja, vielleicht in unteren sozialen Schichten ... aber ich glaube es nicht ... ja, aber eventuell bei ... Mohammedanern ... da kommt das schon vor ... die Mädchen ... brauchen nicht in eine Schule gehen ... und wir haben ja doch einige in letzter Zeit die dem Islam angehören ... und da ist das wirklich ... da hört man das direkt, dass die Mädchen keine Berufsausbildung brauchen ... (ebd.:15)

Die Untersuchungspopulation wird hier also aufgespalten: Die Frauen, die Frauen aus „unteren sozialen Schichten“ und die Frauen, die „Mohammedaner“ sind, Muslimas. Hier gibt es also einen Hinweis darauf, dass die Interviewpartnerin „Akteurin“ verhältnismäßig privilegiert innerhalb der Untersuchungspopulation ist. Soziale Arbeit betrachtet hier also in einer vermeintlich marginalisierten potentiellen Zielgruppe jene, die immer noch den besten Zugang zu Ausbil-

dung, sozialer Infrastruktur etc. haben. Der Hinweis, es gebe „eventuell“ Frauen, die weder Schule noch Ausbildung bekommen, genügt nicht, einen speziellen Bedarf anzudeuten – möglicherweise, weil es sich hier um „Andere“ jenseits der eigenen Realität handelt.

Die Autorin übernimmt die hier zitierte Einschätzung als selbstverständlich und valide, mehr noch, sie fasst sie als Problematik der „Zuwanderung aus dem Ausland“ (ebd.) zusammen. In der Ergebnisdarstellung wird kein weiterer Bezug zu diesem Befund genommen, die mutmaßenden Andeutungen der Interviewpartnerin werden ausgeblendet, junge nicht-christliche bzw. immigrierte sowie verarmte und/oder bildungsferne Frauen werden so aus der beforschten Gruppe herausgestrichen ohne dass dies speziell begründet werden muss. Eine implizite autochtone, mittelständische und bildungsnahe Norm wird so konstruiert.

Auch in BA1 findet sich ein Narrativ des kulturalisierenden Otherings. Der Autor schildert Unstimmigkeiten und Auseinandersetzungen innerhalb der Zielgruppe der beforschten Einrichtung: „Als weiteren Grund für Vorfälle, die [...] unterbunden werden [...] sollen, wird des öfteren der Begriff der ‚Migranten‘ verwendet.“ (BA1:17) Dieser Satz wird nicht weiter ausgeführt, zuvor wurde jedoch angesprochen, dass Konflikte sich auf die Arbeit der Fachkräfte „negativ auswirken“ (ebd.), andere Besucher_innen „verschrecken“ (ebd.:18) und unterbunden werden müssen. Anders ausgedrückt: „Migranten“ als Nutzer_innen von Einrichtungen Sozialer Arbeit inszenieren Konflikte und sabotieren damit das Gelingen professionellen Handelns. Die Arbeit mit Störer_innen wird als Disziplinierungsmaßnahme dargestellt, denn wer stört, *will* die Einrichtung eigentlich nicht nutzen und noch mehr, der_diejenige will überdies anderen Nutzer_innen ihre Anwesenheit erschweren.⁸⁰

Ausschlussmechanismen werden hier nicht strukturell begründet, sondern an Adressat_innen festgemacht. Verantwortung für Exklusion tragen diese, nicht die Mitarbeiter_innen oder die Einrichtung. Der Einsatz von Führungszeichen thematisiert ein Bewusstsein für die Vagheit des Begriffs „Migranten“. Der Schuldspruch jedoch muss nicht weiter belegt werden, sein_e Urheber_in wird

⁸⁰ Auch das Motiv des_der „braven Klient_in“ findet sich hier. Nur wer demütig, dankbar und kooperativ ist, ist ein_e gewollte_r Klient_in.

hinter in einer passiven Satzkonstruktion ohne handelndes Subjekt versteckt. Indem weder Kommentar noch Diskussion erfolgen, wird davon ausgegangen, dass dieser Schluss legitim ist und dass „Migrant“ ein verständliches und eindeutiges Fachwort ist. Adressat_innen werden hier nicht in ihrer individuellen Verfasstheit angenommen, sondern Kollektiven eingeordnet. Mit „Migrant“ wird auch eine Selbstverortung ausgesprochen: Ich, der Autor, wir, die Mitarbeiter_innen, wir die Sozialarbeiter_innen, sind keine *Migranten*. Die *anderen* sind es, die Konflikte bringen.

Im Folgenden zitiert nun der Autor den Einrichtungsleiter, der aussagt, Aufgabe der Einrichtung sei es, durch pädagogische Intervention „ein bissl zu verbinden“ (ebd.). Intervention steht hier also vor Diskussion und Reflexion. Die völlige Auflösung der Dichotomie von „Wir“ und den „Anderen“ ist weder möglich noch intendiert. Die Kollektive lassen sich lediglich „ein bissl“ verbinden. BA1 kommt zu dem Schluss:

Es bestehen demnach Unterschiede, die es zu überbrücken gilt, um Unstimmigkeiten auszumerzen. Durch die Vernetzung auf der Ebene des Spielens, sollen sich diese einander annähern und erste Schritte in das Miteinander/Nebeneinander in der Einrichtung gewöhnt werden. Spiele sprechen demnach eine internationale Sprache, bzw. ermöglichen sie einer multikulturellen Gesellschaft miteinander in Interaktion zu treten, sich auszutauschen. Das Nutzen dieser Erkenntnis ermöglicht es also den hauptamtlichen MitarbeiterInnen, die BesucherInnen aneinander anzunähern, was im Endeffekt auch eine eigene Annäherung an diese bewirkt. (ebd.)

Unterschiede zwischen Adressat_innen werden kulturalisiert und auf Herkunft bezogen. Es werden Gruppen von Menschen gebildet. Das Ansinnen des Autors bzw. der beforschten Einrichtung ist dabei an sich ein inklusives, antidiskriminierendes, das durch Kulturalisierung allerdings die eigene Agenda untergräbt. Es wird eine „Brücke geschlagen“, das heißt, es gibt eine Kluft und an dieser wird sich nichts ändern, lediglich eine Brücke führt hinüber, gesichert durch Soziale Arbeit. Diese soziale Spaltung der Adressat_innen wird demnach als real empfunden, ihre Fortsetzung in Denken und Handeln erscheint legitim, weil richtig. Othering ist kein Thema, im Gegenteil, die von der umgebenden Mehrheitsgesellschaft potentiell Diskriminierten sind zumindest im Setting der beforschten Einrichtung jene, die den Ausschluss anderer Adressat_innen (nämlich „Nicht-Migrant_innen“) befördern. Gesellschaftliche Ursachen für ebenjene Unterscheidungen werden nicht besprochen, Soziale Arbeit hat damit keinen reflexiven Auftrag, sondern einen brandlöschenden.

Adressat_innen sind folglich nicht individuell, sondern nach Herkunft in (hier) zwei Gruppen unterteilt. Auch wird ihnen letztlich wenig Eigenverantwortlichkeit zugetraut. Sie sind nicht selbst in der Lage in Kontakt zu kommen, das müssen die Fachkräfte für sie tun. Auch wenn hier ein dichotomes Bild der Adressat_innen gezeichnet wird, verweist der Begriff der „multikulturellen Gesellschaft“ doch auf mehr als nur zwei gegenüberstehende Kollektive. Zugleich wird der Eindruck erweckt, die Menschen in dieser multikulturellen Gesellschaft seien es weder gewöhnt noch selbstständig in der Lage, miteinander zu interagieren. Erst Soziale Arbeit stellt den Kontakt her. Dieses Inklusionsprojekt wirkt jedoch nicht integrativ, sondern zementiert imaginierte Differenzen:

[D]er naive Multikulturalismus blendet die produktiven Anteile von Fremdheit aus und überblendet die spezifischen Anteile einer Person, die oftmals gar nichts mit Bindungen an „eine Kultur“ oder der „Fremdheit gegenüber der anderen Kultur“ zu tun haben. (Hummrich 2006:303)

In BA5 finden sich Hinweise einer weiteren Othering-Strategie, die sich in der *Erleichterung, so nicht zu sein*, zusammenfassen lässt. Während die Darstellung der Lebenserfahrungen der Adressat_in sich an den Begriffen Migration und Entwurzelung, chronische Krankheit, Zwangskontext, Sucht, Haft und Gewalt orientiert und letztlich wenige Hinweise auf Ressourcen und Alltag bietet, schließt die Autorin ihre Studie mit dem Resümee, sehr glücklich zu sein geliebt zu werden und Eltern gehabt zu haben. Das Glück wohlbehütet und damit im privilegierten Sinne *anders* als die beforschte Adressatin Sozialer Arbeit zu sein, ist hier der Motor helfen zu wollen und somit Statusunterschiede zu aktualisieren.

Gegenüber der bisherigen Findings zeigen sich im Interview mit einem Absolventen mehrere Versuche von otheringsensibler Sprechweise. So verwendet er mehrmals den Terminus „migrantisch identifiziert“, er verweist so auf die Konstruktionsleistung „Migrant_in“, man wird fremdidentifiziert oder ist selbstidentifiziert, jedenfalls ist Identität ein Vorgang, kein Zustand. Zugleich zeigt sich, dass die sensible Fremdzuschreibung nicht genügt, die Selbstpositionierung muss ebenfalls markiert werden. Dies zeigt sich etwa in der Überlegung, in welcher Verhältnis er zu den Adressat_innen während seines Langzeitpraktikums im Bachelorstudium stand: Einerseits habe „eine gewisse Zugehörigkeit vielleicht“ (I3:25, Z. 752) bestanden, nachdem er dieses Praktikum im Ausland absolvierte und dort mit „migrantisch identifizierten“ Adressat_innen arbeitete. An-

dererseits aber „war klar, ich gehöre zu [Einrichtung; Anm. E.G], ich gehöre zum Normierungssystem.“ (I3:25, Z. 750f.) Weiters identifiziert er selbst sich als „tendenziell cis-gender“ (I3:24, Z. 718). Gender verweist zunächst auf die Performanz von Geschlecht, also die Identifikationsleistung, die Rolle. Der Begriff cis stammt aus dem Transgenderaktivismus und markiert die sonst unsichtbare Norm, das vermeintlich normale Geschlecht, die Identität jener, welche im Sinne eines zweigeschlechtlichen Denkens dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht (vgl. Gandy 2014:232f.).⁸¹ Die Benennung der privilegierten Eigenposition wird so zur Thematisierung des Bewusstseins von Ungleichheiten und zugleich zur Aufwertung anders markierter Positionen, indem die eigene Nicht-Markiertheit aufgehoben wird. Die Relevanz intersektionaler Zugänge wird auch bezüglich der Fallstudie erwähnt. Ursprünglich habe er einen gendersensiblen Fokus wählen wollen:

Und da kam die Rückmeldung, ja, aber wenn Sie das machen, werden Sie alle Differenzierungen ausschließlich auf Gender runterbrechen [...]. Und das war für mich irgendwie eine ganz wichtige Rückmeldung, weil ich dann erst realisiert habe wie das ist mit dem Kategorien bilden. (I3:7, Z. 193ff.)

Das heißt von Lehrendenseite wird hier zu Vorsicht ermutigt. Und zugleich wird der Lerneffekt thematisiert.

Hieran anschließend soll nun auf die Verbindungen von Fachkräften und Adressat_innen vor dem Hintergrund der Ordnungskategorie Geschlecht eingegangen werden. BA1 bezieht die Geschlechterverteilung der Zielgruppe bzw. der Nutzer_innen der Einrichtung unmittelbar auf die Mitarbeiter_innen:

Aufgrund des Ausstiegs einer hauptamtlichen Mitarbeiterin gestaltete sich in der Zeit meines Praktikums der Trend, dass insgesamt weniger Besucherinnen als Besucher zu verzeichnen waren, da die weibliche Ansprechperson weggefallen ist. (BA1:7)

Eine Diskussion erfolgt nicht, der Zusammenhang erscheint kausal. In der Ergebnisdarstellung heißt es: „Nur durch die Gewährleistung beider Geschlechter kann versucht werden den Bedürfnissen der BesucherInnen zu entsprechen.“ (ebd.:23f.) Was lässt sich diesem Satz entnehmen? Es gibt zwei Geschlechter. Diese werden „gewährleistet“, das heißt ihre Anwesenheit wird sichergestellt. Zugleich verschwinden hier die Fachkräfte hinter einem von zwei möglichen

⁸¹ Aus theoretischer Perspektive ist dabei Vorsicht geboten von einer körperlichen Zweigeschlechtlichkeit wie auch einer zweigeteilten Rollengeschlechtlichkeit auszugehen. Die dichotome Interpretation von Geschlecht lässt sich weder medizinisch-biologisch noch soziologisch begründen (vgl. Voß 2010; Feldmann/Habermann 2002).

Geschlechtern. Es wird nicht gendersensibel gehandelt, es bedarf keiner Pädagogik, die Anwesenheit eines Menschen in (s)einer Geschlechtlichkeit ist das Angebot an sich. Was ist die Funktion? Den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen. Es folgt keine Explikation, welcher Art diese Bedürfnisse sind, daher ist davon auszugehen, dass die Adressat_innen ein Bedürfnis nach der Anwesenheit von Menschen im Sinne der Zweigeschlechtlichkeit haben.

Die Fachkräfte werden hier entpersonalisiert und deaktiviert. Das heißt, sie werden zu einem Geschlecht, die passive Satzkonstruktion verschleiert, wer eigentlich handelt. Gleiches gilt für die Zielgruppe. Ein Bedürfnis zu haben ist letztlich noch kein Auftrag an die Soziale Arbeit. Es gehört als Bedarf artikuliert und anerkannt. Auch wird hier die Zielgruppe zum Kollektiv. Alle haben ein gemeinsames Bedürfnis. In diesem steckt der Auftrag zu versuchen ihm zu entsprechen. Und zwar mittels Zweigeschlechtlichkeit, paritätisch aufgeteilt unter den Mitarbeiter_innen. In weiterer Folge kommt der Autor zu der Erkenntnis, dass die Besucherinnen frauenspezifische Angebote der Einrichtung besser frequentieren. Er kommt zu dem Schluss, dass Mitarbeiterinnen und ebenjene Angebote nötig sind. Der Umstand, dass der alltägliche Betrieb offenbar männerdominiert ist, wird in weiterer Folge nicht thematisiert. Auch auf besondere Bedürfnisse von Männern hinsichtlich geschlechterhomogener Settings oder Geschlecht bzw. gendersensibler Kompetenzen der Mitarbeiter_innen wird nicht weiter eingegangen. Das Männliche wird damit zur Normalität, das Weibliche der Sonderfall, das *Andere*.⁸² Eine Diskussion etwa hinsichtlich der eigenen, vergeschlechtlichten Perspektive des Autors bleibt aus.

BA2 bezieht ihre Fallstudie aus einem geschlechtshomogenen Setting. Wie oben bereits ausgeführt, wählt sie mit der Bezeichnung „Frauen“ eine eigenständige Begrifflichkeit in Abgrenzung zu der beforschten Einrichtung. Diesen Ausdruck bezeichnet sie als „schlicht“ und „unspezifisch“. Er ist zugleich kleinster gemeinsamer Nenner wie auch Teil gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Während der Sammelbegriff „Mütter“ als „ideologisch beladen“ verworfen wird, ist „Frauen“ demnach neutraler. Auch heißt es, er reduziere die Personen weniger als der Ausdruck „Klientinnen“ (BA2:6).

⁸² In diesem Kontext ist auch die Verwendung der männlichen Form hinsichtlich der Konstruktionsleistung „Migrant“ zu sehen.

Wie die Mitarbeiter_innen jener Einrichtung, welche von BA1 beforscht wurde, werden Menschen hier zu ihrem Geschlecht. Und zugleich soll der Ausdruck die Gemeinten aus dem Machtgefüge Sozialer Arbeit herausnehmen, sie sind mehr als „nur“ Klient_innen. Andersherum bleiben die Mitarbeiterinnen, welche ebenfalls allesamt Frauen sind, als Mitarbeiterinnen bezeichnet. Ihnen wird die Geschlechtlichkeit – durch die Betonung der Gruppe „Frauen“ – genommen. Und noch mehr: Ähnlich wie in BA1 sind es nicht mehr die einzelnen Mitarbeiterinnen, die handeln. Hier werden sie zu ihrer arbeitgebenden Einrichtung: „Ich wollte verstehen, wie sich die Einrichtung versteht, wie sie die Frauen versteht“ (ebd.:11). Die Autorin problematisiert mehrfach das fachliche Konzept und die konkreten Regeln der Einrichtung sowie deren Umsetzung durch die Mitarbeiterinnen. Dabei nimmt sie einerseits Bezug auf strukturelle Probleme, die aus gesetzlichen Vorgaben und feldspezifischen Logiken resultieren. Andererseits streicht sie an anderer Stelle heraus, „dass viele der ‚deftigeren‘ Aussagen von einer einzigen Mitarbeiterin stammen“ (ebd.:12). Die Zusammenfassung der Mitarbeiterinnen zu einer Gesamtgruppe, trotz merklicher Unterschiede, hat somit auch die Funktion, die kritische Stoßrichtung der Studie kohärent beibehalten zu können und damit abweichende Aussagen und Verhaltensweisen nicht einbeziehen zu müssen.

In der Ergebnisdarstellung von BA4 findet sich ein Absatz, der sich mit Geschlechterverhältnissen im Zwangskontext befasst. Dort heißt es, dass „sich die Betroffenen gerne in den Vordergrund drängen“, „den Scharm [sic!] spielen [lassen]“, andere Männer im Raum ignorieren und sich sogar „in die [Sozialarbeiterin; Anm. E.G.] verlieben.“ (BA4:25) Ein androzentrischer, aber auch heteronormativer Blick wird so reproduziert, die Adressat_innen sind per se männlich und heterosexuell, die Fachkräfte weiblich. In der Verbindung des Narrativs vom romantischwerbenden, mit Gleichen konkurrierenden Adressaten mit der weiblichen Fachkraft, der geraten wird „genügend Distanz [...] zu halten, und [...] keine falschen Hoffnungen zu wecken“ (ebd.:25), wird dem männlichen Adressaten die aktive Rolle, der weiblichen Fachkraft Passivität zugewiesen. Zugleich sind beide nicht mehr als ihr Geschlecht und auf dessen heteronormative Naturalisierung zurückgeworfen. Alternative Rollenkonstellationen werden nicht angedacht.

6.4.2.4 Die Adressatin der Fachhochschule

Voranstehende Erkenntnisse hinsichtlich Akteur_innen in der Sozialen Arbeit sollen nun mit dem kontextualisierend erhobenen Datenmaterial zusammengeführt werden. Im Sounding Board sprachen Lehrende über Studierende, aber auch sich selbst im Verhältnis zu diesen. Kann man dies in ein Verhältnis setzen zur Darstellung der Adressat_innen Sozialer Arbeit in den vorliegenden Fallstudien?

Die ersten Reaktionen auf die vorgestellten Thesen, welche in einer verallgemeinerten Form und zunächst ohne Beispiele präsentiert wurden, bezogen sich auf die Lehrenden selbst:

S5: „Ja, jetzt geht's mir so wie [...] [S4; Anm. E.G.] am Anfang, jetzt hab ich ein bissl eine Sinnkrise, aber – [Gelächter]

S4: Ja meine ist noch größer. [Gelächter]“ (SB:27, Z. 877ff.)

Dem entlastenden Gelächter über die Befunde folgt sogleich der Wunsch nach einer alternativen Perspektive: „gibt's denn irgendetwas Positives an diesen Dingen auch (S4: Mhm, ja) [Gelächter]“ (ebd., Z. 887f.) und die Beteuerung, „schon gute Arbeiten auch“ (ebd., Z. 892) zu kennen. Mit der „Sinnkrise“ wird der Eindruck erweckt, es handle sich um neue Erkenntnisse, die das eigene berufliche Handeln in Frage stellen. Das Abwenden, der Wunsch nach etwas „Positivem“, wehrt diese „Sinnkrise“ wieder ab. Der Eindruck entsteht, das Bild, das Lehrende von ihren Studierenden haben, lässt problematische Befunde nicht zu. Diese Reaktionen wiederum waren Anlass für mich zu einem späteren Zeitpunkt, zu versuchen, Spannung aus der Situation zu nehmen:

S9: „Also das, meine Beobachtungen sind jetzt auch gar nicht so fatal, wie Sie jetzt wahrgenommen haben. Das ist natürlich hier auch sehr provokant formuliert und es sind natürlich auch (), die sind vom Handwerkszeug sehr gut gemacht, die Studien dabei (S4: Danke; S3: Ja) und es zeigt sich [Gelächter] (S3: Gut dass das auch fällt) Es zeigt sich aber dennoch, trotzdem, dass auch sehr gute, sehr engagierte Fallstudien immer wieder in die gleichen Fallstricke tappen.“ (S3, S4: Mhm) (SB:29, Z. 933ff.)

Während eine übliche Gesprächsführungsstrategie Sozialer Arbeit an dieser Stelle die Eigenwahrnehmung zum Thema machen würde („Ich habe den Eindruck, meine Thesen verunsichern Sie“), wehre ich ebenfalls ab bzw. bleibe bei meiner Position, während ich sie scheinbar abschwäche. Indem ich jedoch erkläre, es liege daran, „wie Sie jetzt wahrgenommen haben“, kann ich sowohl die Unsicherheit anerkennen, als auch darauf zurückkommen, dass meine Befunde

valide sind. Dennoch entspannt die Situation sich merklich (Danke; Ja; Gut, dass das auch fällt) und zuletzt folgt Zustimmung (Mhm).

Im Diskussionsverlauf kristallisieren sich zwei Positionen zu den vorgelegten Thesen heraus. Während die eine, vertreten durch S6 und S8, Gemeinsamkeiten studentischer Fallstudien und den Fähigkeiten ausgebildeter Fachkräfte herausstreicht, betont die zweite, vor allem vertreten durch S3 und S4, stärker den Ausbildungsprozess, in welchem sich die Verfasser_innen der Bachelorarbeiten befinden.

S6 gibt an: „Wir kennen das, wir kämpfen damit seit langen Jahren.“ (ebd.:28, Z. 908f.) Anschließend wird Bezug auf ausgebildete, im Berufsleben stehende Sozialarbeiter_innen genommen, dort „ergibt sich das gleiche Bild, dass sich das nicht ändert, sondern dass das ein Charakteristikum ist“ (ebd., Z. 913f.). Damit werden die Studierenden mit ausgebildeten, praxiserfahrenen Sozialarbeiter_innen auf eine Stufe gestellt. Verstärkt wird diese Haltung, indem ich, als Studentin, die ihre Arbeit dem Lehrkörper vorstellt bzw. diesen diese diskutieren lässt, anschließend gefragt werde, was mein Vorschlag sei, die offenbar bekannten Probleme zu lösen. Andersherum könnte man diese Frage auch als erneute Abwehrstrategie lesen: nach einer langen Aufzählung, welche umfassenden Maßnahmen bereits zur Veränderung der bekannten Probleme ergriffen wurden, erscheint eine ad hoc Lösung durch eine Einzelperson unwahrscheinlich.

Auch S8 nennt die Befunde „irgendwie ein professionsimmanentes [lachend] Problem“ (SB:29, Z. 964f.), während S4 „es nicht mehr aus[hält]“ (SB:30, Z. 983) und den eigenen Ausbildungsweg schildert, um zu erläutern:

„Und ich sehe **nicht**, dass auf der Soziologie lauter blitzgescheite Kolleginnen (P3: Ja) mit mir studiert haben, die supertolle Arbeiten abgeliefert haben. Ich hab Kolleginnen gehabt, da hab ich Seminararbeiten gelesen, wo ich mir gedacht hab jössasna, wie hat's die auf die Uni geschafft.“ (SB:30, Z. 985ff.)

Demnach sind die Befunde zu studentischen Fallanalysen eben nicht nur auf die gesamte Soziale Arbeit ausdehnbar, sondern sogar generell auf angrenzende akademische Disziplinen. Gleichzeitig wird damit das benannte Problem vor Ort erneut dethematisiert. Dass zuvor betont wurde, dass sich die Ergebnisse unabhängig von der Benotung zeigen und eben auch für „gute“ Arbeiten gelten, wird überhört. Die Studierenden werden verteidigt. S4 erklärt auch spä-

ter über den eigenen Bezug zur Thematik, „[ich] fühl mich [...] sehr verbunden den Fallstudien gegenüber“ (ebd.:30, Z. 993). Die Ergebnisse empirischer Sozialforschung werden so zur persönlichen Kritik an Studierenden und Lehrenden gleichermaßen. Während S6 die Studierenden mit ausgebildeten Praktiker_innen in Verbindung bringt, verfolgt S4 diese Strategie eben nicht. Es wird auf das junge Alter, die kurze Studiendauer, die schlechte Qualität der Praxis sowie das Privatleben der Fallstudienschreiber_innen Bezug genommen, um die Ergebnisse zu erläutern. Dazu wird in weiterer Folge Hoffnung zum Ausdruck gebracht: „die Bachelorarbeit, die schaut wahrscheinlich, wenn die 10 Jahre später eine Fallstudie machen, ganz anders aus.“ (ebd.:31, Z. 1113f.)

Auch S3 geht nicht weiter auf die Befunde ein, sondern bittet darum, Gutachten als kontrastierendes Material hinzuzunehmen. Damit wird die Identität der Lehrenden mit den Studierenden betont. Denn im Gutachten findet sich die Beurteilung der Lehrenden dessen, was die Fallstudie leistet und es ist somit ein Zeugnis der Deutungskompetenz der Lehrenden, die durch kritische Befunde offenbar auf dem Prüfstein steht. Dies ist freilich auch ein Spezifikum der Sounding Board Situation. Hier werden Lehrende als Expert_innen um ihre Meinung gebeten, geraten aber letztlich in eine Verteidigungshaltung, die der Diskussion der konkreten Inhalte entgegen steht.⁸³

Bei S4 und S6 handelt es sich um ausgebildete Sozialarbeiter_innen mit zusätzlichem Universitätsstudium, S3 und S8 wiederum haben keinen Ausbildungsbezug zu Sozialer Arbeit. Dies ist offenbar auch kein Kriterium für die hier geübte Haltung, wie die Aufteilung S6/S8 und S4/S3 zeigt. Allen vier genannten Sprecher_innen gemeinsam ist, dass sie Lehrbeauftragte sind und eben nicht (mehr) Praktiker_innen an der Basis. Die Darstellung letzterer erscheint mir als Schlüssel zum Verständnis des Verhältnisses der Lehrenden zu den Studierenden. Indem ihre potentiellen Arbeitgeber_innen als „windig“ bezeichnet werden und festgestellt wird, dass fachlich unzureichende Ergebnisse studentischer Arbeiten sich auch in der Praxis breitenwirksam finden, erscheint die Praxis als solche als defizitäres Feld. Die Hoffnung, welche in Umstrukturierungsmaßnahmen und in die Fähigkeiten der Absolvent_innen „10 Jahre später“ gesteckt

⁸³ Man möge daran denken, welchen Druck es erzeugen kann, wenn man das nächste Mal Adressat_innen „als Expert_innen ihrer Lebenssituation und -welt“ befragt.

wird, zeigt damit, dass beide genannten Positionen großes Vertrauen in den Ausbildungsstandort setzen, grundlegend etwas an der Praxis Sozialer Arbeit zu verändern (vgl. Wahlhütter i.d.A.). Im geführten Interview wiederum finden sich Hinweise, dass diese Hoffnung berechtigt ist:

„Und das ist sicherlich auch einer der Schwerpunkte in St. Pölten, im Bachelor sehr viel Sozialwissenschaft unterzubringen [...]. Und das fließt wahrscheinlich sehr sublim in diese professionelle Identität ein, die im Bachelor entwickelt wird. Und das ist sicherlich Ziel der Ausbildung im Bachelor, eine professionelle Identität zu entwickeln. Ich erinnere mich so an die ersten Gespräche mit den ehemaligen StudienkollegInnen, als wir dann alle in Brot und Lohn standen, und so die ersten Monate war der Tenor, wir haben ja nichts gelernt, also nichts dass wir für die Praxis brauchen, war irgendwie relevant, ich hab ja noch nie von Notfallwohnungen gehört, wir wissen nichts über die BMS. Dann kam einige Monate später der Zeitpunkt, also wenn ich nicht mehr weiter weiß und methodisch nicht vorankomme, dann kann ich mich immer noch auf meine Haltung zurückziehen und dann weiß ich, dann geht das, dann kann ich das aus meiner Haltung heraus, so einen gewissen Wertekanon und einer Identität heraus, professionell agieren. Und dann kam der Zeitpunkt wo wir gesagt haben, also eigentlich war das schon sehr gut, was wir da gelernt haben. Also klar, die ersten drei Monate im neuen Job, in einer Einschulungsphase interessiert dich Goffman und die Totale Institution nicht. Dann kommt ein Zeitpunkt, wo du langsam merkst, wo du stehst und feststellst, dass eine professionelle Haltung mit einem ethischen Wertekodex hilfreich ist, wenn man in einer totalen Institution ist. Und dann ist man so weit drin dass man feststellt, dass es sehr wichtig ist, Goffman gelesen zu haben. So.“ (I3:16, Z. 474ff.)

Der Interviewpartner bezieht sich hier nicht auf fallanalytische Kompetenzen direkt. Relevant erscheint mir jedoch, dass er eine gelingende Identitätsentwicklung beschreibt und nachwirkende Wissensbestände, die erst in Kombination mit beruflichen Erfahrungen sinnstiftend auf ebendiese wirken. Die hier thematisierte Verbindung von theoretischem Wissen, fachlicher Kompetenz und Erfahrungen der Praxis sind grundlegende Anforderungen an sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien bzw. Fallverstehen an sich. Und um den Bogen zurück zum Verhältnis Sozialer Arbeit zu ihren Adressat_innen zu schlagen: Auch wenn ein Machtgefälle zwischen Studierenden und Lehrenden besteht, es erscheint nicht analog zu jenem vom Fachkräften und Adressat_innen zu sein. Jedoch wird das Berufsfeld Soziale Arbeit als defizitär und hilfsbedürftig konstruiert – eine Perspektive, von der Abstand zu nehmen gelehrt wird, wenn es um Adressat_innen Sozialer Arbeit geht. Die Lehrenden grenzen sich von der Praxis ab. Als Auszubildende intervenieren sie jedoch fachlich durch ihre Absolvent_innen in deren Probleme, die Studierenden sind das Veränderungspotential. Die Profession jenseits der Hochschule erscheint so als die Adressatin der Fachhochschule, der „geholfen“ werden muss und der geholfen wird.

Hier werden Fallstudien zur Möglichkeit, dies zu verwirklichen. BA3 ordnet ihre Ergebnisse als „handlungspraktische sowie forschersische Impulse etwa für Gemeindeämter, Frauenbewegungen oder [...] Lebensministerium“ ein, „um Veränderungsmöglichkeiten bzw. (Weiter-)Entwicklungen in Bezug auf Freizeitmöglichkeiten, Weiterbildungsangebote und dergleichen [...] anzudenken bzw. umzusetzen.“ (BA3:4) Weniger konkret, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen finden sich auch in BA2 Veränderungsimpulse für die Praxis. Erstens stellt die Fallstudie sich qua Selbstverortung sowie dem sensiblen Fokus für Rollenbilder, die Frauen grundlegend benachteiligen bzw. ihnen einseitig Eigenschaften zuschreiben, in die Nähe feministischer geprägter Forschung, deren Anliegen auch eines der Veränderung ist.⁸⁴ Zweitens lässt sich die bereits angesprochene Strategie der alternativen Deutungen mittels Klammern, Fußnoten und Nebensätzen als Hinweis auf konkrete Möglichkeiten praktischer Reformen sehen. Drittens weist die Autorin auch auf mehrere mögliche Anschlussstudien hin. Und viertens findet sich eine Anmerkung hinsichtlich der Notwendigkeit „für dieses veränderte Klientel neue Konzepte bereitzustellen“ (BA2:32). BA4 weist ebenfalls auf mögliche Anschlussstudien hin, welche „die Zufriedenheit und die positiven Aspekte der Betroffenen gegenüber der [Fachkraft; Anm. E.G.] anregen“ (BA4:28) sollen.

6.4.3 Was ist gelingende Soziale Arbeit?

Fallanalysen stellen anhand des Einzelfalles oder des gewählten Fokus die Praxis auf die Probe, implizit stellen sie die Frage danach, was gelingende Soziale Arbeit ist beziehungsweise wie Soziale Arbeit gelingen kann. Im analysierten Material finden sich hierzu unterschiedliche Haltungen.

⁸⁴ „Feministische Wissenschaft und Frauenforschung werden auf der Selbstdeutungsebene häufig als Beiträge zur Verwirklichung von Gleichheit und Gerechtigkeit und damit zur Emanzipation durch Wissen/Wissenschaft gesehen.“ (Kahlert 2002:403) Zentral ist die Annahme eines „verändernden Wissens“, das gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten schaffen soll. Heike Kahlert weist darauf hin, dass feministische Wissenschaftsproduktion dennoch „Macht- und Herrschaftsverhältnisse [...] auch aktiv mit[bestimmt].“ (ebd.:404)

6.4.3.1 Addition und Reflexion

Im Laufe der Falldarstellung von BA1 zeigt sich eine Annahme von Wirklichkeit, welche latente, psychosoziale und gewissermaßen „unsichtbare“ Vorgänge nicht erfasst. Umgekehrt ist das Sichtbare, das Offensichtliche und Quantifizierbare die Wirklichkeit und je mehr von dieser aufgezählt wird, desto valider ist das Ergebnis. Interpretation, Reflexion sowie Selbstwahrnehmungen und Ambivalenzen bleiben auf diese Weise außen vor. Dementsprechend benötigt Soziale Arbeit in etwa keine pädagogischen oder psychosozialen Strategien, kein Agieren aus dem Hintergrund und erst recht keine Phasen des Abwartens, des Raum Gebens. In diesem Verständnis ist Aufgabe Sozialer Arbeit aktivierende Angebote zu setzen, wobei das Credo „Viel hilft viel“ erfolgversprechend scheint. Soziale Arbeit ist demnach eine Arbeit der Addition, deren Interventionen mit Sicherheit wirken. Vom Scheitern oder von der Phase der Entfaltung einer Intervention hin zu ihrer Wirkung oder gar unintendierten Wirkungen ist keine Rede. Dass ein Angebot genutzt wird, spricht für seine Wirksamkeit, wobei die Fragen nach „wie“ und „warum“ nicht nur nachrangig, sondern obsolet sind. Dieser Umstand spiegelt sich auch formaler Ebene wider: Eine breite Datenbasis wird angekündigt und erhoben, zitiert wird letztlich nur ein Interview sowie Beobachtungsprotokolle, welche wiederum als nicht verwendbar und verwendet eingeordnet werden. Interpretiert wird, trotz Verweis auf ein hermeneutisches Forschungsdesign, nicht. Hinzu kommt die Aufgliederung der Arbeit in eine regelrecht unübersichtliche Anzahl an Kapiteln und Unterkapiteln, welche häufig jeweils aus einem einzelnen Satz bestehen. Auf diese Weise finden sich Seiten mit insgesamt sechs Sätzen und vier Kapiteln. Der Befund, dass der Autor die Qualität Sozialer Arbeit in Quantität misst, spiegelt sich so in Form und Forschungsdesign.

Im Moment der kritischen Haltung finden sich in BA2 auch implizite Annahmen über relevante Dimensionen gelingender Sozialer Arbeit. Deutlich unterscheidet sich hier das Verständnis von BA1. In der Darstellung des Forschungsgegenstandes werden das organisationale Selbstverständnis, institutionelle Hierarchien sowie gesellschaftliche Bedingungen für die Lebenssituation der Adressat_innen, aber auch als Rahmung des institutionellen Auftrags angeführt. Die Thematisierung der Abwesenheit fachlich begründeter, geregelter Prozesse

und die Kritik eines unreflektierten Selbstverständnisses und Handelns der Fachkräfte weist im Umkehrschluss auf die Notwendigkeit ebendieser Faktoren. Indem nicht nur die Ungleichbehandlung in der konkreten Einrichtung, sondern auch grundlegend „gesellschaftlich benachteiligende Bedingungen“ (BA2:27) für die Zielgruppe angesprochen wird, appelliert BA2 an ein politisches Mandat Sozialer Arbeit. Weiters finden sich Hinweise auf Sensibilität gegenüber traditionellen beziehungsweise normativen Rollenbildern und -erwartungen. Im Sinne des oben thematisierten Otherings ist demnach der Auftrag Sozialer Arbeit diese konsequent zu reflektieren. Formal werden darüber hinaus immer wieder distanzierende Mittel zu normativen fachsprachlichen Begriffen eingesetzt, etwa indem sie mit „sogenannt“ attribuiert oder in Anführungszeichen gesetzt werden.

Wie gezeigt findet sich einerseits Kritik am Machtgefälle zwischen Fachkräften und Adressat_innen, die jedoch in diesem Fall nicht ausgeweitet wird beziehungsweise vorwiegend der Kritik einer konkreten institutionellen Praxis dient. Nichtsdestotrotz offenbart die Arbeit die Macht wissenschaftlicher Analyse und Diskussion gegenüber der Praxis. Einerseits als Potential, andererseits als hierarchisches Gefälle. So stumm die Adressat_innen Sozialer Arbeit bleiben, so kommt in diesem Forschungsdesign die Praxis nur durch protokollierte Beobachtung zu Wort, die Möglichkeit der Diskussion oder selbstständigen Erläuterung bleibt verwehrt.

BA4 schließt sich BA1 in der Annahme an, dass Soziale Arbeit gelingt. Ihre Kritik gilt dem Adressaten, die Worte der Fachkraft rücken dessen Wahrnehmungen ins rechte Licht. Die Stoßrichtung der erwähnten Anschlussstudie, welche bei Adressat_innen mehr Zufriedenheit mit und eine positivere Wahrnehmung von Sozialer Arbeit „anregen“ soll, bestätigt dies. Nicht die Praxis der Sozialen Arbeit ist zu ändern, sondern die Sicht der Adressat_innen auf deren gelingende Praxis soll korrigiert werden.

BA5 nimmt direkten Bezug auf Erfolgskriterien Sozialer Arbeit:

Sozialarbeit ist erfolgreich, wenn die Betroffenen gelernt haben ihre Bedürfnisse [sic!] wahrzunehmen, im Sinne des Empowerment nach neuen Wegen zu suchen und sich selbst wichtig genug nehmen um diese auch zu beschreiten. (BA5:19)

Nachdem hier die Adressat_innenperspektive beforscht wird, ist es umso interessanter, dass die Interviewpartnerin davon spricht, dass sie zwar Kontakte mit

Sozialer Arbeit in vielfältigen Settings gemacht hat, letztlich aber nie das Gefühl hatte, Hilfe erhalten zu haben. Ob nun Interventionen Sozialer Arbeit hier hintergründig aktivierend gewirkt haben oder die Adressatin einen davon unabhängigen Reifungsprozess durchgemacht hat, bleibt offen, der Erfolg wird jedoch der Profession zugeschrieben. Soziale Arbeit hilft demnach, auch wenn diejenigen, welche mit ihr im Kontakt sind, sie nicht als Hilfe empfinden. Die von der Adressatin geschilderten negativen Erfahrungen sind damit der Motor ohne Soziale Arbeit leben zu können und somit ihr Erfolgsfaktor.⁸⁵

Im Verlauf der Diskussion des Sounding Boards finden sich zahlreiche Hinweise aus Lehrendenperspektive, welche Fähigkeiten Sozialarbeiter_innen für eine gelingende Praxis erlernen und zur Anwendung bringen sollen. Zunächst fand einleitend, vor der Vorstellung der hier entwickelten Thesen, eine kurze Pause statt, das Licht wurde eingeschaltet. S3 ergreift, noch bevor etwas präsentiert wurde, das Wort: „Das betrifft uns jetzt.“ (SB:24, Z. 786) Auch wenn die gesamte Forschungsgruppe zu standortbezogenen Themen forscht, wird hier der Eindruck erweckt, die Analyse von studentischen Fallstudien betreffe die Lehrenden in besonderem Maße. Einerseits freilich als Betreuer_innen oder Lehrbeauftragte, im Zusammenhang mit der Inszenierung von Fallstudien als Teil des Professionalisierungsprojektes muss hier jedoch auch davon ausgegangen werden, dass das Thema als Gradmesser des Zustandes Sozialer Arbeit in und während der Ausbildung verstanden wird. Anhand verschiedener Reaktionen zu den präsentierten Findings lässt sich so ein Bild zirkulierender Vorstellungen entwickeln, die gelingende Praxis bedingen.

Hinsichtlich des Befundes, dass gelingende Soziale Arbeit ein additives Moment enthält, muss an die Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich der Rollenverunsicherung wie in Kapitel 6.4.1.2 dargestellt angeknüpft werden: das Anbieten zahlreicher Unterstützungsmaßnahmen für Studierende soll das Gelingen der wissenschaftlichen Fallanalyse garantieren. Zugleich finden sich Statements, dass es „irgendwie ein professionsimmanentes [lachend] Problem“ (SB:29, Z. 964) sei, die „Notwendigkeit von Analyse und Reflexion“ (SB:30, Z. 967) nicht wahrzunehmen, was zu einem „Mangel irgendwie an Theorieaffinität“ (ebd., Z.

⁸⁵ Eine Diskussion der ethischen Dimensionen einer solchen impliziten Haltung wäre m.E. gewinnbringend.

971) führe. Der Modus der Unsicherheit, in welchem dies vorgetragen wird (Lachen, „irgendwie“) verschleiert so, dass dieser Mangel an Theorieaffinität womöglich auch Bedingung des Umstandes ist, wie die folgenden Hinweise auf Debatten diesbezüglich im Lehrkörper bestätigen. Wenn das Problem professionsimmanent ist, betrifft es auch die Fachhochschule. Weiters heißt es, dass Fragen des Theoriebezugs zwar gelehrt würden, aber die Ausbildung „eigentlich für die Praxis gedacht“ (SB:32, Z.1035f.) sei, das heißt der Wissenschaftsbezug letztlich nicht Teil einer Identität „Soziale Arbeit“ ist, sondern Instrument, um diese für eine Berufspraxis jenseits der Hochschule zu gestalten, an welcher der Lehrkörper nicht mehr aktiv teilnimmt (vgl. Wahlhütter i.d.A.). Und zugleich herrscht Klarheit, dass dies „halt noch nicht so ausgereift“ (ebd., Z. 1036) sei beziehungsweise dass es zu Zeiten der eigenen Ausbildung „sozusagen diesen Anspruch [gab], Soziale Arbeit sei, also zeichnet sich aus durch einen subversiven Habitus“ und „Wachsamkeit gegenüber bestimmten vorgefertigten Begriffen“ (ebd., Z.1051ff.). Es entsteht so der Eindruck einer Lücke zwischen der Identität der Lehrbeauftragten und ihrem Anspruch an Soziale Arbeit, aber auch den erlernten Fähigkeiten der eigenen Ausbildung und dem, was Studierende heute lernen. Nichtsdestotrotz, angenommen, Soziale Arbeit ist auch Lehre, wird hier der Handlungsdruck, dem die Berufspraxis unterliegt, zwar wiederholt, aber eben nicht allein in Form der Addition von Maßnahmen, sondern weiters in der Überlegung, was erreicht werden soll: „Reflexionsschleifen“ (vgl. SB:34, Z. 1060; Z. 1114). Der Handlungsdruck einer gelingenden Praxis ist damit nicht nur additiv, sondern auch reflexiv, in Schleifen angelegt. Die Tatsache der Teilnahme am Sounding Board lässt sich so bereits einordnen. Gelingende Soziale Arbeit bedeutet damit auch, den Handlungsdruck zirkulär zu ordnen, die Bereitschaft, die Ergebnisse der eigenen Arbeit zu reflektieren.

6.4.3.2 Frieden stiften

In BA1 findet sich, wie in Kapitel 6.4.2.2 bereits erwähnt, eine Schilderung von einer „Störung“ des Betriebs der beforschten Einrichtung. Der Autor führt aus, es gebe „immer wieder Krisenherde, angestaute Energien [...], die ein friedliches Miteinander stören können und sich so negativ auf die Beziehungsarbeit von hauptamtlichen MitarbeiterInnen auswirken“ (BA1:16). Während etwa in

systemischen Zugängen das Credo „Störungen haben Vorrang“ lautet, werden diese in der Fallanalyse als etwas Unerwünschtes inszeniert. In der weiteren Schilderung dieser Störung werden Begriffe aus der Militärsprache und der Tiertötung verwendet. Hinzu kommt ein tiefenpsychologisches Narrativ von angestauten Aggressionen. Aggressive Handlungen werden hier nicht als Willen der Akteur_innen ausgelegt, sondern sind Folge eines inneren Ansammelns, das notwendig zur „Explosion“ führt. Weiters zeigt sich hier die Vorstellung Sozialer Arbeit als Maßnahme des Friedens und der Befriedung, zum anderen, auf den Fallbegriff bezogen, die Annahme eines abzusichernden Normalzustandes, welcher als „friedlich“ benannt ist. Die professionelle Beziehungsarbeit findet in eben diesem Normalzustand statt, der Konflikt ist nicht ihr Bestandteil oder ihre Aufgabe, sondern er wirkt sich „negativ“ aus. Unstimmigkeiten sollen nicht genutzt oder gelöst oder moderiert werden, sondern „ausgemerzt“, getötet werden. Im weiteren führt BA1 aus: „Konflikte unter den BesucherInnen können andere verschrecken bzw. vertreiben.“ (ebd.:17) Hier bestätigt sich, dass nicht nur der für professionelles Handeln fruchtbarste Boden jener der Konfliktfreiheit ist, sondern dies auch die Normalitätsfolie ist, in welcher die Adressat_innen angesiedelt werden. Diese sind zum einen schreckhaft und leicht zu vertreiben, zum anderen wird offenkundig angenommen, Konflikte seien ihnen fremd. Diesen Befund rückanbindend an das bisher gesagte: Adressat_innen werden in Schutz genommen. Und zwar nur jene, welche als potentielle Eigengruppe angenommen werden. Dies verbindet BA1 mit BA2 und BA3.

In BA3 kommt das Thema Konflikt explizit nicht auf. Zunächst freilich, weil Einzelpersonen ohne Bezug zueinander interviewt werden. In der Ergebnisdarstellung wird in Zitaten häufig nicht angegeben, woher die Aussagen stammen, selbst aus dem Kontext heraus lässt sich nicht in jedem Fall erschließen. Damit sind „Expertin“ und „Akteurin“ eins, austauschbar. Letztlich findet die Autorin auch vor allem Bestätigung ihrer vorweg gesetzten Kategorien und Annahmen. Widersprüche und Ambivalenzen werden übergangen zugunsten des Versuchs ein einheitliches Narrativ zu finden, das eine Erfolgsgeschichte erzählt. Auch erforscht sie letztlich „sich selbst“, die Fallstudie wird so zur Selbsterkundung und -bestätigung. Indem sie gar nicht erst ein institutionalisiertes Setting untersucht und indem die Beforschten keinen Kontakt zu Sozialer Arbeit

haben, vermeidet sie damit letztlich zur Gänze eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung vor dem Hintergrund der eigenen Fachlichkeit. Auch innerhalb des Textes finden sich keine Anmerkungen zu Dissenz oder Kritik. Aussagen der Interviewpartner_innen werden lediglich zusammengefasst, eine weitere Ausdeutung bleibt aus, der möglicherweise darin sich liegende Dissens, welcher sich durch unterschiedliche Perspektiven oder Dimensionen der Zielgruppe, welche nicht erwartet waren (vgl. 6.4.2.2) ergibt, wird also vermieden.

BA2 gibt sich als streitbare Fallstudie. Sie übt vehemente Kritik an der beforschten Einrichtung, bekennt aber auch, dass diese der Fähigkeit Ambivalenzen oder Ressourcen zu sehen im Wege stehen könnte. Sie thematisiert ihre eigene „Fremdheit“ im Praktikums- und Forschungssetting und gibt diese einerseits als größtes Potential ihrer Forschung, andererseits als größte Falle an:

Um einer zu starken Einseitigkeit durch eine selektive Auswahl der Beobachtungssequenzen (nämlich jener, die in Richtung Abwertung [...] zielen) vorzubeugen, habe ich einerseits auch viel bereits bestehendes Material von der/über die Einrichtung herangezogen, mich andererseits nach dem Praktikum um die Auffindung des „Gegenteils“ (positive Äußerungen zu/über die Frauen, modernes Frauenbild) bemüht, was sich [...] als schwierig erwiesen hat. (BA2:12)

Die ausschließlich negative Darstellung der Einrichtung, wird durch Forschung untermauert und mittels alternativer Eigendeutungen als fachlich valide Kritik dargestellt. Dem entgegen steht jedoch die Entscheidung der Autorin, ihre Studie in weiten Teilen verdeckt durchzuführen beziehungsweise das Forschungsinteresse nicht zu kommunizieren. Dies war zunächst keine Entscheidung basierend auf dem Forschungsdesign, sondern, wie bereits erwähnt, der Annahme geschuldet, offenes Forschen könnte die Praktikumsituation „sehr seltsam“ gestalten. Dass das Forschungsdesign sich den Gegebenheiten des Feldes anpasst und flexibel gestaltet wird, ist freilich auch eine Stärke qualitativ angelegter Studien. In diesem Fall lässt sich zusätzlich jedoch auch das Motiv der Konfliktvermeidung erkennen. Das Forschungsdesign schützt die Praktikantin vor Widerspruch und ermöglicht ihr, den Konflikt nachträglich wissenschaftlich, jedoch nicht persönlich bzw. fachlich auszutragen. Dass sie die Trägerorganisation der beforschten Einrichtung mehrfach nennt, also nicht anonymisiert, erscheint vor diesem Hintergrund als nachträgliche Konfliktaustragung, gerahmt durch die Fallstudie.

Zusammengefasst bedeutet dies: Die Konstruktion des Falls – und darin enthalten ein Selbstverständnis Sozialer Arbeit – beinhaltet ein konfliktvermeidendes oder sogar -verurteilendes Narrativ.

Hinsichtlich der gelebten Kultur der Ausbilder_innen kann dies zum Teil bestätigt werden, zugleich jedoch zeigte sich hier in der Diskussion der Ergebnisse eine gelebte Konfliktkultur. Eingeleitet wird das Gesamt-Setting durch mit der Bitte „um kritische Milde. [Gelächter]“ (SB, Z.37: 2) Der besondere Status der Lehrenden gegenüber der Forschungsgruppe wird damit betont, zugleich vorweg genommen, dass die Findings Kritik oder auch Abwehr hervorrufen können. Betont wird diese Strategie durch regelmäßige beschwichtigende und kontextualisierende Beiträge der Sprecherin nach kritischen Einwüfen. Die Forschungsgruppe, als Studierende, wird somit in Schutz genommen, die in Kapitel 6.4.2.3 erwähnte Identität von Studierenden und Lehrenden wird durch die Moderation wiederholt, die Teilnehmer_innen des Sounding Boards jedoch ausgeklammert. Implizit zeigt sich so auch, dass das Forschen am eigenen Standort heikel ist, dass Konflikte erwartbar sind und antizipierender Beschwichtigung bedürfen. Anders ausgedrückt: eine angemessene Rahmung und Moderation sowie der Hinweis auf Statusunterschiede sowie verschiedene Interessenslagen sind Voraussetzungen einer gelebten Konfliktkultur.

Weiters zeigt sich, dass Ergebnisse empirischer Sozialforschung grundlegend als „Kritik“ verstanden werden und diese per se einen negativen Beiklang hat. Sie wird in dieser Vorstellung erst annehmbar, wenn sie von „Positivem“, von Lob gerahmt ist. Erst die mehrfach bestätigte Äußerung, man kenne „schon gute Arbeiten auch“ (SB:25, Z.892) und dass „zumindest die Hälfte [...] gelungen“ (SB:28, Z.903f.) sei, verweist auf die Annahme, dass kritische Befunde nur bei schlecht bewerteten Arbeiten zulässig sind. Kritik wird somit erst legitim, wenn sie auf vom Lehrkörper selbst negativ bewertete Arbeiten zutrifft. Das Notensystem und die Lehrenden selbst werden so zum Maßstab kritischer Bestandsaufnahmen, das „Positive“ bleibt unangetastet. Auf diese Weise werden blinde Flecken systematisiert, die Befunde stellen sich so eben nicht als professionsimmanentes Problem, sondern individualisiertes Defizit dar. Der zwischenmenschlich nachvollziehbare Wunsch nach lobenden Befunden demonstriert dies. Zugleich kann die Konfliktodynamik des Sounding Boards nicht ohne Zu-

sammenhang zur eigenen Involviertheit der Lehrenden in studentische Fallstudien betrachtet werden. Das Dilemma, dass hier der empirische und der identitätsbildende Anspruch in etwa kollidieren oder die Fallstudien eigene Unklarheiten oder Uneinigkeiten über ihre Form und Funktion widerspiegeln, bleibt unausgesprochen. Ergebnis ist eine Konfliktkultur, die einander widersprechende Beiträge zwar zulässt, jedoch nicht weiter diskutiert. Die Vielfalt sozialarbeiterischer Haltungen und Ansprüche enthält damit ein Moment der Überforderung und Konfliktvermeidung.

6.5 Resümee und Ausblick

„Aber Wunderwutzi, wo soll man sie erzeugen?“⁸⁶

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Fälle in sozialarbeitswissenschaftlichen Fallstudien im Rahmen der Bachelor-Ausbildung konstruiert werden. Von zentralem Interesse waren dabei die Strategien der Konstruktion und Klassifikation der Interaktionsbeteiligten und ihrer Handlungen, normative Orientierungen, fachliche Deutungsmuster, Erfahrungswissen und Rahmenbedingungen.

In den ausgewerteten Fallstudien zeigen sich Zugangsweisen, die mit verschiedenen sozialarbeitswissenschaftlichen Ansprüchen an Fallstudien kollidieren, aber auch Fragen über die zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung existierenden fachlichen Haltungen aufwerfen. So werden kategorisierende, zielgruppenorientierte Perspektiven gegenüber dem Einzelfall, dem Besonderen oder gar der Abweichung bevorzugt. Dabei wird *für* Adressat_innen gesprochen, kaum jedoch mit ihnen. Letztlich zeigt sich auch, dass die untersuchten Fallstudien in der Regel nicht vom Besonderen aufs Allgemeine schließen, indem sie vom realen Einzelfall ausgehend typisierbare Schlüsse ziehen. Das Allgemeine *ist* damit das Besondere.

Während sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien primär als Kritik- und Analyseinstrumente der Praxis und ihrer Bedingungen gelten, sieht ein zentraler

⁸⁶ SB:32, Z. 1036f.

Text des Standortes vor allem die Erkundung des „Neuen“ vor. Für die Verfasser_innen der Fallstudien ist die Praxis etwas Neues, der Anspruch kann demnach erfüllt werden. Und zugleich wird auch der Anspruch eingelöst, dass die Praxis selbst auf dem Prüfstein steht. Hinter der Analyse einzelner Aspekte verbirgt sich der grundlegende Versuch, etwas an der Praxis selbst zu ändern. Vor diesem Hintergrund ist etwa die Tendenz vorwiegend Praktiker_innen selbst zu befragen und zu beobachten, zu sehen. Das heißt, ein spezifisches Selbstverständnis des Arbeitsplatzes und Ausbildungsstandortes Fachhochschule St. Pölten, wie hier anhand Aussagen von Lehrenden analysiert, strukturiert bereits, wie ein Fall gemacht wird. Der Fall der Fachhochschule ist die Praxis als Gesamtheit. Dies deckt sich mit den konzeptionellen Überlegungen zu Fallstudien im deutschsprachigen Raum zwar, doch zeigt sich, dass hierin bereits die eigentlich grundlegende Analyse des Besonderen verhindert wird.

Das immanente Berufspraxisverständnis sieht nicht vor, die Praxis darin zu unterstützen, Vorschläge darüber zu entwickeln, wie als problematisch wahrgenommene Faktoren veränderbar sind. Entweder werden diese selbst nicht gesehen, sondern es genügt, die Praxis an sich zu beschreiben (BA1). Damit wird entschieden: Hier ist alles in Ordnung, es gibt keinen Entwicklungsbedarf. Oder sie wird vermieden (BA3), was einen ähnlichen Schluss zulässt. Oder sie wird zwar kritisiert, jedoch ohne Dialog (BA2). Implizites Ziel der Fallstudien ist es damit, die Praxis überhaupt begreifbar zu machen, sich ihr anzunähern, das Fremde zu verstehen. Zugleich jedoch dient die Arbeit der Selbstbestätigung der eigenen, sich entwickelnden und bereits entwickelten Fachlichkeit und fachlichen Identität der Studierenden. Ihre Ergebnisse wiederholen implizite oder explizite Vorannahmen. Fallstudien dienen somit der eigenen Rollenentwicklung bzw. Bestätigung und Einübung gewisser als professionell angenommener Rollen. Der Fall ist der_die Verfasser_in selbst, wie sich auch an der Darstellung des Rollenverständnisses zeigt. Darin angelegt sind zugleich Verortungen des Eigenen und Anderen, des Ein- und Ausschlusses. Die eigene Rollenentwicklung fordert Sicherheiten, Reflexivität schafft Unsicherheit. Die Erwähnten Ansprüche der Selbstkritik, des Sichtbarmachens von Exklusion und Ungleichheit, werden aber so verunmöglicht. Geschlecht, vermeintliche Herkunft und Kultur, ökonomischer Standpunkt werden einerseits als kollektive Lagen, ande-

rerseits als Gefahrenpotentiale erfasst. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheit *sind* sie das unter bestimmten Vorzeichen auch. Jedoch weniger für die Mehrheitsgesellschaft als für die konkreten Individuen, die derart markiert werden (vgl. Hummrich 2006:308). Aufgabe einer tatsächlich inklusiv ausgerichteten oder auch politisch orientierten Sozialen Arbeit wäre also der Bezug auf geteiltes und im Fluss befindliches Wissen darüber, dass Lebensformen und -äußerungen vielfältig sind und dass eine angemessene Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität sich auf diese Diversität der Lebenslagen und Alltagswelten, der Sprachen und Gewohnheiten, der Empfindsamkeiten und Vermögen beziehen muss. Herrschaftskritische, subjektorientierte und entbesondernde Forschungsdesigns gelten als Instrumente, um die genannten Fallstricke vermeiden zu lernen (vgl. Mecheril 2006:311ff.). Mit der Thematisierung des eigenen Befremdens ist hier bereits ein wichtiger Schritt getan, eine fundierte Systematisierung erscheint als zentrales Moment, um damit Herrschaftsdiskurse eben nicht zu reproduzieren, sondern reflexiv zugänglich zu machen (vgl. Hummrich 2006:306f.).

Das Moment der Überforderung rahmt dabei diese Befunde. Erwartet wird erfolgreiches erstes empirisches Arbeiten, der Weg zur Approbation und zugleich die wissenschaftlich und fachlich valide Verarbeitung der Praktikumssituation. Es wird deutlich, wie sich in der Umsetzung der an die Bachelorarbeit gestellten Aufgabe professionslogische Spannungen zwischen den Ebenen Sozialarbeitswissenschaft und Ausbildung zur Fachkraft („Theorie und Praxis“) spiegeln. Der Anspruch, hier in der „Königsdisziplin“ sozialarbeitswissenschaftlichen Arbeitens bestehen zu müssen, ist Herausforderung und Einschränkung zugleich – sowohl für die Studierenden wie auch für die Lehrenden. Zum Beispiel zeigt sich eine starke Bindung an die Praktikumssituation, die zusammen mit dem Status der Verfasser_innen als Studierende und Auszubildende, damit Urteilsabhängige, einem kritisch-reflektierenden Urteil und einer diskursiven Anbindung der Studien an professionelle Auseinandersetzungen im Wege steht.

Die Anforderungen an Fallstudien, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren, theoretisch anzubinden und bestenfalls neue Methoden zu entwickeln, muss also nicht bei den Studierenden und den Ergebnissen und Bewertungen der Fallstudien allein ansetzen, sondern beim Lehrkörper direkt, welcher den Bezug

zur Identität „Sozialarbeiter_in“ zwar lehrt, in weiten Teilen jedoch aus der distanzierten Position der Fachhochschule heraus. Erst die Fallstudie ermöglicht es den Studierenden, sich ebendiese Praxis zu eigen zu machen – zum Preis des Verwerfens vieler Ansprüche, welche mit Fallstudien in Verbindung gebracht werden. Insofern eignen diese sich tatsächlich als Übungsfeld der beruflichen Rollenentwicklung. Offen bleibt die Frage, wie mit jenen Momenten, die letztlich fragliche oder gar unerwünschte Berufsidentitäten produzieren, umgegangen wird. Denn deutlich wird: je stärker die eigene Identität hervorgestrichen wird, desto deutlicher muss sie sich von anderen abgrenzen und dies zum Preis der Abwertung oder Dethematisierung.

Zu fragen ist auch, ob und wie sich aus den vorliegenden Befunde Perspektiven für zukünftige Fallstudien entwickeln lassen.⁸⁷ Die von Bock/Miethe kritisch angemerkte Laxheit hinsichtlich wissenschaftsmethodischer Grundlagen zeigt sich nicht nur in studentischen Fallstudien selbst, sondern wird in den vom Lehrkörper publizierten Grundlagentexten fortgeführt. Hier wäre mehr Präzision und klarer definierte theoretische wie auch methodische Bezüge sowie Aufträge an Fallstudien wünschenswert. Offene Vorgaben ermöglichen einerseits diverse Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Konzeptualisierung einer empirischen Arbeit, bergen andererseits zugleich die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit und Überforderung.⁸⁸ Vor dem Hintergrund der vorliegenden Beiträge muss festgehalten werden, dass die lokale Konzipierung der Fallstudie einerseits vage ist, andererseits durch die klare didaktische Stoßrichtung nicht von den Handlungszwängen der Praxis entbinden kann, sollen die Studierenden doch das Agieren in ebenjener lernen. Der Befund Heiners, dass empirische Untersuchung von Fallanalysen und -besprechungen der Praxis „auf die Grenzen, die durch Ressourcenknappheit aber auch durch Kompetenzmängel [...] in der Praxis zu beobachten sind [verweisen]“ (Heiner 2012:215), lässt sich dementsprechend

⁸⁷ Was hier freilich nicht berücksichtigt werden kann ist die Analyse und Darstellung einer Entwicklung, die seit dem Zeitpunkt der verwendeten Arbeiten im Lehrkörper selbst womöglich stattgefunden hat. In Anbetracht dessen, dass die Aufgabenstellung nahezu wortgleich existiert, wäre dies sicher ertragreich.

⁸⁸ Ein gangbarer Mittelweg wäre die Überlegung, dass Studierende, die Bachelorarbeiten verfassen, selbstständig und in Anbindung an den Fachdiskurs eine Entscheidung fällen sollen, welche Rahmung sie ihrer Fallstudie geben bzw. auch wo sie diese verorten – denn offensichtlich ist: Der Begriff „Fallstudie“ rahmt eine Vielzahl an Zugangsweisen und damit verknüpften Potentialen (vgl. Kapitel 6.2), die sich nicht in ein gemeinsames Konzept gießen lassen, dass allumfassend ist.

auch für wissenschaftliche Fallstudien bestätigen. Die Praxis als Prüfstein der Erkenntnisse der Sozialarbeitswissenschaft wird hier zum Hemmnis. Der Blick erscheint durch die Ausbildungssituation begrenzt, die Konstruktion der Praxis als defizitäres Feld lässt sie nicht zur Adressatin „auf Augenhöhe“ werden.

So zeigt es sich, dass Soziale Arbeit als Wissenschaft hier als Instrument der Rollenentwicklung für die *front line* Berufspraxis genutzt wird. Vor diesem Hintergrund und dem Anspruch, hier eine eigenständige oder zumindest anerkannte akademische Disziplin zu entwickeln, erscheint dahingehend Nachholbedarf zu bestehen. So intensiv die Begleitung in der Entstehung studentischer Fallstudien ist, eine nachträgliche Bearbeitung als Reflexionsschleife im Sinne der gemeinsamen Diskussion etwa anhand der hier vorgestellten Findings wäre im Rahmen des Studiums denkbar und wünschenswert. Ihr Potential wäre die Bewusstmachen eigener Rollen(un)klarheiten, Aus- und Einschlussmechanismen und Perspektiven auf Praxis wie auch eigene und fremde Fachlichkeit und Expertise. Probleme und Potentiale empirischer Sozialforschung bzw. einer möglichen Sozialarbeitswissenschaft und alternative Denk- und Handlungsmodelle könnten auf diese Weise ohne den Druck von Praktikumssituation, zeitlichen Vorgaben und ausstehender Bewertung nachträglich verarbeitet werden.⁸⁹

Es ist sicher nicht nötig – wie zu Zeiten des Diplomstudiengangs – studentische Fallstudien zu verbieten, „um solche Schrecklichkeiten zu vermeiden“ (SB:33, Z.1072). Im Gegenteil finden sich, wie dargestellt, ausreichend hervorragende Gründe, sie weiterhin als Teil von Ausbildung, Profession und Disziplin aktiv zu nutzen und weiterzuentwickeln.

⁸⁹ Im Zuge des Soundings Boards wurde etwa ein Sounding Board selbst zur Diskussion der Ergebnisse studentischer Fallstudien angeregt, „weil die landen in irgendwelchen Schubladen [...] und keiner liest es“ (SB:32, Z. 1041f.). Dabei geht es jedoch mehr um die Aufwertung der Relevanz und Kommunikation der Ergebnisse. Hinsichtlich der hier vorgeschlagenen Auseinandersetzungsmöglichkeiten wäre ein geschützterer Rahmen, etwa Mentoring oder eine nachträgliche Sitzung zusammen mit den jeweiligen Betreuer_innen, sicher hilfreich.

7. Wie werden politische Haltungen in der Lehre an der Fachhochschule St. Pölten vermittelt?

Barbara Zach

7.1 Forschungsmotivation und Fragestellungen

Der Weg zum vorliegenden Forschungsthema war mit einigen Umwegen verbunden. Mehrmals verdichteten sich die durchaus üblichen Zweifel am Thema und an der eigenen Kompetenz zu einem Wirrwarr an Überforderung, Ängsten und inneren Widerständen, die mein persönliches, „übliches Maß“ überstiegen und einen Themenwechsel erforderten. Erst relativ spät konnte ich dieses Phänomen auf Gegebenheiten zurückführen, die mit meiner Person und ihrem spezifischen Verhältnis zum Ausbildungsstandort in Verbindung stehen – und die sich vermutlich auch im Endergebnis der vorliegenden Arbeit zeigen. Als „älteres Semester“ mit einigen abgeschlossenen Ausbildungen und wechselnden Berufserfahrungen (u.a. Politikwissenschaftlerin, Lehrende in der Politischen Bildung, Sozialarbeit mit Geflüchteten und Migrant_innen) hinter mir, als linke, feministische und in der Tradition des Marxismus und der Kritischen Theorie stehende politische Aktivistin habe ich einen bestimmten Blick auf die Welt entwickelt, der oft quer zum üblichen liegt. Das erweist sich in einem am interpretativen Paradigma angelegten Forschungsprojekt, das politische Haltungen in einer Institution erforscht, in der ich als Studierende „institutionelle Klient_in“ bin, als große Herausforderung.

In einer oft simplifizierenden Art und Weise suche ich im Forschungsprozess wie im Alltagsdenken und -handeln nur zu oft Halt in der *Beurteilung* von Sachverhalten entlang der klassischen Dichotomie von „herrschaftskritisch vs. herrschaftsaffirmativ“. Die Ambivalenzen und Grautöne in den Strukturen, in den Theorien, im Denken und Handeln der Akteur_innen zu *verstehen* ohne sie vorschnell einzuordnen, zu be- und verurteilen, die Schwächen der eigenen Analyse zu sehen und den Standpunkt der eigenen, oft nur scheinbar radikalen Kritik zu reflektieren, ist eine Herausforderung, der natürlich nicht nur ich mich gegenübersehe:

Das Beharren darauf, dass in der menschlichen Geschichte und Gegenwart ungenutzte Potenziale eingegraben sind, die die Menschen zu einer weniger herrschaftsbetonten Vergesellschaftung führen können [...] bleibt auf abstrakte normative Maßstäbe verwiesen, die bis heute eines der zentralen Probleme in der Theoriearchitektur der Kritischen Theorie darstellen. (Bittlingmayer et al. 2011:212)

Letztlich entschied ein Interview mit einem Studierenden die Festlegung auf dieses Forschungsthema. Er schilderte ein Problem, das auch mich im Studium sehr beschäftigte – die mangelnde Handlungsorientierung in politischen Fragen:

„i man, wir san sehr wohl informiert worden, wie politische Systeme funktionieren, oiso des eh guat. Wir hobn a eigene, teilweise wirklich hoibwegs große Vorlesungen ghabt, wo wir durchbesprochen hom, wie funktioniert zum Beispiel so ein Staat oder wie funktioniert so a EU [...] Es is oba a nie der Aspekt behandelt worden, der drüber hinausgeht. [...] wie man si do einbringen kon, des, find ich, des is zu kurz gekommen. Won, won überhaupt moi irgendwie g'straft.“ (I2:5, Z. 196ff.)

Ohne an dieser Stelle eine Diskussion beginnen zu wollen, welchen Platz eine Praxeologie des Politischen in einem Studium Sozialer Arbeit einnehmen könnte, dürfte aufgrund der vorherigen Selbstpositionierung und Selbstreflexion deutlich geworden sein, dass diese Problemwahrnehmung bei mir auf große Resonanz stieß. Mit dem darauf folgenden Impuls ein Fehlen einer Handlungsorientierung zu „diagnostizieren“ und dieses zu bewerten musste ich mich im Lauf des Forschungsprozesses öfter herumschlagen. Sie widerspricht den Kriterien der Offenheit und radikalen Reflexivität einer qualitativen Sozialforschung, verbaut mit ihrem Hang zum „Besserwissen“ Erkenntniswege und führt zu fragwürdigen Ergebnissen.

Die Kombination der Themen „Politik“, „politische Bildung im (Fach-)Hochschulkontext“ und „Soziale Arbeit“, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, in Verbindung mit meiner eigenen politischen Haltung stellt somit das Normativitätsproblem in einer besonderen Weise: Zwar ist jede Wissenschaft normativ, aber sowohl für die Sozialarbeitswissenschaft/Sozialpädagogik als Handlungswissenschaften, die sozial bedingte und sozial konstruierte Probleme zum Inhalt haben, wie auch für die Politikwissenschaft als der Wissenschaft von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen und Herrschaftsverhältnissen stellt sich das Normativitätsproblem auf besondere Weise: „Soziale Arbeit ist Teil eines normativen – und normativ umstrittenen – Arrangements, hat es mit normativen – und normativ umstrittenen – Gegenständen zu tun und gibt darauf normative – und normativ umstrittene – Antworten.“ (Otto/Ziegler 2012:6) Die Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen bietet sich zwar als Untersu-

chungsgegenstand an, fordert aber größtmögliche Sorgfalt und Reflexivität in der Forschungsarbeit, um gegenüber dem persönlichen Bias und der großen Bedeutung der Normativitätsfrage ausreichend wachsam zu bleiben.

7.1.1 Forschungsleitende Fragen

- Welches Verständnis von Politik und welche politische Haltung werden entlang oder abseits des Kanons politischer Theorien vermittelt? Wird dabei auf bestehende Theorien Bezug genommen? Werden eigene politische Ansätze entwickelt?
- In welchem Verhältnis werden Soziale Arbeit und Politik gesehen?

Nachdem „Politisches“ nicht nur dort in Erscheinung tritt, wo es explizit unter diesem Titel verhandelt wird, sondern Soziale Arbeit insgesamt Teil des Politischen ist – in der Auffassung weiter Teile der sozialarbeitswissenschaftlichen Community und insbesondere der Kritischen Sozialen Arbeit – kann sich die Spurensuche nach politischen Gehalten nicht nur auf diejenigen Lehrveranstaltungen beschränken, die „Gesellschaftstheorie“ oder „Politik“ im Titel führen. Neben der Analyse von Skripten aus Lehrveranstaltungen, die dezidiert das Politische thematisieren, interessiert mich daher zweitens auch, wie politische oder soziologische Theorien in denjenigen Lehrveranstaltungen rezipiert oder auch ausgeschlossen werden, die die direkte Arbeit mit Adressat_innen Sozialer Arbeit zum Inhalt haben. Beispielsweise: Wird ein „Fall“ gesellschaftstheoretisch verortet? Wie wird das Verhältnis von Sozialer Arbeit zu Ethik und Politik gesehen?

Politische Haltungen werden nicht nur oder sogar nur am Rande durch Texte (Skripten oder Pflichtlektüre) vermittelt, sondern vornehmlich durch die didaktische Haltung der Vortragenden, der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen, den Diskussionen, die sich dort ergeben, den Bedürfnissen der Studierenden, den räumlichen Gegebenheiten, curricularen Vorgaben etc. Das bildet sich in Skripten oder anderen Textsorten nicht ab. weshalb die Datenbasis um Interviews mit Lehrenden und Studierenden sowie um einzelne Artefakte (Lehrveranstaltungsbeobachtungen etc., vgl. Kapitel 9.4) ergänzt wurde. Von den Anforderungen einer empirischen Unterrichtsforschung oder einer „dichten Beschreibung“

in der Ethnografie bin ich damit noch weit entfernt, aber beides hätte angesichts des Themas auch mehr als eine Masterthese erfordert.

7.1.2 Aufbau der Arbeit

Zunächst werden die Begriffe „Politik“ und „politische Haltung“ diskutiert. Eine „gültige Definition“ dessen, was „Politik ist“ und damit in Zusammenhang stehend, was unter einer „politischer Haltung“ verstanden werden könnte, scheint in Zeiten der Paradigmenpluralität in der Politikwissenschaft kaum möglich. Aus diesem Grund verfolgt die Begriffsarbeit das Ziel, eine Orientierung in der heterogenen Landschaft „des Politischen“ und seiner Pädagogik zu ermöglichen und konzeptuelle Werkzeuge zur Analyse des Materials zu erarbeiten. Nach der Skizzierung der Methoden und des empirischen Materials werden die Forschungsfragen aus der Perspektive des untersuchten Feldes und unter Anwendung dieser Werkzeuge bearbeitet und schließlich in der Zusammenfassung die Vermittlung politischer Haltungen am Standort kritisch reflektiert. Die Diskussion im Kapitel 7.5 ermöglicht eine persönliche Reflexion der Ergebnisse.

7.2 Begriffsarbeit

7.2.1 „Politik“

Was „Politik“ ist, dafür gibt es keine gültige Definition (vgl. Buchstein 2012; Lehner 2009; Lemke/Schaal 2014; Nitschke 2012; Schaal/Heidenreich 2009). Vielmehr lassen sich in der Theoriegeschichte und im aktuellen politikwissenschaftlichen Diskurs verschiedenste Herangehensweisen und Begriffsbestimmungen finden. In der weitest denkbaren Begriffsbestimmung ist „alles, was existiert und von Menschen bearbeitet wird, auf die eine oder andere Weise politisch.“ (Nitschke 2012:6) In der engsten Bestimmung bezieht sich Politik allein auf die Sphäre des Staates und den Aufbau, die Funktionen, das Handeln seiner Institutionen. Politik lässt sich entlang der Unterscheidung von öffentlich und privat oder – in einer systemtheoretischen Variante – in Abgrenzung zu Wirtschaft, Religion, Recht und anderen Systemen konzipieren. In der postmodernen politischen Theorie von Jaques Rancière (ähnlich Slavoj Žižek oder Mi-

chael Hardt/Antonio Negri) wird von Politik nur dann gesprochen, wenn es zu einer Auseinandersetzung zwischen den Machthabenden und den Machtlosen kommt; das Handeln des Staates und seiner Institutionen läuft bei Rancière beispielsweise unter dem Begriff der „Polizei“. Poststrukturalistische Demokratietheorien, wie sie Rancière, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe u.a. vorgelegt haben, eint zudem „eine Distanz gegenüber universalistischen Grundlegungen von Politik“ (de Moll et al. 2013:294). Sie betonen „die Geschichtlichkeit und Kontingenz der Begründungen und Legitimationen von Politik, deren Wirkmächtigkeit nicht auf Wahrheit beruhe, sondern einer machtbasierten diskursiven Durchsetzung geschuldet ist.“ (ebd.) Mit einem soziologischen Zugang zur Politik nach Pierre Bourdieu haben diese Zugänge – im Vergleich etwa zu institutionenzentrierten Herangehensweisen – wiederum die Fokussierung auf „gesellschaftliche“ (im Poststrukturalismus als das „Soziale“ benannt) Machtverhältnisse gemein. Der Poststrukturalismus betont dabei deren diskursiven, prekären und kontingent widerruflichen Konstruktionscharakter und gibt sich skeptisch gegenüber Zielbestimmungen wie „Emanzipation“ oder „Freiheit“.⁹⁰ Bourdieu betont stärker das strukturelle Element der diskursiven Praktiken im politischen Feld und die Rolle des letzteren in der Aufrechterhaltung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse:

Der Kampf der Professionellen (Politiker_innen; Anm. B.Z.) untereinander ist zweifellos die Form des symbolischen Kampfes um Konservierung oder Transformation der sozialen Welt durch Konservierung oder Transformation der Sicht auf diese Welt und ihrer Teilungsprinzipien [...] (Bourdieu 2007:282).

Nach Gary S. Schaal und Felix Heidenreich (2009) ist mithin ungeklärt und umstritten, welchen „Gegenstand“ der Begriff „Politik“ überhaupt bezeichnet und was ihn von „anderen sozialen Gegenständen“ unterscheidet (ebd.:17), etwa Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Religion, Bildung etc.

⁹⁰ „Emanzipation“, „Freiheit“ und „Demokratie“ sind im Denken von Laclau/Mouffe nicht ausgeschlossen. Solche Begriffe werden zwar vornehmlich „dekonstruiert“, d.h. auf ihre intrinsischen, mit den „großen Erzählungen“ verbundenen Inkonsistenzen und Schwächen hin untersucht und Laclau/Mouffe sprechen auch von der „Unmöglichkeit von Gesellschaft“ und damit auch ihrer „Verwaltung“ (Laclau 2013). Sie schlagen einen eher pragmatischen Weg vor, der dennoch das Denken im Horizont von „Gesellschaft“ und „Emanzipation“ möglich machen soll: Die „Konstruktion eines postmodernen sozialen Imaginären“ solle „die positiven gemeinschaftlichen Werte anzeigen, die aus der Einschränkung der historisch Handelnden, aus der Kontingenz sozialer Verhältnisse und aus solchen politischen Arrangements folgen“, womit es dann auch möglich sein soll die universellen Werte der Aufklärung beizubehalten, sie aber als „pragmatische soziale Konstruktionen“ zu rahmen (Laclau 2013: 148).

Verbreitet sind Kategorisierungsversuche entlang verschiedener Dimensionen, etwa:

1. „gouvernemental vs. emanzipatorisch“: Gouvernementale Politikbegriffe verstehen Politik als „Staatskunst“ und stellen deshalb staatliche Institutionen in den Fokus ihrer Analysen, wohingegen emanzipatorische Politikbegriffe Politik als Herrschafts- und Gesellschaftskritik mit dem Ziel der Befreiung von Herrschaft, der Gleichberechtigung und Emanzipation verstehen.
2. „normativ vs. deskriptiv“: Normative Politikbegriffe orientieren sich an Werten und einem Soll-Zustand, den es durchzusetzen gilt, während deskriptive Politikbegriffe sich am Ist-Zustand orientieren.

Nach Bourdieu wie auch nach politischen Theorien, die im weitesten Sinn eine herrschaftskritische Perspektive einnehmen, wäre schon die Behauptung von der Möglichkeit eines rein „deskriptiven“ Blicks auf das politische Feld Ausdruck eines verkürzten Verständnisses von Herrschaftsverhältnissen und einer Blindheit gegenüber Hegemonie- und Subjektivierungsfragen. Diese Überlegungen sind auch in Hinblick auf systemtheoretische politische Theorien von Relevanz, von denen es wiederum eine Vielzahl gibt, die sich zwischen den Polen einer dezidierten „Machtblindheit“ bei Niklas Luhmann⁹¹ (vgl. Staub-Bernasconi 2000) und durchaus herrschaftskritischen Varianten (z.B. Silvia Staub-Bernasconi, Werner Obrecht, Albert Scherr) bewegen.

Der vage und umstrittene Begriff „Politik“ könnte handhabbarer gemacht werden, indem man sich begründet für eine oder – zwecks Vergleichbarkeit – mehrere der möglichen Begriffsbestimmungen und damit für eine oder mehrere bestimmte Politische Theorien entscheidet, die sich aus Gründen der Anschlussfähigkeit an sozialarbeitswissenschaftliche Diskussionen um das Politische im gegenwärtig gültigen Kanon bewegen sollte. Ein solcher Kanon lässt sich jedoch nicht wissenschaftstheoretisch begründen, sondern nur tautologisch angeben:

⁹¹ Der Luhmannsche Impetus die Kontingenz normativer Positionen aufzuzeigen, ist m.E. ein durchaus wertvoller und systemtheoretische Perspektiven können sicherlich in vielen Bereichen erhellend wirken. Es bleibt für mich aber die Frage offen, warum die Verabschiedung des Subjekts und damit von Themen wie Unterdrückung und Diskriminierung für Soziale Arbeit sinnvoll sein soll, bei der doch gerade das Subjekt im Fokus der Betrachtung liegt.

Das Gemeinsame aller Ansätze, die gegenwärtig als politische Theorien firmieren, ist [...] weder ein identisch anzugebender Gegenstand noch eine identische Methode. [...] Politische Theorie lässt sich nur tautologisch bestimmen als jene Form der theoretischen Arbeit, die von den Autoren [sic!] einerseits selbst als politische Theorie tituliert wird und andererseits im Diskurs innerhalb der *scientific community* auch als solche anerkannt und akzeptiert wird. (Schaal/Heidenreich 2009:18)

Mit Scientific Community ist bei Schaal/Heidenreich die politikwissenschaftliche gemeint, womit die Frage offen bleibt, welche politische Theorien in welcher Weise an die Wissenschaft der Sozialen Arbeit anschlussfähig sind, welche in der entsprechenden Community wie rezipiert werden, welche verbreitet, welche marginalisiert sind. Zudem unterliegt natürlich die hegemoniale Meinung in den Communities politischen Konjunkturen, was sich schon daran zeigt, dass bei den eben zitierten Autor_innen die Kritische Theorie aus dem gängigen Kanon ausgeschlossen wird⁹² und letzterer auf Liberalismus, Systemtheorie, Neo-Republikanismus („Neue Bürgerlichkeit“), Rational-Choice-Ansatz, die Theorie(n) der Deliberation und postmoderne Politische Theorien (Colin Crouch: Postdemokratie; Jaques Rancière: Das Unvernehmen; Judith Butler: Gefährdetes Leben; Hardt/ Negri: Multitude) beschränkt wird.

Im empirischen Material, anhand dessen ich die Vermittlung politischer Haltungen untersucht habe, tauchen selten explizite Referenzen auf bestimmte „Großtheorien“ auf, und auch der Anspruch sie zu vermitteln lässt sich nicht erkennen. Es wird vielmehr mit impliziten Bezugnahmen auf bzw. Versatzstücken der genannten Theorien gearbeitet. Der von mir so benannte „Mainstream des Politikverständnisses am Standort St. Pölten“ (siehe Darstellung und Diskussion im Kapitel 7.4 „Ergebnisse“) kreist dabei um die Begriffe „Bürger“⁹³, „Zivilgesellschaft“, „Demokratie“ und „Inklusion/Exklusion“. Es ist nicht vorrangiges Ziel der Masterarbeit eine „Zuordnung“ der Begriffe zu politischen Theorien vorzunehmen, denn das würde sich angesichts des „Steinbruchcharakters“ als schwierig erweisen und stünde auch in einem Spannungsverhältnis zu einem hermeneutischen Zugang. Ziel ist es in erster Linie ein Verständnis darüber zu erlangen, in welchem Zusammenhang und mit welchen Konnotationen diese Begriffe in der Lehre verwendet werden und wie sie eventuell „politische Haltungen“ bei

⁹² In einer neueren Publikation stellen Lemke/Schaal (2014) fest, dass es aufgrund der „zunehmenden methodischen und programmatischen Ausdifferenzierung des Faches“, heutzutage schwierig erscheint „überhaupt noch alle politikwissenschaftlich relevanten Paradigmen abzubilden“ (ebd.:66).

⁹³ In der feministischen Staatstheorie wurde herausgearbeitet, dass dem Begriff des Bürgers eine männliche Folie zugrunde liegt; aus diesem Grund bleibe ich auch in meinem Text dabei.

den Studierenden mit konstituieren können. Aus diesem Grund wird auf eine Darstellung der eben genannten Begriffe in ihren Theoriekontexten im Vorfeld verzichtet, und sie werden entlang der empirischen Ergebnisse diskutiert.

7.2.2 „Politische Haltung“

Ähnliche Schwierigkeiten wie bei „Politik“ ergeben sich zwangsläufig auch bei den Begriffen des „politischen Handelns“ (vgl. Buchstein 2012:12) und im Besonderen der „politischen Haltung“, die die Unbestimmtheit des Gegenstandes „Politik“ quasi verdoppeln: Grob gesagt ist beinahe jede denkbare Haltung zum Politischen eine „politische Haltung“. Beispiele: „Ich finde Politik spannend/uninteressant“, „Ich halte ein politisches Engagement von Sozialarbeiter_innen für notwendig/nicht notwendig“, „Sozialarbeit ist politische Arbeit vs. Soziale Arbeit hat mit Politik nichts zu tun“, „Politik ist Einflussnahme auf das Politische System vs. das Private ist politisch“, „Die Soziale Arbeit wird zunehmend ökonomisiert vs. die Soziale Arbeit war immer schon der ökonomischen/politischen Interessen unterworfen“. Jede Aussage/Meinung/Haltung kann mit Politik im weitesten Sinne in einen Zusammenhang gebracht werden. Beispiel: „Studierende sollen pünktlich sein vs. Unpünktlichkeit ist typisch für das akademische Milieu“ (Das könnte z.B. mit der durchaus politischen Frage der Akademisierung der Ausbildung in Zusammenhang gebracht werden oder mit der nicht minder politischen Frage nach der Zurichtung der Studierenden auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes).

Wenn „das Politische“ derart kontrovers diskutiert wird und sich ein Alltagsverständnis von „politischer Haltung“ als vage erweist: Wie lässt sich dann die Frage diskutieren, welche politische Haltung am Ausbildungsstandort vermittelt wird? Ein Ausgangspunkt für die Begriffsbestimmung einer „politischen Haltung“ kann statt in politikwissenschaftlichen Theorien im Bereich dessen gesucht werden, was unter den Bezeichnungen Politische Bildung, Politikdidaktik, Demokratiepädagogik oder Politische Pädagogik firmiert. Erwartungsgemäß zeigt sich auch hier wieder eine Vielfalt von Ansätzen.

Die Rolle und Ausgestaltung politischer Bildungsarbeit wird [...] kontrovers diskutiert und je nach Blickwinkel und zugrundegelegtem Politikverständnis verschieden eingeschätzt und bewertet: vom Angebot an Reflexionsräumen für das eigene politische Handeln bis hin zur stufenförmigen Wissensvermittlung als Handlungsvo-

raussetzung, von konventionellen bis informellen Formen und Orten usw. (Bremer et al. 2013:10; vgl. auch Himmelmann 2010)

Zumindest auf der programmatischen Ebene lässt sich allerdings eine gemeinsame Tendenz in bestimmten Ziel- und Methodenfragen bei Politischer Bildung⁹⁴, Politikdidaktik, politischer Pädagogik oder Demokratiepädagogik feststellen. Als kleinster gemeinsamer Nenner und als „Grundgesetz der politischen Bildung“ (Grammes 2010:203) gelten die im sog. Beutelsbacher Konsens von 1976 festgelegten Leitlinien Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Interessenorientierung.⁹⁵ Darüber hinaus stellt die Handlungsorientierung ein wesentliches Element im Grundkonsens moderner Didaktik der Politik dar. Vieles Anderes, etwa die Frage, wieweit individuelle oder kollektive Analyse-, Kritik- und Handlungsfähigkeit Ziel Politischer Bildung sein sollte, ist erwartungsgemäß umstritten: In den unterschiedlichen Zielbestimmungen artikulieren sich konträre Gesellschaftsanalysen und politische Haltungen der am Diskurs Beteiligten.

Zieldimension: Politische Partizipation und soziale Teilhabe

Als Ziele werden weithin eine Stärkung individueller Fähigkeiten in Richtung Autonomie, Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie Partizipation (vgl. Hellmuth/Klepp 2010:96)⁹⁶ genannt, wobei die damit verbundenen Leitvorstellungen variieren: Charakteristisch für den Zweig der „Politischen Bildung“ ist nach Karin Späte (2013) die Leitvorstellung des „mündigen Bürgers“, der die Stabilität und Legi-

⁹⁴ Im Mainstream der Politischen Bildung lässt sich eine starke Orientierung an sog. „Kompetenzmodellen“ feststellen (vgl. Hufer 2013; Späte 2013). Aus der Perspektive einer herrschaftskritischen Erwachsenenbildung (Oskar Negt, Christine Zeuner, Peter Faulstich) oder einer an Bourdieu orientierten Bildungswissenschaft (vgl. Bremer/Gerdes 2012:693; Späte 2013) sind solche Kompetenzraster problematisch, weil sie die Vielschichtigkeit des Politischen unzulässig vereinfachen. Der Kompetenzbegriff an sich wird wegen seiner Output-orientierung und seinem Ziel der „Messbarkeit von Bildung“ sehr kritisch betrachtet. Aus diesem Grund werden mögliche Ziele Politischer Bildungsarbeit nicht entlang des Kompetenzbegriffs diskutiert.

⁹⁵ Das Überwältigungsverbot, auch unter der Bezeichnung „Indoktrinationsverbot“ geläufig, verbietet es Lehrenden den Lernenden ihre Meinung aufzuzwingen; das Kontroversitätsgebot verlangt nach einer kontroversen Darstellung der Themen, wobei die Meinung des/der Lehrenden in den Hintergrund treten und explizit als solche gekennzeichnet werden sollten; die Interessenorientierung entspricht der Adressat_innenorientierung, die weiter unten angesprochen wird.

⁹⁶ Hufer fasst diese Tendenz – mit durchaus kritischem Impetus – als „Alltagswende“, „reflexive Wende“, „interpretative Wende“ (Hufer 2013:111), die „mit den didaktischen und konzeptionellen Leitbegriffen [...] Subjektivität, Alltag, Alltagswissen, Lebenswelt, Lebensweltorientierung, Deutungsmuster, Selbstkonzept“ (ebd.) verbunden ist.

timität des gegebenen politischen Systems sicherstellen soll. Einen dezidiert macht- und herrschaftskritischen Anspruch verfolgt hingegen die Politische Pädagogik nach Böhnisch/Schröer (2007):

Die politische Pädagogik befasst sich mit den Bedingungen und der Organisation des Lernens als Auseinandersetzung von Individuen und Gruppen mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Pädagogisches Ziel ist dabei die Ermöglichung eines selbstbestimmten Umgangs mit entsprechenden Abhängigkeiten und die Weckung von sozial gerichteten demokratischen Beteiligungs- und Gestaltungsinteressen. Die Politische Pädagogik orientiert sich dabei weniger an der Politik in ihren institutionellen Formen, sondern am politischen als macht- und konfliktbezogener Vergesellschaftungsform. Es geht um Herrschaftsverhältnisse und Konfliktprozesse in den Sphären von öffentlich gerichteten Interessen und ihrer Durchsetzung. (ebd., 9)

Wie bei Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (2007) anklingt, lassen sich aus soziologischen Zugangsweisen wertvolle Beiträge zu Fragen der politischen Bildungsarbeit gewinnen. Ihre zentralen Beiträge liegen nach Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Christel Telwes-Kügler und Jana Trumann (2013) in der Analyse der politischen Sozialisation und der Verbindung von Fragen der sozialen Ungleichheit mit der Ausgestaltung des politischen Feldes. Mit Bourdieu argumentieren Bremer et al., dass sich im Diskurs der Politik „die Beteiligten zur Bedeutung der sozialen Voraussetzungen hinsichtlich einer [...] politischen Teilhabe in der Regel in den Mantel des Schweigens hüllen“ (ebd.:13), was zu dem Ergebnis führt, „dass die bestehende politische Arbeitsteilung und die darin enthaltene Trennung von Professionellen und Laien als quasi ‚naturgegeben‘ hingenommen wird.“ (ebd.) Aus dieser Perspektive ist ein Politik- und Partizipationsverständnis wünschenswert, das „formale politische Partizipation nicht von den sozialen Voraussetzungen derselben trennt“ (ebd.:15) und politische Partizipation „als das Verhältnis von politischer *Teilnahme* und sozialer *Teilhabe* thematisiert.“ (ebd.)

Zieldimension Adressat_innenorientierung

Als dem oben genannten Ziel angemessene methodische Herangehensweise wird in allen genannten Ansätzen die Adressat_innenorientierung empfohlen, d.h., dass in der Planung von Unterricht und Lehre von den Problemwahrnehmungen und der Lebenswelt der jeweiligen Adressat_innen auszugehen wäre. Das können Themen aus der direkten Lebens- oder Arbeitswelt sein, die „in methodischen Schritten auf ihren gesellschaftlichen und politischen Kern“ be-

fragt und mittels „kreative(r) Umgestaltung im Sinne alternativer Handlungs- und Entscheidungswege, in Übungen zum Perspektiven- oder Rollenwechsel oder als systematische und strukturierte Diskurse zur politischen Bearbeitung von Konflikten“ (Uhl 2010:229) gestaltet werden. Aber auch scheinbar abstraktere Themen wie Wohlfahrtsregime, Reichtum und Armut, Menschenrechte etc. bieten vielfältige Ansatzpunkte zu einer lebensweltorientierten (die bei Studierenden auch die Arbeitswelt beinhaltet) Vermittlung.

Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden sind bei der Ausrichtung von Lernprozessen zu berücksichtigen, um die Zusammenhänge zwischen der zunächst abstrakt empfundenen Politik und dem eigenen täglichen Leben (bzw. den Lebenswelten der Adressat_innen Sozialer Arbeit; Anm. B.Z.) aufzuzeigen. (Hellmuth/Klepp 2010:145)

Im Gegensatz zu Adressat_innenorientierung liegt nach Bremer und Jürgen Gerdes (2012) bei der „Gegenstandsorientierung“ der Fokus auf der Vermittlung eines „bestimmten politischen Wissen[s] [...], das aus Sicht des Staates, einer Organisation und im Hinblick auf ein bestimmtes Staats- oder Demokratieverständnis als wünschenswert gilt“ (Bremer/Gerdes 2012:684). Damit leistet dieser Zugang auch einen Beitrag zur „Stabilisierung und Legitimation des politischen Systems“ (ebd.). Bei der Adressat_innenorientierung wird „vom Subjekt und dessen Zugängen zu Politik“ ausgegangen, und ihr Ziel ist es, „(etwas emphatisch formuliert) die Emanzipation des Subjektes zu befördern.“ (ebd.)

Zieldimension: Kontroversität, Kritik- und Handlungsfähigkeit

Die Dimension „Kontroversität“ bezeichnet Sabine Thormann (2012) als „Superprinzip des Politikunterrichts“, denn sie hätte nachweislich einen positiven Effekt auf „das politische Wissen und das politische Engagement“ (ebd.:29). Für die Didaktik der Politik solle jeder Gegenstand

als etwas Widersprüchliches wahrgenommen werden, der Streit als etwas Normales und Produktives, da sich im Disput unterschiedliche Meinungen realisieren. *Anders formuliert:* Politische Bildung wird dann erst ermöglicht, wenn Schüler⁹⁷ [sic!] vor gegensätzliche oder einander widersprechende – kontroverse – Aussagen, Behauptungen, Forderungen oder Urteile gestellt werden. (Thormann 2012:29)

Zur Stärkung der partizipativen Fähigkeiten bedarf es der vorrangigen Orientierung an der Kritik- und politischen Handlungsfähigkeit der Adressat_innen als

⁹⁷ Die meisten Publikationen zum Fachgebiet Politische Bildung betreffen den schulischen Kontext, sind aber in ihren Zielformulierungen und methodischen Grundhaltungen auch in der Erwachsenenbildung zu finden (vgl. etwa Faulstich/Zeuner 2010).

Individuen und als Mitglieder verschiedener Gruppen und Milieus (vgl. Bremer/Gerdes 2013; Hellmuth/Klepp 2010; Uhl 2010; Böhnisch/Schröder 2007). Die Planung und Durchführung von Unterricht/Lehre sollte sich an der Frage orientieren, wie diese Potentiale⁹⁸ in einem pädagogischen/andragogischen Setting wahrgenommen und gefördert werden können. Erwartungsgemäß wird davon abgeraten, Strukturen, Gesetze, Institutionen, Machtverhältnisse als un diskutierbare Fakten darzustellen, sondern im Gegenteil sollte jedes Thema in seiner Kontroversität bearbeitet werden – in Form gemeinsamer Argumentation, Diskussion oder anderer partizipativer Handlungsformen. Der Handlungsorientierung sollte also auch das Lernverfahren entsprechen, was eine Verbindung zwischen darbietende Lernverfahren (z.B. Frontalvortrag) mit erarbeitenden und entdeckenden Lernverfahren erforderlich macht.

In eher herrschaftskritischen Ansätzen, beispielsweise der befreiungspädagogischen nach Paulo Freire oder Konzepten politischer Bildungsarbeit nach Antonio Gramsci wird zudem ein Schwerpunkt auf die Stärkung kollektiver (Aus-)handlungs- und Organisierungsfähigkeit gelegt.

7.2.3 Zusammenfassung der Begriffsarbeit

Wie oben erwähnt und auch in der Ergebnisdarstellung ablesbar, stehen Begriffe wie „Demokratie“, „Partizipation“ oder „Einmischung“ für das politische Selbstverständnis des Departments. Als Containerbegriffe sagen sie jedoch wenig über das „wie“, „was“ und „wozu“ aus. Die Erkenntnisse des vorliegenden Kapitels sollen nun zu „Werkzeugen“ verdichtet werden, mit denen diese Containerbegriffe und die Forschungsfragen bearbeitet werden können.

1. **Transparenz bezüglich normativer und politischer Standpunkte:** Die Darstellung der breiten Palette an Zugangsmöglichkeiten zum Politischen sollte deutlich machen, dass die Festlegung auf einen bestimmten Politikbegriff immer von Erkenntnis- und Verwertungsinteresse sowie normativen Grundhaltungen abhängt. Daraus folgt u.a., dass die Reflexion und Darlegung der eigenen normativen Grundhaltungen sowie der ei-

⁹⁸ Die Politische Pädagogik nimmt damit einen ressourcenorientierten Blick auf die Adressat_innen ein und wendet sich dezidiert gegen einen defizitorientierten Blick, wie er beispielsweise in der Zuschreibung von „politischem Desinteresse“ durchscheint.

genen Verortung im Theoriekanon der Politikwissenschaft Voraussetzungen für die Vermittlung des Politischen sowie auch für eine nachvollziehbare Konzeptualisierung des Verhältnisses Sozialer Arbeit zum Politischen wären. Das Kriterium der Transparenz in diesen Fragen wird damit zu einer wichtigen Dimension der Untersuchung.

2. **Paradigmenpluralität:** Wie auch immer das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Politik konzipiert wird, und welcher Stellenwert auch immer der Vermittlung politischer Theorien im Studium Sozialer Arbeit zukommt, so fordert die Paradigmenpluralität in Politikwissenschaft und Sozialarbeitswissenschaft eine Art der Vermittlung, die diese Pluralität miteinbezieht – sowohl innerhalb als auch in der Verhältnisbestimmung zwischen den Disziplinen. Eine breite Auseinandersetzung mit „Politischen Theorien“, wie es in einem Studium der Politikwissenschaft üblich ist, scheidet allein aufgrund des transdisziplinären Charakters der Sozialen Arbeit aus. Demgegenüber bietet sich eine transdisziplinäre Orientierung an, wie sie beispielsweise in der Bezeichnung „Politikwissenschaftliche Dimensionen“ (Sozialer Arbeit, Anm. B.Z.) zum Ausdruck kommt, die am Ausbildungsstandort gewählt wurde. Eine transdisziplinäre Orientierung lässt jedoch Fragen nach dem Umgang mit der intradisziplinären Paradigmenpluralität offen, für die es keine einfachen Antworten, sondern nur Orientierungshilfen gibt: In der Politikwissenschaft dienen dabei dabei, wie oben ausgeführt, Kontroversität als „Königsweg der Politikdidaktik“, Transparenz und Förderung von Kritikfähigkeit als Wegmarker. Die Frage nach dem Umgang mit der Paradigmenpluralität stellt eine weitere Untersuchungsdimension der vorliegenden Arbeit dar.
3. **Zieldimensionen politischer Bildung:** Diese Dimension wird im Kapitel 7.5 „Vermittlung politischer Haltungen“ entlang von Fragestellungen nach „engem“ oder „weitem“ Politikverständnis, Adressat_innen oder Gegenstandorientierung, Einbeziehung von Fragen der sozialen Ungleichheit im politischen Feldes oder auch der Orientierung an einer Stärkung von Kritik-, Konflikt- und politische Handlungsfähigkeit diskutiert.

7.3 Material und Methoden

Die Teilarbeit folgt dem im Kapitel 3 („Forschungsdesign“) skizzierten Verständnis qualitativer Sozialforschung als offenem, reflexivem und zirkulären Forschungsprozess, dem es um das Verstehen der kommunikativen Wechselwirkungen zwischen Subjekt und seinem Umfeld geht. Dabei stehen die Rekonstruktion der Regeln und Strukturen sozialen Handelns, aber auch der individuellen Sinnstrukturen im Zentrum. Nach der Typologie von Siegfried Lamnek (2010), der „vier Forschungsperspektiven und -absichten qualitativer Forschung“ (ebd.:29) unterscheidet, fokussiert sie auf den „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“ und der „Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus“ (ebd.:27), d.h. schließt etwa Objektive Hermeneutik und Konversationsanalyse als Auswertungsmethode sowie die Ethnomethodologie als „Basisparadigma“ (ebd.:28) aus. Die Erhebungsmethode umfasste offene und leitfadengestützte sowie eine Gruppendiskussion, außerdem Beobachtungen und Dokumentenanalysen. Die Auswertungsmethode folgte den von Manfred Lueger und Ulrike Froschauer (2009) ausgearbeiteten Methoden der qualitativen Textanalyse (Feinstruktur-, System- und Themenanalyse) und bezog sich auf folgende Materialien:

- Systemanalyse des Sounding Boards;
- Feinstruktur- und Systemanalyse einer Pflichtliteratur zu zwei Lehrveranstaltungen, die sich mit Methoden der Sozialen Arbeit beschäftigen;
- Feinstruktur- und Systemanalyse von Interviews mit Lehrenden in St. Pölten (die von meinen Kolleginnen durchgeführt wurden) und an einer anderen Fachhochschule für Soziale Arbeit sowie mit Studierenden des aktuellen Masterlehrgangs;
- Themenanalyse einer Powerpoint-Präsentationen, die als Lehrunterlage diente;
- Lehrveranstaltungsbeobachtungen und Mitschriften,

7.4 Ergebnisse

7.4.1 Statusfragen am Sounding Board

Die Gruppe der Lehrenden, die am Sounding Board teilnahm, repräsentiert einen Teil des Sozialen Feldes „Department Soziale Arbeit“ am Standort, dessen Interaktionslogik, Struktur und möglicherweise geteilte Auffassungen wichtige Einblicke in das politische Verständnis des Departments ermöglichen können. Aus diesem Grund nimmt die Darstellung des Sounding Boards auch breiteren Raum in der vorliegenden Arbeit ein. Einige Diskursfiguren und Theoriekonzepte, die im Zuge des Sounding Boards sichtbar wurden, finden ihre Entsprechung auch in anderen Materialien, weshalb die Ergebnisse des Forschungsprozesses nicht nach dem Materialtyp, sondern thematisch gegliedert und vorgestellt werden.

Zu Beginn soll noch einmal an die durchaus schwierige Gesprächssituation am Sounding Board erinnert werden, die in Kapitel 3.2.1 bereits erwähnt wurde. Für beide Seiten stand einiges auf dem Spiel, und beide Seiten waren ein solches Setting nicht gewohnt. Schon während des Gesprächs war erkennbar, dass gewisse Grenzen, die mit den jeweiligen sozialen Rollen einhergehen, überschritten worden waren, was gegen Ende auch explizit gemacht wurde: Es war von „einer Atmosphäre der Evaluierung“, von „Beleidigung“, „Affront“ oder „Verletzung“ die Rede.

„Wie Politik in meiner Lehrveranstaltung vorkommt, das kommt mir vor wie eine Prüfungsfrage, das möchte ich [lachend] eigentlich gar nicht beantworten. [Gelächter] Na wirklich, also [lacht] das finde ich ist ein Affront.“ (SB:41, Z. 1355ff.)

„Das eine ist, also ich bin sehr dankbar dafür, dass sie durchaus kritisch unser Tun oder das Tun auch auf der Sozak durchleuchtet haben. Merke aber schon auch, ein bissl weh tut's schon. Also ganz schlecht ist jetzt das alles nicht.“ (SB:36, Z. 1195f.)

Die Forschungsgruppen-Leiterinnen hatten zu Beginn des Sounding Boards die Dozent_innen um „kritische Milde“ gegenüber den Studierenden gebeten und die Veranstaltung als Ausdruck einer „lernenden Organisation“ gerahmt. Auch baten sie die Lehrenden weniger um Diskussionsbeiträge und Antworten auf unsere Fragen denn um die Artikulation der Empfindungen, Gefühle und Assoziationen, die die Präsentationen bei ihnen auslösen würden. Diese Intention stand in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den Inputs, die die Studierenden vorbereitet hatten: Sie beinhalteten teils kritische Thesen zur Lehre am

Department und forderten die Lehrenden jeweils zur Beantwortung von Fragen auf. Die Art der Fragen konnte manchmal durchaus als „Prüfung“ verstanden werden, etwa meine Frage: „Wo kommt ‚Politik‘ in Ihrer LV vor? Bitte nennen Sie ein Beispiel/bringen Sie ein knappes Statement!“⁹⁹ Der von den Forschungsgruppen-Leiterinnen vorgeschlagene Weg, nämlich mit der Artikulation von Empfindungen auf die Thesen und Fragen zu reagieren, wurde von den wenigsten Lehrenden beschritten. Vielmehr waren folgende zwei „Typen“ von spontanen Reaktion auf die Präsentationen zu beobachten: Der erste Typus bestand darin, die Datenbasis und damit die Validität der studentischen Arbeiten in Zweifel zu ziehen:¹⁰⁰

S3: „Aber ich, mir ist die Frage, ob das sozusagen auch wirklich methodisch, welche Interviews gemacht wurden [...] Also das wäre für mich so eine Frage, ob man, wie weit das auch diese Hintergrundfolie auch entsprechend berücksichtigt worden ist.“ (SB:5, Z. 138f.)

S6: „Auf welche Daten beziehen Sie sich (S3: Ja, das wäre auch meine Frage eigentlich), auf welches Material?“ (SB:13, Z. 426f.)

Der andere Typus bestand darin, die Forschungsergebnisse zwar scheinbar zu akzeptieren, aber die darin zum Ausdruck kommenden Einschätzungen allein in ihrem negativen Gehalt wahrzunehmen und diesen Gehalt zu einer Fundamentalkritik am Department zu überhöhen:

S4: „Eine kleine Sinnfrage? [Gelächter] Zawos tun wir das? [lachend] Ja. Na ja. [Gelächter]“ (SB:4, Z. 104f.)

S5: „Ja, jetzt geht's mir so wie der [S4; Anm. B.Z.] am Anfang, jetzt hab ich ein bissl eine Sinnkrise, aber – [Gelächter]“

S4: Ja meine ist noch größer. [Gelächter]

S5: Ja deine ist mittlerweile schon größer geworden [lachend].“ (SB:27, Z. 878ff.)

Darin könnte eine Bereitschaft zur Selbstreflexion gesehen werden. Andererseits: Wenn eine „Beforschung“, die immer Ambivalenzen und Spannungen aufzeigt, nur in ihrem negativen Gehalt wahrgenommen wird und eine Kritik eine umfassende Sinnkrise bewirkt, dann erhält Kritik einen potentiell gefährlichen und destruktiven Charakter. In Eröffnungssituationen einer Interaktion erfolgen nach Lueger (2010) wichtige Strukturierungsleistungen, „die nachhaltige Effekte auf den weiteren Interaktionsverlauf“ (ebd.:190) haben. Mit Neil Fligstein und Doug McAdam (2012) könnten die beschriebenen Muster auch als Reaktion auf eine potentiell konflikträchtige Situation interpretiert werden, von denen

⁹⁹ Die Folien finden sich im Anhang, Kapitel 11.

¹⁰⁰ Dazu soll ergänzt werden, dass sich die Forschungsgruppen-Leiterinnen in ihren Eröffnungsaussagen für die methodische Qualität der Arbeiten verbürgt hatten.

ein Mechanismus die „kollektive Konstruktion/Zuweisung von Bedrohung oder Chance“ (ebd.:70) darstellt.

Erst nach solchen Reaktionen begann jeweils die Diskussion der von den Studierenden vorgetragenen Thesen, und der typische Diskussionsverlauf lässt sich im groben Bogen so darstellen:

1. Die Studentin präsentierte ihre teils positiven, teils kritischen Ergebnisse über ein Thema entweder bezogen auf die Vergangenheit (Lebensweltorientierung, Gemeinwesenarbeit) oder auf die aktuelle Lehre (Fallstudien, politische Haltung).
2. Das Kollegium reagierte mit Infragestellen der Datenbasis und der Ergebnisse, tendenziell einer Ablehnung der Thesen sowie einer Externalisierung von Verantwortung für die aufgeworfenen Probleme. Die gestellten Fragen wurden mehrheitlich nicht beantwortet, sondern der Diskussionsverlauf wandte sich alsdann anderen Themen zu.
3. Am Ende eines Diskussionszyklus schien das positive Image des Departments als politisch und professionell engagiert, selbstkritisch und veränderungsbereit wieder hergestellt, was mit Fligstein/McAdam als Ausdruck des Bestrebens nach einer Beendigung des (potentiellen) Konflikts gedeutet werden kann: „Die Krise eines Feldes ist dann überwunden, wenn ein allgemeines Gefühl von Ordnung und Sicherheit wieder hergestellt ist.“ (ebd.:72).

Eine einzige der von den Studierenden vorgebrachten Thesen – eine, die sich kritisch mit den studentischen Bachelorarbeiten auseinandersetzte – gab Anlass für die kritische Befragung des eigenen Tuns. Andere Thesen wurden manchmal zu Einzelbeobachtungen uminterpretiert und damit nicht als Ausdruck eines systematischen Problems wahrgenommen. Von den Studierenden festgestellte Mankos wurden zum Teil bestätigt, aber als nicht zu behebendes Problem interpretiert:

S6: „Ich versuch's ein bisschen zu rahmen. Wir kennen das, wir kämpfen damit seit langen Jahren. Was zu verschiedenen Umbauten geführt hat und immer wieder zu den gleichen Ergebnissen. [...] Man wird die Sache immer wieder sehen, immer wieder präsentiert kriegen und wird diese Widersprüchlichkeit haben und da verschiedene neue Art versuchen, damit umzugehen.“ (SB:28, Z. 909ff.)

Im Rahmen der oben beschriebenen feldspezifischen Macht- und Positionskämpfe sowie der Interaktionsordnung im Sounding Board bzw. der damit einhergehenden Rollensets ist erklärbar, dass ein Teil der Deutungsversuche durch die Lehrenden den Charakter von Abwehrstrategien hatte, wohingegen die Studierenden aufgrund ihres Auftrags – der kritischen Reflexion des Professionsverständnisses am Standort – und ihres geringeren sozialen Status eher in die Rolle der Oppositionellen gedrängt waren. In Anlehnung an Bourdieu erklären Fligstein/McAdam diesen Mechanismus folgendermaßen:

In den meisten Feldern besitzen die dominanten bzw. etablierten Akteure einen Bezugsrahmen, dessen Kern die ihnen eigene Perspektive auf das Feld ist, während die dominierten Akteure resp. Herausforderer eine ‚oppositionelle‘ Perspektive einnehmen. Die Reaktionen mehr bzw. weniger mächtiger Akteure auf das Handeln Anderer spiegeln daher die sozialen Positionen im Feld wider [...] (Fligstein/McAdam 2012:62)

7.4.2 Topos „(Un-)Wissenschaftlichkeit“

Die Wissenschaftlichkeit der studentischen Arbeiten wurde, wie oben dargestellt, öfter in Frage gestellt, ein Argumentationszug, der sich auf die Wissenschaftlichkeit als zentrale Währung im Feld beruft. Das Wissenschafts- und Professionsverständnis war aber auch in anderen Zusammenhängen Gegenstand der Diskussion. So gab es einen Disput darüber, ob Hans Thiersch in seiner Theorie der Lebensweltorientierung ein nicht-hierarchisches Verhältnis zwischen Sozialarbeiter_innen und Adressat_innen anstrebt oder nicht. Ein Text von Thiersch zeigt, dass dieser zwar von unterschiedlichen Wissensbeständen und Aufgaben in der professionellen Beziehung zwischen Sozialarbeiter_innen und Adressat_innen ausgeht, ihre Beziehung aber als nicht-hierarchische beschreibt: „Sich auf den Alltag einlassen, bedeutet schließlich, sich nicht hierarchisch zu verstehen“ (Thiersch 1986:256). Die Frage einer Kollegin danach, wie solch ein nicht-hierarchisches Verständnis nach Thiersch am Standort St. Pölten gelehrt werde, löste jedoch Abwehrreaktionen aus:

S6: „weil da eine Unterstellung drinnen ist, [S3: Mhm] dass Lebensweltorientierung von einem nicht-hierarchischen Hilfeverständnis ausgeht, und das **wäre** doch **ge-linde** gesagt ein blind-naives Hilfeverständnis, wenn man von professioneller Hilfe spricht. Also da kann ich nur hoffen, dass das niemand so sieht, weil wie soll man dann professionelles Handeln reflektieren, wenn man meint man ist eh nicht-hierarchisch neben dem Klienten [sic!] gestellt. Ja.“ (SB:5, Z. 155ff.)

Andere Lehrende beschrieben die berufliche Sozialisierung am Standort demgegenüber als eine, die sich – vielleicht nicht bewusst intendiert oder explizit so

benannt – aber unverkennbar als Ausdruck eines nicht-hierarchischen Impetus beschreiben lässt:

S7: „... hier erlebe ich im ersten und im zweiten Semester sozusagen, **jetzt** lernen wir, wie wir Expert_innen werden [lachend]. Das verkehrt sich dann sehr schnell zu diesem Mantra, Expert_innen sind alle und Expert_innen der Lebenswelt sind die Leute und so weiter, bis so dieses ganz [S2 lacht] darf ich überhaupt noch irgendwas tun [lacht]

S4: Und wissen.

S7: Und wissen.“ [Gelächter] (SB:8, Z. 248ff.)

Unabhängig davon, welche fachliche Meinung man in der Frage der sozialarbeiterischen Beziehung vertritt, war zu beobachten, dass ein_e Diskutant_in einer fachlichen Fehldeutung unterlag, die in der konkreten Gesprächssituation die These einer Studierenden delegitimierten konnte. Auch scheint es keine stringente Orientierung des Departments in der Frage nach dem anzustrebenden Verhältnis zwischen Sozialarbeiter_in und Klient_in zu geben. Ähnliches ließ sich beim Thema „Fachsprache“ beobachten: Manche vertraten die Meinung, dass es eine solche gibt, andere bestritten das in dieser Form. Es zeigte sich auch Unsicherheit darüber, ob die Lehre am Standort zurzeit an einem „Gesamtkonzept“ ausgerichtet ist, wie es etwa die Lebensweltorientierung war, oder ob eine Paradigmenpluralität vertreten wird. In diesem Kontext ist auch die Diskussion um fachspezifische Begrifflichkeiten zu sehen, die in der These von Kollegin Reidinger ihren Ausgang nahm, wonach die Umwandlung der Gemeinwesenarbeit von einer Methode zu einem Arbeitsprinzip mit ausschlaggebend für ihren Bedeutungsverlust war. Der Streit um Begrifflichkeiten wurde im Sounding Board primär in seinen negativen Gehalten wahrgenommen, als selbstzerstörerisch und für die Identität der Sozialen Arbeit vernichtend geschildet:

S5: „Und gerade die Begrifflichkeitsstreitereien in dieser Fachsprache, also [Gelächter] (S6: (Halte ich für problematisch)) die sind unpackbar. Das ist schon in Bezug auf Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, Einschränkungen, so irgendwie. Also unpackbar, und da denk ich das zerstört wirklich so was wie gemeinsame Identität auch ...“ (SB:21, Z. 693ff.)

S6: „... und das hängt mit Prozessen zusammen, wie der Diskurs sich gestaltet [...] dieser Fachdiskurs in der Sozialen Arbeit und die Hahnenkämpfe, also vor allem auf der Ebene der Scientific Community. [...] dass das ein Dschungelkampf ist und wer einen Terminus hinreichend, frühzeitig und mit genug Ellbogentechnik besetzt, der definiert es und jeder der nicht identifiziert werden will mit den zwei Platzhirschen, vermeidet dann den Begriff, weil jeder damit halt ein bestimmtes Modell assoziiert. Und das ist eine durch den Diskurs selbst produzierte Sprachlosigkeit letztlich.“ (SB:22, Z. 720ff.)

An anderen Stellen wurden diese Begriffsstreitigkeiten als „Elitendiskussion“ (SB:23, Z. 764) oder „Nebenschauplätze“ (SB:23, Z. 767) bezeichnet. Eine eher ablehnende Haltung nimmt auch Peter Pantuček-Eisenbacher ein, wenn er die Vielfalt an Funktionsbestimmungen für Soziale Arbeit (er nennt Thiersch, Staub-Bernasconi, Wolf Rainer Wendt und Dirk Baecker) als für die Profession „durchaus kontraproduktiv“ (Pantuček 2012: 24) bezeichnet.

Der Streit um Begriffe stellt im wissenschaftlichen Feld einen zentralen Schauplatz um Macht und symbolisches Kapital dar. Insofern könnte die Skepsis des Departments als Ausdruck eines (selbst-)kritischen Bewusstseins interpretiert werden, das sich eine Distanz zu diesen Kämpfen bewahren will. Andererseits ist der Standort, wie im Kapitel 2.1 herausgearbeitet, selber Akteur in diesen Kämpfen, unabhängig davon, wie weit das gewollt ist oder nicht. Wie weiter unten am Begriff des „Bürgers“ oder der „Zivilgesellschaft“ erläutert wird oder auch bezugnehmend auf meine Kolleginnen, die sich mit dem Fallverständnis, dem Verständnis von Lebensweltorientierung und Gemeinwesenarbeit auseinandersetzen, lassen sich an mehreren Punkten standorttypische Zugänge und Begriffsverwendungen erkennen. In Hinblick darauf, dass hinter Begriffen auch Ideen, Konzepte, Vorstellungen von der Ausrichtung des Fachs etc. stehen, die diskutiert werden müssen, um die Profession weiter zu entwickeln, ist das weder negativ zu „bewerten“ noch vermeidbar, sondern Bestandteil der Wissenschafts- und Professionsentwicklung. Kämpfe erzeugen Unsicherheit und Angst, auf individueller wie organisationaler Ebene, weshalb die Abgrenzung gegen die Begriffsstreitigkeiten im Feld und demgegenüber die Entwicklung eigener Zugänge auch als identitätspolitische Strategie zur Wiederherstellung von „Ordnung und Sicherheit“ (Fligstein/McAdam 2012: 72) oder zur Machtgewinnung gegenüber anderen Akteur_innen interpretiert werden könnte.

In diesem Kapitel wurden Ambivalenzen und teilweise widersprüchliche Standpunkte zu Fragen des Wissenschafts- und Professionsverständnisses sichtbar. Damit und in Hinblick auf die Tatsache, dass Kritik tendenziell als destruktiv wahrgenommen wurde, erhält m.E. auch der Topos „Unwissenschaftlichkeit“ einen anderen Interpretationshorizont: Er könnte als Versuch gewertet werden diese Kritik abzuwehren.

7.4.3 Topos „Politikverdrossenheit“ und Theorieferne

Relativ häufig war im Rahmen des Sounding Boards die Rede davon, dass Studierende „unpolitisch und desinteressiert“ seien:

S4: „... und das ist jetzt vielleicht eine gewagte These – ja aber dass Leute sich dafür entscheiden Soziale Arbeit zu studieren, nicht unbedingt die theorieaffinsten Personen sind.“ (SB:6, Z. 183ff.)

S8: „... bei den meisten [Studierenden; Anm. B.Z.] hab ich das Gefühl gehabt [...], sie haben auch zu Flüchtlings-, also von irgendwelchen selbstorganisierten und mehr oder weniger selbstorganisierten Flüchtlingsevent, [...] für die meisten war das das erste Mal, dass sie so etwas überhaupt gemacht haben. Und das, ja, gibt auch zu denken in irgendeiner Form.“ (SB:9, Z. 301ff.)

Ein vergleichbares Wahrnehmungsschema ließ sich auch bei einem Lehrenden feststellen, der nicht an der Fachhochschule St. Pölten, sondern an einer anderen Fachhochschule für Soziale Arbeit lehrt, und mit dem ich ganz zu Beginn meines Forschungsvorhabens ein Interview geführt habe:

B1: „I komm ausm politischen Zugang der Sozialarbeit und auch von meinem Menschenbild und frage mich sehr häufig oder häufiger bei Studenten, was die, was die Motivation is, in die Sozialarbeit einzusteigen, weil i so diesen humanistische Weltbild äh irgendwie... äh zumindestens is es gut, is es bei manchen gut versteckt... Es gibt jo oft so die Beobachtung: früher wor ma olle sehr politisch, nä?, so in unseren Studentinnenzeiten, und des hot si hoid jetzt offensichtlich sehr verändert, ja?“ (I1:4, Z. 36ff.)

Ein politischer Zugang zur Sozialen Arbeit und ein humanistisches Menschenbild sind für ihn Selbstverständlichkeiten und Grundmotivation für das Studium. Studierende, die solches nicht erkennen lassen, sind für ihn tendenziell fehl am Platz. Anders als die Lehrenden in St. Pölten sucht er die Ursache jedoch nicht bei den Studierenden, sondern vornehmlich in institutionellen Veränderungen des Studiums (Verschulung, Prüfungsdruck) seit seiner Ausbildungszeit. Als Ähnlichkeit zwischen den Interviewten an beiden Standorten erwies sich aber die Eigenwahrnehmung als politisch engagierte Personen und die Betonung der eigenen politischen Vergangenheit. So wurde auch unterstrichen, dass man sich politisches Wissen und politische Handlungsfähigkeit ohne Anleitung durch Lehrende in Eigenregie neben oder gegen das formale Studium angeeignet hätte:

S8: „also ich hab natürlich ganz ein anderes Studium gemacht, sagen dass ich, fast nichts was wichtig war, hab ich in Vorlesungen (S3: Mhm) oder Seminaren dort gelernt. Mein Studium war trotzdem nicht sinnlos, aber irgendwie hat's dazu geführt, im **Außen** sozusagen, eben in der Welt Dinge zu tun, die dann (S3: Mhm) extrem fruchtbar waren.“ (SB:11, Z. 354ff.)

S4: „Wir haben das nur als Freizeit gehabt (S8: Ja, Freizeit, eben ja ich weiß, eben, ja) ganz ohne ECTS. [Gelächter]“ (SB:10, Z. 308f.)

Im Anschluss an diesen Topos wurde die Frage reflektiert, ob es Aufgabe der Lehrenden sei, die Studierenden zu politisieren. Manche der Diskutant_innen verwehrten sich dagegen unter Verweis auf ihre eigene Geschichte. Manche berichteten von erfolgversprechenden Ideen und Erfahrungen in ihren eigenen Lehrveranstaltungen. Manche sahen die Aufgabe als sehr relevant an, problematisierten aber, ob das unter dem gegebenen Zeitdruck im Studium, angesichts der „Konturlosigkeit der Sozialen Arbeit“ und angesichts der eigenen fachlichen Spezialisierung überhaupt möglich sei.

Die Wahrnehmung, dass ihnen diese Aufgaben zugewiesen wird, ist nur zum Teil als Reaktion auf meine These zu interpretieren, wonach mangelndes gesellschaftspolitisches Interesse der Studierenden Ausdruck einer diesbezüglich inkonsistenten Lehre sein könnte (vgl. Folien im Anhang, Kapitel 11). Denn es wurde auch deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Attribuierung „unpolitische Studierende“ oft Bestandteil der Alltagsgespräche der Lehrenden untereinander ist sowie dass sie dem Phänomen eher ratlos gegenüberstehen. Nicht alle Teilnehmer_innen des Sounding Boards folgen jedoch diesem Bild von Studierenden, sondern es gab auch den Versuch, diese zu verstehen („ich mein wir reden hier von 20-jährigen, von 20-jährigen. Und wir reden von einem Studium, das genau nur drei Jahre dauert“; SB:30, Z. 1001f.) und ihnen positive Attribute zuzuschreiben (Studierende, die „gut gerüstet, jung, dynamisch, voller Kräfte in die Praxis gehen“; SB:8, Z. 242).

Das Image von den an Politik desinteressierten Studierenden ist ein im Lehrkörper (nicht nur am Standort St. Pölten) wie auch in der „politischen Klasse“ und in der medialen Öffentlichkeit weit verbreitetes. Untersuchungen aus der Politikwissenschaft oder der Sozialisationsforschung weisen aber auf Ambivalenzen hin (vgl. Bremer et al. 2013; Petrik 2013). Wohl ist eine Distanz zu den traditionellen Institutionen und Organisationen festzustellen, und das nicht nur bei der Jugend, sondern bei breiten Bevölkerungsschichten, die sich von „der Politik“ nicht nur nicht ausreichend vertreten, sondern missachtet, teilweise missbraucht fühlen. Diese „Politikverdrossenheit“ artikuliert sich oft als „Demokratieverdrossenheit“ und ist eben nicht ausschließlich in der Jugend oder im Prekariat zu finden. Nach Herbert Uhl sprechen viele Anzeichen dafür, dass sich „Demokratieverdrossenheit“ „sozialstrukturell ausgeweitet und zu einer

breiteren Grundgestimmtheit in der Gesellschaft geworden ist“, wenngleich sie „quantitativ und inhaltlich durch wirtschaftliche Exklusion in Richtung Resignation und Systemverdrossenheit dynamisiert“ wird (Uhl 2010:223f.). In der Politikwissenschaft und Soziologie wird diese Entwicklung auch als „Krise der politischen Repräsentation“ (vgl. Bremer et al. 2013), und die gegenwärtige politische Ordnung als „Postdemokratie“ bezeichnet. Gleichzeitig lassen sich gerade unter „der Jugend“ neue und wirkmächtige Formen des politischen Engagements feststellen (vgl. Uhl 2010; vgl. Bremer et al. 2013). Als Beispiele seien die globalisierungskritische Bewegung, die Tierrechts- und Ökobewegung oder, regionaler gedacht, die Bewegung gegen Schwarz-Blau, die Studierendenproteste 2009/2010 oder die breite Solidarität mit der Refugee-Bewegung genannt. Böhnisch/Schröer (2007) sehen den Befund der „Politikverdrossenheit der Jugend“ gar als Ausdruck eines „neoinstitutionalistischen Denkens“, das den Miss-Match zwischen Jugendlichen und Institutionen ersteren anlastet, statt zu erkennen, dass sich die Institutionen öffnen und in sozialräumliche Settings und Netzwerke einbetten müssten (ebd.:11f.). Der Miss-Match sei Ausdruck vielfältiger Entgrenzungsprozesse im Sozialen, Politischen und im Alltagsleben, verstanden als „Erosion bis zur Auflösung bestehender regulativer Begrenzungen.“ (ebd.:25).

Solche differenzierteren Sichtweisen waren auch am Sounding Board spürbar, etwa wenn vorgeschlagen wurde, die Lebenswelt der Studierenden stärker zu reflektieren und zum „Ort des Lernens“ (SB:11, Z. 352f.), auch des politischen Lernens zu machen. Als dominant erwiesen sich dennoch defizitäre Zuschreibungen.

7.4.4 Topos „Mangelhafte Praxis“

Neben den Studierenden wurden am Sounding Board auch die Organisationen der Sozialen Arbeit und der Habitus der Sozialarbeiter_innen kritisiert:

S4: „dass ich schon sehe, dass in Organisationen, dass Organisationen der Sozialen Arbeit nicht unbedingt Organisationen der Sozialen Arbeit sind. Also, und dass sie einer anderen Logik folgen als die Profession.“ (SB:6, Z. 178ff.)

S7: „Und das Entscheidende in einer Ausbildung die letztlich [...] in einen Beruf hineinführen soll, ist ja, dass die Studierenden sich einen bestimmten beruflichen Habitus aneignen in dieser Zeit, in der sie studieren. Aber da konkurrieren wir ja mit vielen anderen.[...] Da konkurriert man z.B. mit den real in der Welt vorfindli-

chen Organisationen und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die ja mindestens so prägend sind für die Studierenden, wie die Hochschule. Was dann zu Konflikten führen kann, in dem die Studierenden dann aus einem Praktikum zurückkommen und sagen, bitte was ihr uns da erzählt ist ja alles ein völliger Schwachsinn, braucht ja kein Mensch und das wirkliche Leben tickt ganz anders.“ (SB:10f, Z. 337ff.)

Diese Einschätzung findet sich auch in einigen Publikationen zum Thema Professionalisierung der Sozialen Arbeit wieder, bei Peter Pantuček-Eisenbacher (2013), der von „erschreckend(st)en Mängel an sozialarbeiterischer Professionalität“ (ebd., 33) schreibt oder immer wieder auch bei Silvia Staub-Bernasconi. Diese Einschätzung weist auf ein im Kapitel 2 herausgearbeitetes Merkmal des Professionalisierungsdiskurses hin, in dem die Verantwortung für die beklagte mangelhafte Professionalität jeweils bei „den anderen“ verortet wird: der Praxis, der Lehre, der Wissenschaft, dem Neoliberalismus etc. Wie dort auch ausgeführt, sind diese Zuschreibungen in dieser Allgemeinheit auch plausibel. Am Sounding Board wurde die Kluft zwischen „Theorie und Praxis“ jedoch von mehreren Diskutant_innen als sehr breite, ja fast unüberwindbare beschrieben. Folgt man dieser Wahrnehmung, dann wäre die Lehre tatsächlich kaum in der Lage, „praxistaugliche“ Sozialarbeiter_innen auszubilden, was einen sehr pessimistischen Blick auf den Beruf wirft.

7.4.5 Topos „Politik und ihre Theorien“

Mehrheitlich sieht das Department Soziale Arbeit politisches Interesse und Engagement als wesentlichen Bestandteil des eigenen Images und als Aufgabe der Sozialen Arbeit. Wie es eine teilnehmende Person des Sounding Boards ausdrückte:

S7: „Gerade, ja gerade jetzt, also nicht abschweifen in ein allgemeines Lamento, die böse neoliberale ... (S3: Mhm) aber zur Frage, wie kann man tun, also und wie **tut** man das auch ganz konkret, technisch. Wie veröffentliche ich mich, wie gehe ich in Diskurs, wie tue ich andere konfrontieren, wie verhandle ich...“ (SB:19, Z. 628ff.)

Festgestellt wurde aber auch, dass dieser politische Anspruch in der Vergangenheit (1970er bis 1990er Jahre) stärker gelebt, dass damals „Einmischung als eine der zentralen Termini [...] und selbstverständlicher Teil der Arbeit“ (SB:16, Z. 512f.) empfunden wurde. In der Gegenwart sei das in der Sozialen Arbeit allerdings „ein bisschen an den Rand gekommen“ (SB:19, Z. 618), auch am Department selber. Die Einschätzungen über das Ausmaß des eigenen po-

litischen i.S.v. gesellschaftskritischen Anspruchs und die Wahrnehmung der Entpolitisierung der Lehre im Zeitverlauf differieren jedoch erheblich. Von der gerade zitierten Meinung (*wir tun etwas, aber zu wenig*) bis zu sehr selbstkritischen Ansichten:

S2: „Also in den Zeiten wo ich ausgebildet wurde [...] gab es sozusagen diesen Anspruch, Soziale Arbeit sei, also zeichnet sich aus durch einen subversiven Habitus. Epistemologische Wachsamkeit, also Wachsamkeit gegenüber bestimmten vorgefertigten Begriffen, insbesondere solchen aus der Praxis, **muss sie** vorsichtig sein. Das war Impetus. [...] Und [in manchen Bachelorarbeiten; Anm. B.Z.] [...], also da ist wirklich **nichts** [...] davon spürbar, von dieser epistemologischen Wachsamkeit oder von diesem Anspruch. [...] Ich hab den Eindruck, dass wir hier wirklich auch irgendein Muster oder irgendeine Reflexionsschleife brauchen, um uns auf das auch wieder zu besinnen.“ (SB:32, Z. 1049ff.)

Die Selbstpositionierung als „politisches Department“ und die Forderung nach „mehr Politik“ in der Lehre wurde aber gleichzeitig mit Meinungen widersprochen, wonach ein „zu viel an Politik“ ebenfalls schädlich sei, ja politisches Engagement sogar auf Kosten der Professionalität gehe. Aus demselben Grund wurde meine Frage, ob es eine politische Theorie für die Praxis der Sozialen Arbeit braucht, auch mehrheitlich mit „Nein“ beantwortet:

S7: „Und mein Versuch auf diese Fragen zu antworten, meinerseits provokant, na politische Theorie braucht's auf der Ebene der Praxis nicht... So wie andere sich politisch engagierende Personen dafür nicht eine politische Theorie brauchen, sondern ein Selbstbewusstsein als Bürgerin, Bürger und die für ihre Interessen und Ziele etc. eintritt und dazu mit anderen in Verbindung tritt und in die Öffentlichkeit geht, wie auch immer. Das braucht's auf der Praxisebene.“ (SB:38, Z. 1261ff.)

In diesem Zitat wird eine strikte Trennung von Theorie und Praxis zumindest für die „Bezugsdisziplin“ Politikwissenschaft sichtbar. Theorie erscheint eher als „Bücherwissen“, das für eine unmittelbare Praxis, als Handlungsanleitung nichts taugt bzw. wird angenommen, dass praktisches Handeln auch keiner Theorie bedürfe.

Die große Skepsis gegenüber politischer Theorie sollte auch im Kontext der Diskussion über das Verhältnis der Sozialen Arbeit und ihrer Bezugsdisziplinen und -professionen gesehen werden, die im Kapitel 2.4.2 herausgearbeitet wurde: Theorienpluralität wird tendenziell als kontraproduktiv wahrgenommen, und auch gegenüber den Bezugsdisziplinen lässt sich tendenziell ein Abgrenzungsbedürfnis feststellen. Die Referenz auf den Begriff des „Bürgers“ und die Selbstverständlichkeit, mit der dieser als relevanter politischer Akteur wahrgenommen wird, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

Eine meiner Thesen lautete, dass die systemtheoretische Konzeption des Verhältnisses von Sozialer Arbeit zu Politik („getrennte Sphären“), wie sie am Standort vertreten wird, eine politisch desinteressierte Haltung bei Studierenden eher verstärken als aufbrechen kann. Diese These wurde strikt abgelehnt:

S7: „Nein, ganz im Gegenteil, also angesichts der tatsächlichen Entpolitisierung des Inklusionsbegriffes, ist der systemtheoretische Bezug [...] genau die Thematisierung der politischen Frage. Also dass, z.B. die Problematisierung der sog. stellvertretenden Inklusion etc., also na, wenn dann ist es zu wenig Systemtheorie und die Leute verstehen dann die Inklusionsgeschichte nur moralisch oder moralisierend und nicht als Strukturfrage, die nur auf einer politischen Ebene letztlich gelöst werden kann.“ (SB:38, Z. 1273ff.)

In diesem Zitat wird erneut die Soziale Arbeit strukturell vom politischen System getrennt („Inklusion ist nur auf der politischen Ebene zu erreichen“), womit an dieser Stelle implizit (an anderen explizit) auch ausgedrückt wird, dass Soziale Arbeit an sich nicht Teil des Politischen ist.

Im Sounding Board habe ich folgende Beobachtung im Rahmen meines Forschungsprozesses geschildert: Eine Kollegin hatte Vertreter der Refugee-Bewegung zu einem Gespräch mit Studierenden des Masterlehrgangs eingeladen und diese Begegnung missglückte: Es kam kein Gespräch zustande, der Großteil der Studierenden zeigte kein sichtbares Interesse an den Schilderungen der Flüchtlinge, es herrschte weitgehend betretenes Schweigen. Bei der Nachbesprechung des Treffens äußerten die meisten, dass das Thema zwar interessant sei, sie aber mit Englisch überfordert waren oder sich nicht ausreichend informiert fühlen hätten, um Fragen zu stellen oder Meinungen äußern zu können. Eine Studentin meinte, das Thema interessiere sie nicht, weil sie beruflich damit nie etwas zu tun haben werde. In Interviews und Gesprächen mit Kolleginnen, die die Veranstaltung organisiert oder sich als Teilnehmerinnen um eine positive Gesprächsatmosphäre bemüht hatten, wurde das Verhalten der Studierenden als desinteressiert und respektlos bezeichnet.

Im Sounding Board wurde die o. g. Sprachlosigkeit der Studierenden von einem_r Teilnehmer_in und zugleich Befürworter_in der systemtheoretischen Perspektive als Folge eines Moral- und Statuskonflikts interpretiert:

S7: „... ich hab nur eine Fantasie wenn ich das Bild höre und würde das nicht unbedingt mit politischem Nullbewusstsein oder so etwas zuerst erklären, sondern mit einer sehr schwierigen Interaktionssituation. Also das, mit welchem Status begegnet man Personen, die sozusagen einen hohen moralischen Anspruch, wenn man so will, oder denen man eine sehr hohe moralische Berechtigung zutraut, zugesteht, ihre Anliegen vorzubringen, was sag ich dazu. Das ist wie – (S5: Das ist ein

ganz schwieriges Thema, ja das –) ist wirklich überhaupt nicht leicht, was sag ich dazu.“ (SB:40, Z. 1316ff.)

Diese Deutung widerspricht m.E. den Wahrnehmungen der dort anwesenden und von mir interviewten Studierenden, denn keine_r der beteiligten Studierenden hatte angedeutet, dass er/sie gerne Fragen gestellt hätte, aber sich nicht getraut habe, weil er/sie einen zu großen Respekt vor den Refugees gehabt habe. In einer systemtheoretischen Perspektive ist die Sprachlosigkeit gegenüber einer politischen Bewegung und einer Selbstorganisation m.E. jedoch angelegt: Wenn Sozialarbeiter_innen keinen politischen Auftrag haben, können sie mit Politik, Selbstorganisation und Selbstvertretung wenig anfangen. Gerade der moral- und statuszentrierte Deutungsversuch am Sounding Board legt m.E. aber die Schlussfolgerung nahe, dass diese systemtheoretische Perspektive zur Idee von politischem Handeln und Selbstorganisation in einem Spannungsverhältnis steht und außerdem dazu tendiert, politische Fragen als moralische zu verhandeln.

7.4.5.1 Systemtheoretisch-sozialkonstruktivistisches Politikverständnis

Das im Zuge des Sounding Boards sichtbar gewordene Politikverständnis findet seine Entsprechung in einigen Lehrveranstaltungsunterlagen. Als Materialien für die Analyse des politischen Verständnisses am Standort dienten mir das erste Kapitel und ein Glossareintrag in „Soziale Diagnostik“ von Pantuček-Eisenbacher (2012) – Pflichtlektüre in zwei Lehrveranstaltungen zu Methoden der Sozialen Arbeit – sowie die Unterlagen zu zwei Lehrveranstaltungen, die sich explizit mit Politik befassen. Ergänzt wird die Textanalyse durch Lehrveranstaltungsbeobachtungen.

Pantuček-Eisenbacher konzipiert Politik und das Verhältnis Sozialer Arbeit zur Politik aus einer systemtheoretischen und sozialkonstruktivistischen (vgl. Pantuček 2012:28) Perspektive. Danach werden soziale Probleme nicht von der Sozialen Arbeit, sondern von der Öffentlichkeit bzw. von der Politik (die Trennung wird nicht eindeutig vollzogen) definiert und auch eventuelle Antworten auf Soziale Probleme werden von der Politik festgelegt. Soziale Arbeit hat es, und das wird in diesem sowie in anderen Texten von Pantuček-Eisenbacher mehrfach betont, mit vordefinierten sozialen Problemen und vordefinierten Ant-

worten zu tun. Sie hat keinen Anteil an der Bestimmung dessen, was ein soziales Problem ist, sondern sie kann nur damit umgehen und sollte das möglichst professionell tun. Er schreibt: „Die professionelle Kernkompetenz von Sozialer Arbeit [...] ist die hoch individualisierte Behandlung des Falles bzw. jener Fälle, bei denen standardisierte Sozialprogramme eben nicht greifen.“ (Pantuček 2012:33) Die „Basistätigkeit der Sozialarbeit“ bestehe darin „über Individualisierung mittels einer Technologie der Annäherung an die -> Lebenswelten der Klientinnen ‚Passung‘ und Wirksamkeit der Programme zu sichern.“ (ebd.:36) Soziale Arbeit hätte keinen „abgrenzbaren und identifizierbaren ‚Gegner‘, der bekämpft werden könnte [...] Es sei, so die Ausführungen weiter, nicht Aufgabe der Sozialen Arbeit, Gegner wie ‚Obdachlosigkeit‘ zu bekämpfen, sondern das ist Aufgabe der Politik und von Sozialprogrammen.“ (ebd.:33)

Die Entstehung eines sozialen Problems, das in der Publikation „Soziale Diagnostik“ immer unter Anführungszeichen gesetzt wird, beschreibt der Autor als „Prozess der Transformation individueller Schwierigkeiten über die Sphäre des Politischen in ‚Soziale Probleme‘“ (ebd.:28) und erläutert das an Beispielen wie dem Folgenden:

Die Lage von Roma/Romni wird von Angehörigen dieser Ethnie/ Gruppe als Resultat von Diskriminierung definiert und via Organisationen und Skandalisierungsstrategien in den öffentlichen Diskurs eingebracht, [...] Im Rahmen des politischen Entscheidungsprozesses kann ein einmal im öffentlichen Diskurs als Thema etabliertes „soziales Problem“ mit Entscheidungen beantwortet werden. (ebd.:29)

Die Transformation „individueller Schwierigkeiten“ in „soziale Probleme“ beginnt damit, dass eine Gruppe von Roma ihre „individuellen Schwierigkeiten“ auf gesellschaftliche Diskriminierung zurückgeführt. Diskriminierung wird in dieser Perspektive nicht als „objektives, gesellschaftliches Problem“ wahrgenommen, unter dem Individuen und/oder Gruppen leiden, sondern als eine vom Individuum oder der Gruppe selbstgewählte Problemdefinition, die damit auch unterlassen oder anders formuliert werden könnte. Nachdem diese Gruppe von Roma sich aber entschieden hat eine gesellschaftliche Diskriminierung festzustellen, müsse diese in einem nächsten Schritt öffentlich skandalisiert werden, und zwar mit dem Argument, dass Diskriminierung mit den gesellschaftlichen Werten nicht übereinstimme (vgl. Pantuček 2012:29). Im besten Fall funktioniere diese Strategie, die „individuellen Schwierigkeiten“ könnten erfolgreich als soziale Probleme präsentiert werden und eröffneten somit der Politik eine Reak-

tionsmöglichkeit. Die Art dieser Reaktion hänge von der öffentlichen (politischen) Meinung ab, könne also beispielsweise im Sinne der Roma erfolgen, sofern die Roma Deutungshoheit in dieser Frage erlangt hätten. Andernfalls, also wenn andere gesellschaftliche Gruppen sich in diesem Diskurs durchsetzen könnten, müsse die Politik quasi gegen die Roma agieren, weil „die Politik“ „die Gesellschaft“ repräsentiere und eben im Sinne „der Gesellschaft“ handeln müsse. Der Aushandlungsprozess über das Vorliegen eines sozialen Problems sowie einer angemessenen Reaktion finde jedenfalls in einer „sozialen/politischen (zivilgesellschaftlichen) Sphäre statt, nicht in einer fachlichen“. (ebd.:30, FN 8)

Pantuček-Eisenbacher beruft sich, wie erwähnt, auf den Sozialkonstruktivismus. Dieser sieht nach Axel Groenemayer (2012) „soziale Probleme nicht als Indikatoren für Störungen der gesellschaftlichen Entwicklung und sozialen Ordnung, sondern als Ergebnisse öffentlicher Problematisierungsaktivitäten kollektiver Akteure oder als soziale Bewegungen [...]“. (ebd.:24) Neben konstruktivistischen gäbe es in der Soziologie Sozialer Probleme weiters „objektivistische“ und „subjektivistische“ Perspektiven, und die Auseinandersetzung über den „richtigen Ansatz“ hat nach Groenemayer die Debatte der Soziologie sozialer Probleme in den 1980er und 1990er Jahren bestimmt. Groenemayer hält die Polarisierung in dieser Diskussion nicht für sinnvoll, denn weder könne von einer objektiven Erfassbarkeit, noch von einer reinen Beliebigkeit sozialer Wirklichkeit ausgegangen werden. Die Soziologie Sozialer Probleme müsse sich vielmehr beiden Fragen stellen; nämlich jene, „der aktiven Produktion, Verbreitung, Durchsetzung und Institutionalisierung von Problemdiskursen“ sowie die der „Frage nach gesellschaftliche Ursachen, der Verbreitung und den Betroffenen von sozialen Problemlagen“, wobei, so ergänzt er, im letzteren Fall „allerdings der problematische Charakter der untersuchten Phänomene vorausgesetzt wird.“ (ebd.:25) Ob ein Zustand, beispielsweise das Leiden an Diskriminierung, als problematisch gesehen wird oder nicht, kann also letztlich nur normativ entschieden werden.

(Wissenschaftliche) Definitionen [...] sind logischerweise weder falsch noch richtig, sondern bestenfalls verständliche und nachvollziehbare Übereinkünfte über die Auswahl zentraler Eigenschaften, die als nützlich für die Formulierung von Forschungsfragen angesehen werden. Von daher sind Definitionen immer auch auf bestimmte Fragestellungen und Theorien bezogen und werden erst in diesem Kontext verständlich. (ebd.:27)

Schlägt man nicht einen wissenssoziologischen Weg, sondern einen mehr am Alltagsleben orientierten ein und „befragt das Alltagswissen danach, was soziale Probleme sind, so scheint das einzig gemeinsame zwischen ihnen zu sein, dass es dabei um unerwünschte, elende, Ekel, Leiden, Scheußlichkeiten, Störungen und Kummer verursachende Dinge geht“ (ebd.:27).

Wenn nicht wissenschaftlich, sondern nur normativ zu entscheiden ist, ob ein Zustand (beispielsweise Arbeitslosigkeit oder Diskriminierung) ein soziales Problem darstellt oder nicht und ob dieses soziale Problem Gegenstand der Sozialen Arbeit sein soll oder nicht, dann beruht auch die Entscheidung für sozialkonstruktivistische Ansätze nicht auf wissenschaftlichen, sondern auf normativen Prämissen. Das entspricht auch dem Gedanken von Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (2012), der in der Einleitung zitiert wurde: „Soziale Arbeit ist Teil eines normativen – und normativ umstrittenen – Arrangements, hat es mit normativen – und normativ umstrittenen – Gegenständen zu tun und gibt darauf normative – und normativ umstrittene – Antworten.“ (ebd.:6)

Aus einer dem Sozialkonstruktivismus konträren, herrschaftskritischen Perspektive betrachtet, würde die oben dargestellte Definition sozialer Probleme den Opfern gesellschaftlicher Diskriminierung die Verpflichtung auferlegen, in einem Aushandlungsprozess mit den Täter_innen (der Politik als Repräsentantin der Gesellschaft) ihre Sichtweise durchzusetzen und das immer wieder aufs Neue. „Gesellschaftliche Strukturen“ und Einsichten in dieselben gäbe es nicht, weshalb auch auf der Ebene der Praxis einige Fragen offen bleiben: Wer bestimmt, wann „der politische Diskurs“ ein Problem zu einem Sozialen Problem erhebt? Reicht es, wenn das Problem in politisch linken Kreisen wahrgenommen wird oder muss eine parlamentarische Anfrage vorliegen oder gar eine Regierungserklärung samt Regierungsprogramm? Der „politische Diskurs“ selber erscheint als eine Black Box: Es wird nicht reflektiert, wer mit welchen Machtpositionen aus welchen Gründen daran teilnimmt, wie und wo er geführt wird, welche Interessen sich wie in der Umsetzung von politischen Entscheidungen artikulieren etc.¹⁰¹

¹⁰¹ Es sind mir keine Texte von Pantuček-Eisenbacher bekannt, in denen er sich detaillierter mit dem politischen Prozess beschäftigt. Der Eindruck von der Black Box bestätigt sich allerdings in einem Text aus dem Jahr 2011, in dem er in einer Fußnote auf die politischen Programme zur Lösung sozialer Probleme eingeht. Darin ist zwar von Stakeholdern die Rede,

Es stellt sich zudem die Frage, wie ein soziales Problem professionell, d.h. auch sozialarbeitswissenschaftlich bearbeitet werden kann, wenn sein Zustandekommen und Lösung jenseits des Interesses der Sozialen Arbeit liegt? Und: Wie steht diese Begriffbestimmung zur Rede von „Sozialarbeiter_innen als Expert_innen des Sozialen“? Wie kann jemand „Expert_in“ sein, wenn ihre_seine Meinung über den Gegenstand nicht gefragt ist? Wenn ein_e Sozialarbeiter_in erkennt, dass Armut eine Ursache von Depression bei Adressat_innen ist – sollte sie_er dann nicht darauf hinweisen, dass Armut vermeidbar wäre? Vorausgesetzt sie_er ist auch der Überzeugung, dass dem so ist.

Das verweist wieder auf die normative Grundlage, die verschiedenen theoretischen Zugängen zur Sozialen Arbeit zugrunde liegt und die sich auf einer wissenschaftlichen Ebene nicht klären lassen. In der Theorielandschaft Sozialer Arbeit liegen auch Gegenstandsbestimmungen vor, die eine andere normative Grundhaltung erkennen lassen. Eine sehr eindeutige etwa vertritt Thiersch, der das Ziel Sozialer Arbeit im „Projekt Sozialer Gerechtigkeit“ festlegt und dementsprechend ihr politisches Mandat einfordert:

Im Gefüge des Projekts Soziale Gerechtigkeit und der Sozialpolitik hat die Soziale Arbeit die spezifische Aufgabe, Menschen in ihren Bewältigungsaufgaben in ihren alltäglichen Lebensverhältnissen zu den Möglichkeiten eines gelingenderen Lebens zu helfen. Sie agiert damit im Verbund der Politiken und der Wege zur sozialen Gerechtigkeit in einem spezifischen Sektor, sie agiert in Verhältnissen, die ihrerseits bedingt sind durch politische, ökonomische, rechtliche und soziale Bedingungen, [...] sie hat ihren Ort in der Schnittstelle von subjektiven Erfahrungen und objektiven Bedingungen. [...] Soziale Arbeit aber kann sich in politische Auseinandersetzungen und Verhandlungen einmischen – sie muss es mit ihrer Expertise, energisch, und wo es notwendig ist, skandalisierend und unterschiedlich auf den unterschiedlichen Ebenen, auf der allgemein gesellschaftlichen und auf der kommunalen Ebene. (Thiersch 2015:51)

An solchen Positionen, die soziale Probleme als Tatsachen und als mitbestimmend für das Leben von Adressat_innen konzipieren, kritisiert Pantuček-Eisenbacher deren Normativität (Pantuček 2012:24); an anderer Stelle spricht

deren Interessen in die Programme eingehen, aber eine Analyse dieser Interesse stünde noch aus: „Der Programmbegriff ermöglicht das Aufschlüsseln der politischen Interessen, die in einem solchen Paket aufgehoben sind, dient also einer nicht-politik-blinden Analyse der Tätigkeit von Organisationen des Sozialwesens und einer genaueren Untersuchung des Auftrags von Sozialarbeit in diesem Rahmen. Programme haben Stakeholder, deren Einfluss sich i.d.R. auch im Programmdesign erkennen lässt. Die Analyse von Programmen wäre ein interdisziplinäres Projekt von Politikwissenschaft, Sozialarbeitswissenschaft und anderen programmrelevanten Disziplinen.“ (Pantuček 2011b). Machtanalysen sind jedoch seit Jahrhunderten (zumindest seit Niccolò Machiavelli) das Geschäft der Politischen Theorie.

er von einem „ideologischen Diskurs“ (Pantuček 2011b), der die Soziale Arbeit dominiere.

7.4.5.2 Liberales, republikanisches oder deliberatives Politikverständnis?

Wie zu Anfang dieses Kapitels dargestellt, versteht sich der Standort durchaus als politisch interessiert und wünscht sich ein stärkeres politisches Engagement vom Department selbst, von der Sozialen Arbeit sowie auch von den Studierenden. Wie lässt sich nun diese Position mit einem systemtheoretisch-sozialkonstruktivistischen Herangehen vereinen, in dem soziale Probleme explizit als Gegenstand Sozialer Arbeit und zu bekämpfender Gegner ausgeschlossen werden? Pantuček-Eisenbacher bringt die Möglichkeit zu politischem Engagement über die Begriffe „des Bürgers/der Bürgerin“ und der „Zivilgesellschaft“ ins Spiel und fordert auch von der Sozialen Arbeit die Orientierung am Bürgerstatus: „Die autonome Lebenspraxis [...] soll durch die Intervention der Sozialarbeit (wieder) hergestellt werden. Im Ergebnis wäre der Klient bzw. die Klientin also wieder mündiger -Bürger, mündige Bürgerin.“ (Pantuček 2012:37), worunter er Folgendes versteht:

Ich verwende diesen Begriff, um zu kennzeichnen, dass Personen, die SozialarbeiterInnen in der Fallbearbeitung begegnen, nicht nur -> Mitmenschen und nicht nur Trägerinnen einer bestimmten fallbezogenen Rolle [...], sondern auch gleichberechtigte BürgerInnen eines Gemeinwesens sind. [...] Der Status als BürgerIn ist durch Rechte/Pflichten, durch einen gemeinsamen Bezug auf eine Rechts- und Normenordnung charakterisiert. Er verweist daher immer auf ein überindividuelles Drittes, dem alle Akteurinnen gleichermaßen unterworfen sind. Das gesetzte Recht und die gegebene Rechtspraxis machen den Kern dieses Dritten aus, auf das sich grundsätzlich jedeR Beteiligte berufen kann. Die bewusste und explizite Wahrnehmung der AkteurInnen als Bürgerinnen hat zentrale Bedeutung für die -> Inszenierung von -> Respekt. (Pantuček 2012:376)

„Bürger“ ist ein zentraler Begriff in der Politischen Theorie und der Politischen Philosophie, der in den unterschiedlichen Ansätzen unterschiedliche Konnotationen aufweist und jeweils mit unterschiedlichen normativen Wertungen verbunden ist. Ebenso sind „Rechtsordnung“ oder „gesetztes Recht“ zentrale Begriffe der Rechtswissenschaften und in den verschiedenen rechtswissenschaftlichen Theorien mit unterschiedlichen Vorstellungen vom Wesen der Gesetze, des Staates oder von Normativität verbunden. Die oben genannte Bestimmung lässt keine expliziten Bezüge auf politische oder Rechtstheorien erkennen,

weshalb eine Feinstrukturanalyse angewandt wurde um die Sinngehalte der Begriffe zu entschlüsseln und zu verstehen.

Die Feinstrukturanalyse lässt zunächst Widersprüchlichkeiten zu den in den Rechtswissenschaften üblichen Begriffsverwendungen erkennen: Rechts- und Normenordnung werden in oben stehendem Text als gleichberechtigte Größen behandelt, wohingegen die Rechtsordnung in rechtswissenschaftlichen Auffassungen lediglich einen Teil der Normenordnung darstellt. Letztere umfasst zusätzlich die in der Gesellschaft geltenden Wert- und Moralvorstellungen. An dieser Stelle werden also die Gesetze wie auch die Wert- und Moralvorstellungen einer Gesellschaft als „überindividuelles Drittes“ gefasst, das gleichermaßen unterwirft wie schützt („sich darauf berufen können“). Das „gesetzte Recht“ wird zum „Kern“ der Normenordnung erklärt, was in Widerspruch zur Begriffsdefinition in den Rechtswissenschaften steht, die unter „gesetztem Recht“ lediglich die Gesetze in Verbindung mit dem Richter_innenrecht versteht und das „gesetzte Recht“ vom Gewohnheits- und Naturrecht trennt. Zusammenfassend lässt sich das Rechtsverständnis in dieser Textstelle folgendermaßen formulieren: Gesetze und deren richterliche Anwendungspraxis stellen das (verschriftlichte) Zentrum der gesellschaftlichen Wert- und Moralvorstellungen dar, dem die Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen unterworfen sind, wie es die Gesellschaftsmitglieder auch gleichermaßen schützt.

Ein solches Rechtsverständnis lässt sich am ehesten mit dem Rechtspositivismus in Verbindung bringen, der eine Infragestellung der moralisch-ethischen Gültigkeit des geltenden Rechts entweder gänzlich ausschließt oder die Auseinandersetzung darüber allein dem Staat überantwortet. In jedem Fall schließt „gesetztes Recht“ Gewohnheits- und Naturrecht aus und macht damit eine Auseinandersetzung über moralisch-ethisch-politischen Fragen in Zusammenhang mit der Rechtsordnung, zum Beispiel Grundrechtsfragen, schwierig.

Eine politikwissenschaftliche Perspektive lässt erkennen, dass das gesetzte Recht in dieser Definition die Stelle der „Herrschaft“ einnimmt, und zwar einer alle Gesellschaftsmitglieder in gleicher Weise strafenden wie schützenden, also einer „gerechten Herrschaft“. Dabei könnte die Textstelle als Versuch einer wertfreien Deskription der bestehenden Ordnung aus einer liberalen und vertragstheoretisch basierten Perspektive interpretiert werden: Gesetze als Aus-

druck des „Bürgerwillens“, der sich hypothetisch (nach Vertragsmodellen von Thomas Hobbes bis John Rawls) in einem Vertragsabschluss herausgebildet hätte und damit Legitimität erhält. Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive ist aber auch zu konstatieren, dass sich Deskription in Fragen von Herrschaft und ihrer Legitimität nicht von Normativität trennen lässt, denn „Legitimität (beschreibt) in der deskriptiven Verwendung einen normativen Sachverhalt (Rechtmäßigkeit und Akzeptanz, d.h. Verbindlichkeit einer Ordnung)“ (Forst 2014:138f.). Fragen von sozialer Herrschaft und Ungleichheit werden im obigen Zitat nicht thematisiert, und die Herrschaft des Gesetzes erhält durch die positiven Konnotationen des Bürgerbegriffs („autonom“, „Respekt“) eine tendenziell positive Wertung. Wert- und Moralvorstellungen erhalten über die Vorstellung, dass sie quasi in den Gesetzen geronnen wären, eine Legitimation. Es entsteht der Eindruck, dass entweder alle Gesellschaftsmitglieder die gleichen Wert- und Moralvorstellungen teilen oder sich diesen allgemein geteilten unterwerfen müssten, wollen sie im Gegenzug auch geschützt werden.

Im politikwissenschaftlichen Kanon würde eine solche Position am ehesten einem liberalen Staatsmodell entsprechen, das die Rolle des Staates auf die Gewährleistung der individuellen Freiheit und der diese Freiheit garantierenden Rechtsordnung beschränkt. Aber auch der Liberalismus lässt eine breite Palette an Ansätzen erkennen: Ob sich eine positive Bezugnahme auf das „gesetzte Recht“ beispielsweise auf Jürgen Habermas und seine Theorie einer „deliberativen Demokratie“ berufen kann, die seit den 1990er Jahren eine sehr breite Rezeption erfahren hat (vgl. Zdarsky 2014:9), ist fraglich, denn Habermas formulierte sehr deutlich, dass „der Rechtsstaat ohne radikale Demokratie nicht zu haben und nicht zu erhalten ist.“ (Habermas 1992:13; zit.n. Eberl 2014:245). Habermas legte seinen Schwerpunkt auf die Analyse des *Prozesses* der Deliberation bzw. des Diskurses, im Rahmen dessen sich die politische Gemeinschaft erst konstituiert. Habermas versuchte zwar die Gedanken des Rechtspositivismus und der Naturrechtslehre wie auch des Liberalismus und des Republikanismus miteinander zu verbinden. Er schreibt: „Die moralischen Grundsätze des Naturrechts sind in den modernen Verfassungsstaaten (Habermas 1992:552; zit.n. Gärtner 2012:102) positives Recht geworden.“ Auch ob ihm dieser Versuch einer Verbindung der jeweils konträren Ansätze gelungen sei,

ist in der Literatur umstritten,¹⁰² ebenso die Frage ob sein Modell der deliberativen Demokratie nicht auf eine Rechtfertigung des Status quo hinausläuft.

Es ließen sich noch weitere Gedanken zu den verschiedensten politischen Theorien und ihrem Zusammenhang mit Recht und Gesetz anschließen, aber das verfehlt das Ziel einer Feinstrukturanalyse. Letztlich entsteht auch der Eindruck, dass die Definition des „Bürgers“ vom Autor vorgelegt wurde um einen respektvollen Umgang der Sozialarbeiter_innen mit Adressat_innen zu begründen und einzufordern, und weniger, um eine konsistente Darstellung politischer Grundbegriffe zu leisten. Aber auch in dieser Interpretation bleibt die Frage offen, warum die Gleichberechtigung via „Bürgerstatus“ für Adressat_innen von Vorteil sein sollte. Sie lässt sich nur unter Hinzuziehung einer anderen Publikation beantworten:

Der Terminus Zivilgesellschaft verweist auf jene Sphäre bürgerschaftlicher Selbstorganisation, die neben den staatlichen Organisationen existiert, gesellschaftliche Aufgaben übernimmt, die Gestaltung des Zusammenlebens wesentlich garantiert, und in der BürgerInnen ihre Interessen artikulieren. [...] Eine entwickelte Zivilgesellschaft ist für funktionierende Demokratie unerlässlich. Nur durch sie besteht die Möglichkeit freier Interessenartikulation, und nur durch die Zivilgesellschaft wird eine totale Abhängigkeit der Individuen von staatlichen Entscheidungen verhindert. Ist also die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Zusammenschlüsse und Aktivitäten schon aus demokratiepolitischen Gründen wünschenswert, so stellen zivilgesellschaftliche Organisationsformen auch die wichtigsten Arenen für Partizipation und organisierte Solidarität dar. Soziale Arbeit, selbst oft in der Sphäre der Zivilgesellschaft angesiedelt, ist immer wieder auf lokale und regionale Netze verwiesen, um ihren KlientInnen Möglichkeiten sowohl der Hilfe als auch der Teilhabe zu eröffnen. (Pantuček 2010c)

Hier wird der_die „Bürger_in“ als politische_r Akteur_in vorgestellt, und nur im Zusammenhang mit dieser Version von „Zivilgesellschaft“ macht die Betonung des „Bürgerstatus“ auch Sinn. Die „Zivilgesellschaft“ wird als Gegenpol zum (übermächtigen und kontrollierenden) Staat und als Ort der „bürgerschaftlichen Selbstorganisation“, der „Partizipation und organisierte(n) Solidarität“ (ebd.) konzipiert, in der Adressat_innen Hilfe und die Möglichkeit der Partizipation erfahren können. Die Auslassung des Topos „Bürger als politisches Subjekt“ in der Definition des Bürgers legt die Deutung nahe, dass Selbstorganisation, politischer Aktivismus, Hilfsbereitschaft, Solidarität und das Streben nach Demokratie als intrinsische Eigenschaften dieser Figur gedacht sind, die bei dem_der Leser_in automatisch aufgerufen werden sollen.

¹⁰² So wird argumentiert, dass Habermas die Zirkularität zwischen der Rechtsbegründung etwa der Menschenrechte in Naturrecht und positivem Recht zwar erkennt, aber letztlich in seinem Modell nicht auflösen kann (vgl. Wetzel 2004:367).

„Gleichberechtigte Bürger“, „Aktivbürger“, „Solidarität“, „Zivilgesellschaft“ und „totale Abhängigkeit vom Staat“ sind Figuren, die aus „zivilgesellschaftlichen“ oder „bürgerschaftlichem Republikanismus“ bekannt sind und in der Politikwissenschaft seit längerem höchst kontroversiell diskutiert werden. Werden sie etwa von der Europäischen Union oder in Regierungsprogrammen sehr positiv konnotiert (vgl. Berg 2010), streichen Kritiker_innen genau diese Kompatibilität mit neoliberalen Konzepten der Governance heraus. Stellvertretend (vgl. Bargetz/Sauer 2010; vgl. Keupp 2010; Krug/Corsten 2010; Wagner 2013) seien hier Böhnisch/Schröer genannt, die kritisieren, dass die Figur des Bürgers „aus den ökonomisch-gesellschaftlichen Spannungen, die seine Bedürftigkeit produzieren“ (Böhnisch/Schröer 2007:95f.) herausgenommen ist. Das Bild der Bürgergesellschaft als Ort sozialer Integration wird nach Böhnisch/Schröer in einem historischen Moment bedeutsam, der durch Entgrenzung und Freisetzung gekennzeichnet ist:

Nach der Epoche der Regulation durch den Staat soll die Zeit der Entfaltung der bürgerlichen Individualkräfte aus sich heraus zu einem neuen, von den einzelnen Menschen selbst gespeisten Gemeinwohl beginnen. [...] Jenseits des Staates soll eine neue politische Verfasstheit der Gesellschaft geboren werden, in der die Bürger selbst das aktive regulierende Element sind. In diesem Kontext wird eine Rückbesinnung auf das antike Ideal des Aktivbürgers vorgeschlagen, das zwar in der modernen, komplexen, vernetzten mobilen Gesellschaft nicht mehr trägt, aber für den „überblickbaren politischen Raum“ [...] als zukunftsfähig erkannt wird. (Böhnisch/Schröer 2007:94)

Die Kritik am Bürgerbegriff, der unter Missachtung der sozialen Ungleichheiten allein die formale (und nur formale, wie schon der Common Sense weiß: „Die Kleinen hängt man und die Großen lässt man laufen“) Rechtsgleichheit ins Bewusstsein hebt, ist relativ verbreitet, sodass eine detailliertere Darstellung m.E. an dieser Stelle unterbleiben kann.

Ähnliches gilt für den Begriff der Zivilgesellschaft: Feministische Politikwissenschaftler_innen kritisieren das dem hegemonialen Bürger- und Zivilgesellschaftsbegriff eingeschriebene, klassische, männliche Politikverständnis, das Politik allein in der Sphäre der Öffentlichkeit unter Ausblendung der Sphäre des Privaten verortet. Chantal Munsch (2013) weist auf die Unterrepräsentanz sozial benachteiligter Gruppen im bürgerschaftlichen Engagement hin, die sie als „Folge von Ausgrenzungsprozessen im Zusammenhang der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (ebd.:190) in der Zivilgesellschaft beschreibt. Auch Thomas Wagner (2013) konstatiert, dass „zivilgesellschaftliche Hand-

lungsformen noch weitaus stärker durch soziale Ungleichheiten verzerrt sind als konventionelle Formen politischer Beteiligung“ (ebd.:27; vgl. auch Alban 2011:32; Moser 2013; Keupp 2010). Für Fabian Kessl (2011b) ist „die Rede vom zivilgesellschaftlichen Engagement und dessen notwendiger Aktivierung [...] keineswegs eine politisch unverdächtige Rede“, denn die eben erwähnten Ausgrenzungsmechanismen sowie eine in diesem Diskurs verbreitete, unreflektierte Anti-Staatlichkeit können mithelfen „Prozesse des Abbaus bisheriger Teilhaberechte mit zu legitimieren – selbst wenn die Autorinnen und Autoren genau das Gegenteil für sich in Anspruch nehmen.“ (ebd.:1771) Eine Verwendung von Begriffen aus Nachbardisziplinen, die eher einem Common Sense als dem wissenschaftlichen Diskurs folgt, birgt somit erstens die Gefahr mehr Fragen aufzuwerfen als zu beantworten und zweitens dem hegemonialen Denken verhaftet zu bleiben, wie auch die feministische Politikwissenschaftlerin Eva Kreisky schreibt:

Politische Theorien oder zumindest Aspekte von bestimmten politischen Theorien sind in allen politischen Äußerungen enthalten [...]. Die Frage, ob man etwas mit politischen Theorien zu tun haben will, stellt sich also gar nicht. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie man mit den immer schon vorhandenen politischen Theorien umgeht. Ohne explizite Aneignung und kritische Überprüfung dieser Theorien besteht die Gefahr, dass Unreflektiertes, hegemoniale Vorstellungen und common sense-Ideen als selbstverständlich gültige Erkenntnisse hingenommen werden. (Kreisky 2006)

Die Tatsache, dass der historisch und aktuell breite Kritikstrang zu „Zivilgesellschaft“ und „Bürger“ am Standort wenig Beachtung findet,¹⁰³ lässt sich eventuell auch unter Hinzuziehung systemtheoretischer Gesellschaftsentwürfe erklären, in denen „Recht“, „Politik“ und Soziale Arbeit als voneinander getrennte Sphären gedacht werden, die sich autopoietisch regulieren und entwickeln. Wenn das Ziel der Sozialen Arbeit die Inklusion der Adressat_innen in die verschiedenen Teilbereiche der Gesellschaft ist und Politik erstens jenseits des Interesses der Sozialen Arbeit und zweitens in der Zivilgesellschaft der Ort der (positiven) Veränderung gesehen wird, kann an diesem Punkt tatsächlich ein Schlussstrich unter die Diskussion gezogen werden: Sobald der_die Adressat_in im Status der Inklusion angekommen ist, kann/soll er_sie als „Bürger_in“ seine_ihre Interessen via Zivilgesellschaft artikulieren und seine_ihre Rechte einfordern. Wie es dann „weitergeht“, also wie „die Zivilgesellschaft“ auf den Staat und seine

¹⁰³ Eine Ausnahme bildet hier etwa Michaela Moser (2013), die sich kritischer zum Zivilgesellschaftsdiskurs positioniert.

Gesetze Einfluss nehmen kann, muss nicht weiter reflektiert werden, weil es jenseits des Interesses der Sozialen Arbeit liegt.

Eine positive Bezugnahme auf „den Bürger“ und „die Zivilgesellschaft“ zeigte sich auch bei den von mir beobachteten Lehrveranstaltungen, die methodische und ethische Fragen der Sozialen Arbeit zum Inhalt hatten. In einer dieser Lehrveranstaltungen¹⁰⁴ dienten einzelne Kapitel aus der Publikation „Soziale Diagnostik“ als vorbereitende Pflichtlektüre. In der Lehrveranstaltung selber wurde zwar Soziale Arbeit ebenfalls als individualisierte Arbeit mit Adressat_innen gefasst, jedoch deren sozialen und gesellschaftlichen Kontext große Bedeutung zugemessen. Der Zusammenhang zwischen individuellen Lebenslagen und gesellschaftlichen Problemen, soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeiten wurden beleuchtet, aber die Frage der gesellschaftlichen/politischen Veränderbarkeit dezidiert aus dem Aufgaben- und Interessensbereich der Sozialen Arbeit ausgeschlossen. Als politische Akteur_innen wurden „die Bürger_innen“ genannt, als die sich Sozialarbeiter_innen jenseits ihrer beruflichen Tätigkeit verstehen sollten. Politisches Engagement „der Bürger_innen“ sei sehr wichtig, aber es müsse außerhalb des Berufes erfolgen, in der Zivilgesellschaft.

In der anderen von mir beobachteten Lehrveranstaltung¹⁰⁵ wurde betont, dass sich gesellschaftliche und politische Probleme in der beruflichen Tätigkeit vor allem als ethische Fragen stellen würden, die von dem_der einzelnen Sozialarbeiter_in primär individuell und unter Zugrundelegung ethischer Erwägungen zu bearbeiten und zu entscheiden seien. Als ethische Leitlinien könnten zwar die Orientierung an den Menschenrechten nach Staub-Bernasconi oder am Capability-Approach nach Martha Nussbaum und Amartya Sen dienen: beide Ansätze steckten aber noch in den Kinderschuhen und seien erst in ihren Gehalten für die Praxis aufzuschlüsseln. Politisches Engagement wurde in den beiden Lehrveranstaltungen unterschiedlich „bewertet“: Einmal wurde sehr deutlich die politische Verantwortung der individuellen Sozialarbeiter_innen als „Bürger_innen“ betont, das andere Mal politisches Engagement im beruflichen Kontext als tendenziell gefährlich (Mobbing, Burnout, Arbeitsplatzverlust), als Überforderung der Sozialarbeiter_innen und daher als eher zu vermeidendes Ver-

¹⁰⁴ Diese Darstellung beruht auf dem Material AF1.

¹⁰⁵ Diese Darstellung beruht auf dem Material AF3.

halten präsentiert. In beiden Fällen wird Politik zum Freizeitprogramm für Sozialarbeiter_innen erklärt.

7.4.6 Das Politische in Politikvorlesungen

Eine wichtige Rolle in der Vermittlung politischer Haltungen spielen vermutlich¹⁰⁶ die einschlägigen Vorlesungen zur Politik, in denen sich schon aufgrund der Themenstellung eine andere Rahmung von Politik ergibt, als bisher erkennbar war. Politik wird als Gegenstand nicht ausgeschlossen, sondern stellt vielmehr den expliziten Lehrinhalt dar.

Methodisch wurde für dieses Kapitel eine Themenanalyse einer PowerPoint-Präsentation einer Lehrveranstaltung (LV 1) gewählt. Auf eine Themenanalyse der PowerPoint-Präsentation der zweiten Lehrveranstaltung (LV 2) musste aus Zeitgründen verzichtet werden; sie wird lediglich in ihrem Aufbau dargestellt und in Zusammenhang mit ihrer didaktischen Vermittlung diskutiert.

7.4.6.1 Analyse LV 1

Die Lehrveranstaltung wurde zu etwa einem Viertel als Plenums- und Gruppenarbeit und zu drei Vierteln als Frontalvortrag gestaltet. Der Vormittag der ganztägigen LV präsentierte sich überwiegend als Vortrag entlang einer 52-seitigen PowerPoint-Präsentation (PPP), an deren Beginn ein Brainstorming zur Frage „Was ist Politik?“ stand. Die beiden folgenden Abbildungen zeigen die zweite und erste Seite dieser PPP.

¹⁰⁶ Zu erheben, wie die Lehre bei den Studierenden wirkt, wieweit die von Vortragenden vermittelten Positionen von den Studierenden übernommen, kritisch reflektiert oder auch abgelehnt werden, war nicht Gegenstand dieser Arbeit.



Abbildung 1: Folie A aus
Politik-LV 1



Abbildung 2: Folie B aus
Politik-LV 1

Abbildung 1 zeigt, dass die Frage nach dem Wesen der Politik zunächst für die Assoziationen der Studierenden geöffnet wurde. Die Überblicksfolie in Abbildung 2 lässt erkennen, dass sie danach zu einer Form verdichtet wurde, die mit der Trias „politics, polity und policy“ aufgeschlüsselt werden kann: Parteien und Sozialpartnerschaft als zentrale Elemente der Form („polity“) und des Prozesses („politics“); zwei politische Theorien (Niccoò Machiavelli, Gramsci), Care-Politik und die Erörterung des Verhältnisses von Bedürfnissen und Bedarfen als Inhalte („policy“). Der Nachmittag wurde zu einem Drittel Kleingruppenarbeiten gewidmet, in denen eventuelle Anknüpfungspunkte zwischen einem Text von Oscar Wilde¹⁰⁷ und Sozialer Arbeit diskutiert wurden; der Rest des Nachmittags wurde von den Lehrveranstaltungsleiter_innen in Form eines Frontalvortrags, aufgelockert durch eine Videopräsentation gestaltet. Thema war die Vorstellung eines Projektes, das sie mit Jugendlichen durchgeführt hatte.

¹⁰⁷ Der Text „Sozialismus und die Seele des Menschen“ von Wilde war in der Vorbereitung der LV in Form eines Essays von den Studierenden reflektiert worden. Ich persönlich konnte wenig damit anfangen, u.a. weil Gesellschaft für ihn lediglich eine Hindernis für persönlich Selbstentfaltung und individuelle Freiheit darstellt und er für jede Form praktischen Handelns in Form von sozialer oder politischer Arbeit wie auch individuellen Akten der Solidarität nur Verachtung über hatte. Ich vermute, dass der Text gewählt wurde, weil Wilde die frühkapitalistischen Zustände im England seiner Zeit schonungslos anprangerte und „den Sozialismus“ anstrebte, wenngleich in einer individualanarchistischen Variante. Außerdem vertrat er die These, wonach es immer die „Agitatoren“ seien, die gesellschaftliche Umbrüche hervorbrächten. Nachdem in einer anderen LV desselben Vortragenden ein Text von Gramsci in einer Hausarbeit entlang der Aufgabenstellung zu reflektieren war, sich als Sozialarbeiterin in die Rolle der „organischen Intellektuellen“ einzufinden, dürfte m.E. der „geheimen Lehrplan“ lauten, Studierende zur politischen Aktion aufzufordern. Mir persönlich ist diese Intention sehr sympathisch, wenngleich ich den Weg dazu nicht richtig nachvollziehen kann. Aber das ist nur meine persönliche Meinung. Meine Kolleg_innen fanden den Text von Wilde teilweise sehr spannend und in den Kleingruppen wurde meinem Empfinden nach sehr lebhaft und engagiert diskutiert (was wiederum die Vermutung nahelegt, dass die Studierenden sehr wohl an politischen Fragen und an einer Reflexion ihrer Berufsrolle interessiert sind).

In der PPP werden Parteien als „Teil der politischen Elite“¹⁰⁸ und „Kern der politischen Willensbildung“ definiert, aber auch als Teil des „politische(n) Herrschaftssystem(s), das für die politischen Eliten stabilisierend wirkt“; in einer anderen Folie wird sie als „politische Klasse“ bezeichnet. In dieser PPP stellen sie die zentralen Player im Prozess der politischen Willensbildung dar, der in der österreichischen Realverfassung zu einem guten Teil in den Gremien der Sozialpartnerschaft stattfindet. Letztere wird als informelle Institution mit „umfassende(r) Mächtigkeit“ charakterisiert, wobei auch auf krisenhafte Erscheinungen hingewiesen wird (Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die EU-Ebene; Tendenz zur Aufkündigung des Klassenkompromisses durch konservative Regierungen). Ihre Zusammensetzung und ihre Funktionsweise werden relativ detailliert dargestellt mit besonderem Schwerpunkt auf formellen und informellen sozialpartnerschaftlichen Regelungen im Sozial- und NGO-Bereich.

Als eine eher deskriptive politische Theorie wurde Machiavellis „Technik des politischen Handelns“ präsentiert, in der es nicht um „gute und böse Mittel, sondern nur (um) taugliche und untaugliche“ gehe. Machiavelli wollte „keine Moralgesetze entwickeln, sondern die Gesetzmäßigkeiten der politischen Wirklichkeit aufdecken“. Als normativer politischer Theoretiker wurde Gramsci vorgestellt, dessen „Hauptthema [...] die politische Partei in ihrer Beziehung zu den Klassen und dem Staat“ gewesen sei. Gramscis Herrschaftsverständnis wird als „Einheit von *Unterdrückung* und *Hegemonie*“, sein Staatsverständnis als „Einheit von *Staatsapparat* und *Zivilgesellschaft*“ charakterisiert. Zum Abschluss wurde Gramscis Konzept des integralen Staates dahingehend interpretiert, dass „die Bedeutung der konkreten Regierungsform mit der Entfaltung der zivilen Gesellschaft für das Leben der Einzelnen ab[nimmt].“ Diese These wurde explizit als These der Vortragenden gekennzeichnet.

Care-Politik wurde in ihrem komplexen Zusammenspiel von privaten, vergesellschafteten und verstaatlichten Elementen, generationalen Verteilungsproblemen und intersubjektivem Konfliktpotential, Idealisierung und Abwertung familiärer Versorgungsstrukturen vorgestellt, in der es um „die Suche nach Ausgleich“ zwischen diesen Elementen geht. Zwischen den Gefahren einer Überwältigung

¹⁰⁸ Alle in diesem Kapitel angeführten Zitate beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf diese PPP.

durch den Staat (Familien dürften keine öffentlichen Lösungen aufgezwungen werden) und der Tendenz zur Privatisierung staatlicher Aufgaben wird der Standpunkt vertreten: „politische Probleme müssen *politisch* bleiben und nicht zu privaten Konflikten gemacht werden.“ Immer wieder wurden Grundsatzfragen der Care-Politik (Kompetenz und Angemessenheit von Fürsorglichkeit; Machtkonflikte etc.) als offene Diskussionsfelder präsentiert, in der Machtfragen und historische Wandlungsprozesse („Bedarfe sind: Historisch gebunden und veränderbar“) eine Rolle spielen. Die abschließende Feststellung „**Recht** ist nicht ident mit **gerecht** [...] **Bedarf** ist nicht ident mit **Bedürfnis**“ ist m.E. als kritische Reflexion des Rechts- und politischen Systems zu verstehen, die nicht automatisch ethische Werte verkörpern und Bedürfnisse nur zur Kenntnis nehmen, sofern sie als finanzierbar und als finanzierendswert erachtet werden.

7.4.6.2 Analyse LV 2

Die Abbildungen zeigen jeweils drei Seiten der beiden Foliensätze zu „Sozialpolitik“ und „Internationale Strukturen“, die bei der LV verwendet wurden. Die Auswahl der Abbildungen folgt dabei folgendem Muster: Links ist die Gliederung des jeweiligen Foliensatzes zu sehen, in der Mitte jeweils eine Seite, auf der Definitionen vorgenommen werden; rechts findet sich jeweils ein politisch-ethisches Problem, das in Zusammenhang mit den Themen angesprochen wurde.

Gliederung
☐ Sozialstaatsregimes ☐ Aufgaben des Sozialstaates ☐ Regime Vergleiche ☐ Probleme und Effekte ☐ Pflegeregime ☐ Gesundheitsregimes ☐ Frauenbeschäftigung ☐ Überblick Österreich

Abbildung 3: Folie A aus Politik-LV 2 / Teil 1

Sozialstaatsregimes
☐ Unter Sozialstaatsregime verstehen wir die Art und Weise, wie ein Sozialstaat organisiert ist ☐ Die Wissenschaft geht davon aus, dass es Typisches gibt, nach dem einzelnen Sozialstaaten zu Gruppen zusammengefasst werden ☐ Die Gruppierungsansätze sind verschieden

Abbildung 4: Folie B aus Politik-LV 2 / Teil 1

Problem Wertung
☐ Normatives herangehen ■ WIE SOLL ein Sozialstaat sein ■ „gute“ und „schlechte“ Suysysteme ☐ Analytisches herangehen ■ WAS Kann ich von Sozialstaaten LERNEN? ■ Übertragbarkeit und Nichtübertragbarkeit von Modellbausteinen ■ Best Practice und Good Practice Analysis

Abbildung 5: Folie C aus Politik-LV 2 / Teil 1

Gliederung
☐ Internationale Strukturen ☐ Struktur der EU ☐ Euro ☐ Thesen zur „Euro-Krise“ ☐ Die Krise der Banken

Abbildung 6: Folie A aus Politik-LV 2 / Teil 2

EU-Grundlagen
☐ Entscheidungsstrukturen ■ Ministerrat ■ Parlament ■ Kommission ■ Ausschüsse (Regionen, Sozialpartner) ■ EuGH ☐ Subsidiaritätsprinzip ■ Die obere Ebene regelt nur, was die unteren Ebenen nicht regeln können

Abbildung 7: Folie B aus Politik-LV 2 / Teil 2

Wer soll es tun?
☐ Die Zusammenhänge sind einigermaßen komplex ☐ Die Gefahr zu vereinfachenden populistischen Antworten wächst ☐ Möglichst umfassende Aufklärung und Information ist nötig → sich ständig in die Diskurse einbringen!

Abbildung 8: Folie C aus Politik-LV 2 / Teil 2

Die Abbildungen zeigen, dass beide Themen in erster Linie über ihre institutionelle Rahmung bearbeitet wurden: Das Thema „Sozialpolitik“ über das Sozialstaatsregime, dessen internationale Vergleichbarkeit und seiner „Unterregime“. Auch die internationalen Aspekte der Sozialpolitik wurden über die Darstellung ihrer institutionellen Seite präsentiert. Die ausgewählten Abbildungen zeigen auch eine Tendenz zu einer an Definitionen orientierten Herangehensweise an die Inhalte. Die Abbildung 5 steht unter dem Titel „Problem Wertung“ und bezieht sich auf Sozialstaatsregime. Sie problematisiert, ob der Sozialstaat eher mit einem normativen oder einen analytischen Herangehen betrachtet werden solle; Umfang und Formulierung der Kommentare lassen dabei eine Präferenz für die Analyse erkennen (wobei vorausgesetzt wird, dass „Sozialstaatsregime“ ohne Bezugnahme auf Normen und rein deskriptiv-analytisch zu behandeln ist.)

Abbildung 8, die letzte der insgesamt über 150 Folien, bezieht sich auf die Banken- und Eurokrise und stellt die Frage, wer Lösungsvorschläge für diese umfassende Krise entwickeln und umsetzen könnte. Der_die Vortragende_n beschrieben diese Krisenprozesse als außerordentlich komplex, warnten vor zu „einfachen, populistischen Antworten“ und empfahlen umfassende Aufklärung und Information. Gleichzeitig forderten sie sehr deutlich ein Engagement der Studierenden ein, das als „sich in Diskurse einbringen“ verstanden wird.

7.4.6.3 Diskussion des Kapitels 7.4.6

Die Interpretation der Lehrveranstaltung erfolgt auf Basis der Themenanalyse entlang der im Kapitel 7.2.3 „Zusammenfassung der Begriffsarbeit“ formulierten Dimensionen: In der ersten LV wurden mit dem Brainstorming zu Beginn und den Kleingruppendiskussionen am Nachmittag Diskussionsräume eröffnet, aber es dominierten insgesamt die „darbietenden Lehrweisen“. Die LV 2 wurde als ganztägige Vorlesung entlang von über 150 Folien abgehalten. Auf die Form der Lehrveranstaltung wird an dieser Stelle hingewiesen, weil nicht nur der Inhalt, sondern auch die didaktische Aufbereitung eines Themas seine Rezeption bei den Lernenden beeinflusst; oder auch: Erst in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden wird der Gegenstand einer Lehrveranstaltung zum „Inhalt“ (vgl. Meyer 2011). Ein Frontalvortrag kann als Methode durchaus angemessen sein, und bietet sich an, wenn das Ziel eine reine Wissensvermittlung ist (vgl. Faulstich/Zeuner 2010:40). In diesem Fall wurde Politik allein auf der kognitiven Ebene vermittelt, erschien zuallererst als Theorie und nicht als Handlung. Elemente der Zielorientierung „Stärkung von Kritik-, Konflikt- und politischer Handlungsfähigkeit“ lassen sich in den Aufgabenstellungen der vorbereitenden Hausarbeiten, den interaktiven Elementen in der Lehre, den Kommentaren der Vortragenden zu Fragen der Gerechtigkeit sowie den Aufforderungen zur Einmischung erkennen.

In der Bezugnahme auf Gramsci lässt sich ein anderer als der vorher beschriebene Zugang zum Begriff der Zivilgesellschaft erkennen: So wurde darauf aufmerksam gemacht, dass nach Gramsci die Zivilgesellschaft einen Teil des (integralen) Staates und den zentralen Ort der Hegemonieproduktion darstellt.

Diesen Gedanken weiterführend ließe sich ergänzen und präzisieren, dass Gramsci die Zivilgesellschaft nicht als Zusammenschluss „der Guten“ oder gar als „Organisierung der Bürger_innen zwecks Solidarität und Demokratie“ sieht. Im Gegenteil würden bei Gramsci auch Initiativen wie „Pegida“ oder Abtreibungsgegner_innen zur Zivilgesellschaft gezählt werden. Die systemtheoretische Sichtweise von Staat/Politik als eigenes Funktionssystem beispielsweise neben „Öffentlichkeit“ würde Gramscis Konzept diametral widersprechen. Diese Gedanken wurden nicht diskutiert, man könnte auch sagen, dass die von den Vortragenden aufgestellte These, wonach „die Bedeutung der konkreten Regierungsform mit der Entfaltung der zivilen Gesellschaft für das Leben der Einzelnen ab(nimmt)“ diese Gedanken in ihr Gegenteil verkehren könnte: Nachdem der dem Common Sense entsprechenden, positiven Konnotation des Begriffs „Zivilgesellschaft“ nicht explizit widersprochen wurde, könnte die These das Bild vom „kontrollierenden Staat“ und der „solidarischen Zivilgesellschaft“ stärken. Auch die De-Thematisierung der Frage, welche Interessen die „politische Klasse“ verfolgt und welche gesellschaftlichen Gruppen sie repräsentiert, entspricht m.E. nicht der Herrschaftsanalyse von Gramsci. (Nach meiner persönlichen Meinung übersieht diese „entschärfte“ Interpretation Gramscis dessen kritisches Potential gerade in Hinblick auf den Zivilgesellschaftsdiskurs.)

Die Vortragenden der Lehrveranstaltungen ließen normative Grundhaltungen und Zugänge zum Politischen erkennen, die in einem gewissen Widerspruch zu in Kapitel 7.4.5 Topos „Politik und ihre Theorien“ vorgestellten stehen. So wurde Soziale Arbeit durchaus als Teil von Sozialpolitik verstanden, und die Reflexionsübungen zu Sozialarbeit und Politik (vgl. Fußnote 202) sprachen Sozialarbeiter_innen auch in ihrer Berufsrolle als politische Subjekte an (wenngleich politisches Handeln im beruflichen Kontext nicht explizit besprochen wurde). Mit dem Standpunkt, dass *Recht nicht mit gerecht* ident sei wurde die Legitimität und Gerechtigkeit der herrschenden Rechtsordnung in Frage gestellt, und mit der Feststellung, dass *Bedarf nicht ident mit Bedürfnis* sei, die Frage der sozialen Herrschaft angesprochen.

In Summe zeigt sich ein an Institutionen und Definitionen orientiertes Herangehen an Politik, das u.a. Parteien und Sozialpartnerschaft als zentrale Player_innen im System hervorhebt und insofern einem eher engen Politikverständ-

nis folgt. Die Lehrveranstaltungen wurden als Vorlesungen abgehalten, und dieses Format scheint wenige Möglichkeiten für eine handlungsorientierte Lehre zu bieten.

7.5 Vermittlung politischer Haltungen am Standort: Diskussion

Wie im Kapitel 2 herausgearbeitet wurde, ist der Ausbildungsstandort Teil eines Feldes, in dem um die Deutungshoheit in Fragen nach Ziel, Aufgabe und Identität der Sozialen Arbeit gerungen wird, nicht zuletzt um symbolisches (z.B. Anerkennung in der Community) und ökonomisches (z.B. in Fragen der Finanzierung von Studiengängen und Forschungsaufträgen) Kapital. Mit der „Theorie strategischer Handlungsfelder“, die Fligstein/McAdam (2012) unter Bezugnahme auf Bourdieu in der Analyse von Organisationen und Sozialen Bewegungen vorgelegt haben, kann der Standort als „strategisches Handlungsfeld“ bezeichnet werden. Strategische Handlungsfelder (SAF) bezeichnen Fligstein/McAdam als „wesentliche(n) Einheiten kollektiven Handelns innerhalb der Gesellschaft“ (ebd.:60) und skizzieren Standort, Handlungsmöglichkeiten und Struktur dieser Felder in deren Zusammenspiel mit über-, neben- und untergeordneten SAFs im Bild einer „russischen Puppe“:

Sämtliche kollektive Akteure [sic!] (z. B. Organisationen, [...] soziale Bewegungen und Regierungssysteme) bestehen selbst aus SAFs. Sobald sie in einem größeren politischen, sozialen oder ökonomischen Feld agieren, wird das jeweilige Feld zu einem SAF. SAFs haben eine gewisse Ähnlichkeit mit russischen Puppen: Man öffnet ein SAF, und zum Vorschein kommen viele andere SAFs. So kann auch ein Büro in einem Unternehmen ein SAF sein. Es gehört zu einer größeren Struktur innerhalb des Unternehmens, beispielsweise einer Abteilung. Diese Abteilung wiederum konkurriert innerhalb der Unternehmensstruktur um Ressourcen. Das Unternehmen selbst agiert in einem größeren Feld zusammen mit Konkurrenten und Mitbewerbern [sic!]. Sie alle sind eingebettet in eine internationale Arbeitsteilung. (Fligstein/McAdam 2012:60)

Fligstein/McAdam erklären Struktur und Logik der Felder einerseits mit Bourdieu („soziale Macht“ als Schlüsselfaktor), andererseits mit einem „stärker konstruktivistischen Feldansatz“, der „die einende Kraft geteilter Auffassungen innerhalb einer Formation von aufeinander abgestimmten Akteuren“ hervorhebt, „die zu einer als ‚selbstverständlich‘ wahrgenommenen Alltagsrealität führt.“ (ebd.:61)

Positionskämpfe innerhalb und zwischen den Feldern gehen typischerweise mit der Konstruktion eines positiven Selbstbildes und eines negativen Images von

anderen Akteur_innen im Feld einher, oder es werden andere Felder als einschränkende Rahmenbedingungen für die Entwicklung des eigenen Feldes dargestellt. Wenn Pantuček-Eisenbacher, Staub-Bernasconi oder Thiersch eine unbefriedigende Praxis der Sozialen Arbeit beklagen, sehen sie die Verantwortung dafür entweder in einer unzureichenden Lehre, in der kontraproduktiven Theorienvielfalt, in Kapitalismus und Neoliberalismus, in der Wissenschaftsfeindlichkeit der Praxis oder der Praxisferne der Wissenschaft oder Ähnlichem. Für alle diese Deutungen lassen sich überzeugende Argumente finden, aber selten wird analysiert, wie weit diese Verantwortungszuschreibungen nicht auch eine Rolle innerhalb der – unausweichlichen – Positionskämpfe und der damit verbundenen Identitätspolitik der eigenen Organisation oder „Theorieschule“ spielen. Die u.a. im Sounding Board sichtbar gewordenen Diskursfiguren („unpolitische Studierenden“, „mangelhafte Praxis“, „Unwissenschaftlichkeit der studentischen Kritik“) können in diesem Rahmen auch als Beispiele solcher Verantwortungszuschreibungen gesehen werden, auf die Organisationen zurückgreifen um den Status quo zu erklären und zu erhalten.

Der Zuschreibung von „unpolitisch und wenig theorieaffin“ an Studierende¹⁰⁹ steht in einem Spannungsverhältnis zu einem lebensweltorientierten Blick, den der Standort verfolgt, wobei dieses Spannungsverhältnis von den Teilnehmer_innen am Sounding Board teilweise sehr selbstkritisch reflektiert wurde. Die im Rahmen des Sounding Boards sichtbar gewordene, tendenzielle Ablehnung eines „Politisierungsauftrages“ lässt sich vermutlich mit der systemtheoretisch inspirierten Trennung von Sozialer Arbeit und Politik erklären. Damit wird jedoch m.E. übersehen, dass im Studium in jedem Fall ein Sozialisationsprozess stattfindet, auch stattfinden soll. Dass darin auch politische Haltungen vermittelt werden, scheint mir nach der Darstellung der Erkenntnisse aus Politischer Bildung/Politikdidaktik offensichtlich geworden zu sein. Der Habitus im Fach Soziale Arbeit inkludiert politische Haltungen in mehrfacher Weise: Indem die Studierenden und späteren Fachkräfte als Personen eine politische Haltung

¹⁰⁹ Dieser Narration von der unpolitischen Jugend und Studierendengeneration war ich als „älteres Semester“ bis vor wenigen Jahren tendenziell selber verfallen. Ich musste meine Wahrnehmung korrigieren als ich mich im Rahmen des Unterrichts zu Politischer Bildung und Geschichte mit der Sichtweise von Jugendlichen auseinandersetzen konnte. Ich erkannte, dass politisches Interesse sehr wohl vorhanden ist, aber sich anders artikuliert als „zu meiner Zeit“, was auch den Erkenntnissen aus der einschlägigen Literatur entspricht.

haben (auch wenn sie sie nicht immer sichtbar vertreten), indem in der Lehre eine politische Haltung vermittelt wird (ob gewollt oder nicht, ob stringent „geplant“ oder nicht), und indem Soziale Arbeit, selbst systemtheoretisch gedacht, enge Verbindungslinien zur politischen Sphäre aufweist (in anderen Zugängen wird sie als Teil des Politischen definiert). Indem vom Kollegium in Zweifel gezogen wird, ob eine politische Haltung vermittelt werden soll, wird der immanente Zusammenhang zwischen Fachhabitus und politischer Haltung auseinandergerissen.

Die Interpretationsergebnisse meiner Forschungsarbeit zeigen auch, dass eine Tendenz besteht eine politische Haltung im Horizont der ideologischen Form des „Aktivbürgers“ zu denken. Fragen von politischer und sozialer Herrschaft werden am Department jedoch gleichzeitig mit unterschiedlichen, teilweise zueinander konträren Ansätzen behandelt. Das „gesetzte Recht“ wird von einigen Akteur_innen als legitime und positiv wirkende Herrschaftsstruktur beschrieben, seine Legitimität aber von anderen in Zweifel gezogen. „Politik“ wird von einigen unter einem neo-institutionalistischen und systemtheoretischen Blick als Black Box betrachtet, in die sich Studierende und Absolvent_innen zwar einmischen sollen, aber nicht in ihrer beruflichen Rolle. Andere verfolgen hier einen breiteren Zugang. Es lassen sich bei den Dozent_innen somit unterschiedliche Zugänge zum Feld des Politischen beobachten, was eine Einschätzung der am Standort dominierenden¹¹⁰ politischen Haltungen schwierig macht. Die Pluralität könnte als Ergebnis der Paradigmenpluralität in den Politikwissenschaften interpretiert werden. Wie die Ausführungen dazu in Kapitel 7.2.3 „Zusammenfassung der Begriffsarbeit“ versucht haben darzustellen, würde ein reflektierterer Umgang mit dieser Pluralität den Studierenden vermutlich die Orientierung in der Landschaft des Politischen erleichtern.

Zu einer konsistenten Einschätzung der Frage, wie politische Haltungen vermittelt werden, würde neben der Analyse von schriftlichen Unterlagen vor allem auch die pädagogisch/andragogische Haltung der Lehrenden gehören. Wenn

¹¹⁰ In Publikationen einzelner Lehrende lässt sich ein etwas kritischerer, aber m.E. nicht konträrer Zugang zu den Begriffen „Bürger“, „Zivilgesellschaft“ oder „Demokratie“ finden, und in einigen Lehrveranstaltungen werden auch Texte aus anderen Theorieschulen (Staub-Bernasconi, Bourdieu, Amann et al.) als Pflichtlektüren geführt. Diskussionen über „das Politische“ konzentrierten sich meiner und der Beobachtung meiner Masterthesen-Kolleginnen nach aber in den von mir beobachteten und in den Ergebnissen hier dargestellten Lehrveranstaltungen.

die Studierenden im Unterricht dazu aufgefordert und ermutigt werden eigenständige Standpunkte zu bilden, auch bis zur grundsätzlichen Infragestellung von Lehrinhalten, können ganz andere Lerneffekte resultieren als meine Arbeit nahelegt. Zudem möchte ich an dieser Stelle betonen, dass das Forschungslabor ausreichend Gelegenheit bot, sich mit alternativen Ansätzen in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit zu beschäftigen, und dass diese Beschäftigung von den Forschungsgruppen-Leiterinnen bestärkt wurde. Damit kamen Elemente einer Lehre in das FH-Studium, die eher einem universitären Setting entsprechen, die aber strukturell in dem großen Gewicht, das die Forschungslabore im Curriculum einnehmen, angelegt sind. Ebenso wurden selbstorganisierte politische Aktivitäten von Studierenden von zentralen Akteur_innen am Standort mit Wohlwollen aufgenommen bzw. bestärkt.

8. Literatur

- Ackermann, Friedhelm (1995): Qualitative Forschung und Professionalisierung. In: Rundbrief Gilde Soziale Arbeit, Jg. 49, 1995, Nr. 2, S. 43–59.
- Ader, Sabine (2005): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa.
- Ader, Sabine/Schrapper, Christian/Thiesmeier, Monika (Hg.^{innen}) (2001): Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis. Münster: Votum.
- Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (Hg.) (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Alban, Werner (2011): Demokratietheorie im Zeitalter post-neoliberaler Austerität. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), 40 (1), S. 21–35.
- Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel (Hg.) (2012): Handbuch soziale Probleme. 2. Auflage, 2 Bände. Wiesbaden: Springer VS.
- Amann, Anton/Brandstetter, Manuela/Vyslouzil, Monika (2010): Soziale Arbeit zwischen Wissenschaft und Praxis? Versuch einer Positionsbestimmung. In: Brandstetter/Vyslouzil (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem, S. 16–43.
- Angermeier, Georg (o.J.): Soundingboard. Projektmagazin, www.projektmagazin.de/glossarterm/soundingboard [Stand: 14.12.2014]
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hg.^{innen}) (2012): Kritik der sozialen Arbeit, kritische soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der Politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Badawia, Tarek/Luckas, Helga/Müller, Heinz (Hg.^{innen}) (2006): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Bakic, Josef/Diebäcker, Marc/Hammer, Elisabeth (Hg.^{innen}) (2013): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Band 2. Wien: Löcker.
- Bargetz, Brigitte/Sauer, Birgit (2010): Politik, Emotionen und die Transformation des Politischen. Eine feministisch-machtkritische Perspektive. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), 39 (2), S. 141–155.
- Barlösius, Eva (2011): Pierre Bourdieu. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Barlösius, Eva (2012): Wissenschaft als Feld. In: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hg.^{innen}): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–136.
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.^{innen}) (2012): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hg.^{innen}) (2015): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Berg, Wolfgang (2010): Ich, Zivilgesellschaft und Europa. In: Lange/Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik, S. 309–320.
- Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hg.) (2012): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern. Wiesbaden: Springer VS.
- Birgmeier, Bernd (2012): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Band 1. Entwicklungslinien 1990–2000. Wiesbaden: Springer VS.
- Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

- Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Bauer, Ullrich (2011): Normativität in der Kritischen Theorie. In: Ahrens et al. (Hg.): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, S. 189–219.
- Bittlingmayer, Uwe. H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana/Scherr, Albert (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung. In: Bremer et al. (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S. 253–275.
- Bittner, Barbara (2010): Die Entwicklung der Ausbildungsstruktur in der Sozialen Arbeit in Österreich. In: Brandstetter/Vysloulzil (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem, S. 225–242.
- Bittner, Ulrike (1981): Ein Klient wird „gemacht“. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Struktur von Erstgesprächen in einer Erziehungsberatungsstelle. In: Von Kardorff/Koenen (Hg.): Psyche in schlechter Gesellschaft, S. 103–139.
- Blandow, Rolf/Knabe, Judith/Ottersbach, Markus (Hg.^{innen}) (2012): Die Zukunft der Gemeinwesenarbeit. Von der Revolte zur Steuerung und zurück? Wiesbaden: Springer VS.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe.
http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/8_Jugendbericht_gesamt.pdf [Stand 1.2.2015]
- Bobens, Claudia (2006): Das ExpertInneninterview. In: Flaker/Schmid (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit, S. 319–332.
- Bock, Karin/Miethe, Ingrid (2011): Qualitative Forschung. In: Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 1186–1197.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.^{innen}): Das Experteninterview. Theorie Methode Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–70.

- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2007): Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Weinheim/Basel: Juventa.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Boulet, J. Jaak/Krau, Jürgen E./Oelschlägel, Jürgen (1980): Gemeinwesenarbeit. Eine Grundlegung. Bielefeld: AJZ
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2007): Die Politische Repräsentation. In: Böhlke, Effi/Rilling, Rainer (Hg.^{innen}): Bourdieu und die Linke. Politik – Ökonomie – Kultur. Berlin: Dietz, S. 271–307.
- Bourdieu, Pierre (2014) [1988]: Homo academicus. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015) [1982]: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. O.O: New Academic Press.
- Bramberger, Andrea/Forster, Edgar (2006): Prinzipien wissenschaftlicher Textproduktion. In: Flaker/Schmid (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit, S. 497–506.
- Brandstetter, Manuela (2009): Verstehendes Forschen in propädeutischen „Feldstudien“. Zur Didaktik einer „forscherischen Neugier“. In: Riegler et al. (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft, S. 105–122.
- Brandstetter, Manuela (2013): Entwicklung des methodischen Verständnisses von Sozialarbeit in der Ausbildung für Sozialarbeit in St. Pölten. In: Pfliegerl et al. (Hg.^{innen}): passgenau helfen, S. 103–116.
- Brandstetter, Manuela/Vyslouzil, Monika (Hg.innen) (2010): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem. Von der Fürsorgeschule zum Lehrstuhl. Wiesbaden: VS Research.

- Bremer, Helmut/Gerdes, Jürgen (2012): Politische Bildung. In: Bauer et al. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, S. 683–702.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark(Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.^{innen}) (2013): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2013): Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu. In: Bremer et al. (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S. 315–338.
- Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hg.) (2001–2002): Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung. 2 Bände. Opladen: Leske und Budrich.
- Büchner, Stefanie (2012): Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissenschaft. Zwischen Verknüpfung und Integration. Wiesbaden: VS Research.
- Buchstein, Hubertus (2012): Divergierende Konzepte Politischen Handelns in der Politikwissenschaft. In: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Opladen: Budrich, S. 18–38.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne (2012): Fallstricke einer biographischen Hinwendung zum Subjekt in Forschungsprozessen. In: Schimpf/Stehr (Hg.^{innen}): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit, S. 275–289.
- Cloos, Peter (2010): Soziale Arbeit als Profession – Theoretische Vergewisserungen und Perspektiven. In: Hammerschmidt/Sagebiel (Hg.^{innen}): Professionalisierung im Widerstreit, S. 25–42.
- Cremer-Schäfer, Helga (2012): Kritische Institutionenforschung. Eine Forschungstradition, an der weiter gearbeitet werden kann? In: Schimpf/Stehr (Hg.^{innen}): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit, S. 135–148.
- De Moll, Frederick/Kirschner, Christian/Riefling Markus/Rodian-Pfenni, Margit (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In: Bremer et al.

- (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S. 293–314.
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschulen, S. 111–128.
- Dollinger, Bernd/Kessl, Fabian/Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (Hg.) (2012): Gesellschaftsbilder Sozialer Arbeit. Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript.
- Douglas, Adams (2009): Per Anhalter durch die Galaxis. München: Heyne.
- Eberl, Oliver (2014): Deliberativer Supranationalismus in der postdemokratischen Konstellation. In: Gaus et al. (Hg.^{innen}): Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation, S. 244–264.
- Effinger, Herbert (2009): Begriffe, Bahnsteige und Gebietsansprüche bei der Erklärung und Bearbeitung sozialer Probleme. In: Birgmeier/Mührel (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n), S. 53–67.
- Essl, Günther (2006): Forschungsdesign der qualitativen Sozialforschung. In: Flaker/Schmid (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit, S. 101–123.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): BACHELOR | MASTER Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Feldmann, Doris/Habermann, Ina (2002): Geschlechterrolle. In: Kroll, Renate (Hg.ⁱⁿ): Lexikon Gender Studies / Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 158–159.
- Flaker, Vito/Schmid, Tom (Hg.) (2006): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Fleck, Christian (2014): Symbolische Soziologie. Vom Nutzen und Nachteil begrifflicher Neuschöpfungen. In: Malli, Gerlinde/Sackl-Sharif, Susanne (Hg.^{innen}): Wider die Gleichheitsrhetorik. Soziologische Analysen – theoretische Interventionen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 235–247.

- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.^{innen}) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.
- Fligstein, Neil/McAdam, Doug (2012): Grundzüge einer allgemeinen Theorie strategischer Handlungsfelder. In: Bernhard/Schmidt-Wellenburg (Hg.): Feldanalyse als Forschungsprogramm 1, S. 57–98.
- Forst, Rainer (2014): Legitimität, Demokratie und Gerechtigkeit: Zur Reflexivität normativer Ordnungen. In: Gaus et al. (Hg.^{innen}): Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation, S. 137–147.
- Foucault, Michael (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Fredersdorf, Frederic (2013): Projekte der Sozialarbeitsforschung an Österreichs Fachhochschulen. In: SiO 01/13, S. 36–38.
- Fröhlich, Gerhard (2003): Kontrolle durch Konkurrenz und Kritik? Das „wissenschaftliche Feld“ bei Pierre Bourdieu. In: Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot/Schwengel, Hermann (Hg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK, S. 117–129.
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.) (2008): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler.
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.) (2014): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (2014): Symbol (symbole). In: Diess. (Hg.): Bourdieu-Handbuch, S. 228–230.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (1998): Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. 2. Auflage, Wien: WUV.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien: Facultas.
- Fürst, Roland (2010): Sozialarbeit – Ausbildung an den Fachhochschulen in Österreich und Auswirkungen auf Identität und Berufsbild. Eine kritische Analyse zur Gegenwart und Forderungen zur Zukunft. In: Brandstet-

- ter/Vyslouzil (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem, S. 243–260.
- Gandy, Megan E. (2014): Cisgender. In: Cousins, Linwood H. (Hg.): Encyclopedia of Human Services and Diversity. O.O: SAGE, S. 232–233.
- Gärtner, Wolfgang (2012): Philosophische Impulse: Recht und Gerechtigkeit von Aristoteles bis Habermas. Eine Einführung in die Ethik der Gerechtigkeit. Münster: LIT.
- Gaus, Daniel/Hitzel-Cassagnes, Tanja/Martinsen, Franziska/Flügel-Martinsen, Oliver (Hg.^{innen}) (2014): Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation. Festschrift für Rainer Schmalz-Bruns. Wiesbaden: Springer VS.
- Geisen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hg.) (2013): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS.
- Giebeler, Cornelia/Fischer, Wolfram/Goblirsch, Martina/Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (Hg.^{innen}): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur Rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen: Budrich.
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (1997): „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus ...“ Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit. In: Jakob, Gisela/von Wensierski, Hans-Jürgen (Hg.^{innen}): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München: Juventa, S.23–38.
- Goger, Karin/Pantuček, Peter (2009): Die Fallstudie im Sozialarbeitsstudium. In: Riegler et al. (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft, S. 139–152.
- Goldman, Emma (2006) [1931]: Living my Life. New York: Penguin Classics.
- Grammes, Tilman (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange/Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik, S. 201–220.
- Grathoff, Richard (2013): Alltag und Lebenswelt als Gegenstand der phänomenologischen Sozialtheorie. In: Hammerich, Kurt/Klein, Michael (Hg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 67–82.

- Groenemeyer, Axel (2012): Soziologie sozialer Probleme – Fragestellungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In: Albrecht/Groenemeyer (Hg.): Handbuch soziale Probleme, S. 17–116.
- Gusfield, Joseph (1976): The Literary Rhetoric of Science: Comedy and Pathos in Drinking Driver Research. In: American Sociological Review, 41 (1), S. 16–34.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafeneger, Benno (2010): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 861–880.
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Cooperative.
- Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane (Hg.^{innen}) (2010): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. Ulm: AG-SPAK-Bücher.
- Hartmann, Martin/Offe, Claus (Hg.) (2011): Politische Theorie und politische Philosophie. Ein Handbuch. München: Beck.
- Heiner, Maja (2011): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 237–247.
- Heiner, Maja (2012): Handlungskompetenz „Fallverstehen“. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, S. 201–217.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professions-theoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Heite, Catrin (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessl/Plößer (Hg.^{innen}): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit, S. 187–200.
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia (Hg.^{innen}) (2010): Politische Bildung. Ziele, Inhalte und Perspektiven. Stuttgart: UTB.

- Henkenborg, Peter (2011): Wissen in der Politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung, S. 111–132.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Himmelmann, Gerhard (2010): Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In: Lange/Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik, S. 19–30.
- Hinte, Wolfgang (2012): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: SiO 01/12, S. 4–9.
- Hinte, Wolfgang (2013): Zum Schreiben über das Forschen über das Forschen über Soziale Arbeit. In: Sozial Extra, Volume 37, Issue 7–8, S. 11–13.
- Höllmüller, Hubert (2011): Ist Soziale Arbeit eine Wissenschaft? In: Spitzer, Helmut/Höllmüller, Hubert/Hörnig, Barbara (Hg.^{innen}): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–42.
- Höllmüller, Hubert (2014): Modell Graz – organisationstheoretische und entscheidungstheoretische Aspekte einer top-down-Reform des Jugendamtes Graz. FH Kärnten, <http://www.fh-kaernten.at/fileadmin/media/gesundheit-soziales/Modellgraz.pdf>. [Stand: 11.4.2015]
- Holten, Armin (2012): Legitimationsfiguren Sozialer Arbeit – ein Kommen und Gehen ... In: Schneider et al. (Hg.^{innen}): Forschung, Politik und Soziale Arbeit, S. 39–48.
- Homma, Norbert/Bausche, Rafael (2015): Unternehmenskultur und Führung. Den Wandel gestalten: Methoden, Prozesse und Tools. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hörster, Reinard (2010): Sozialpädagogische Kasuistik. In: Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit, S. 677–686.
- Hörster, Reinhard/Müller, Mathias (2012): Dialogik. Grenzsyste me in der lapp-ländischen Sozialpsychiatrie und ihre sozialpädagogische Bedeutung. In:

- Hörster, Reinhard/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard (Hg.): Grenzobjekte: Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–88.
- Huber, Alois (2006): Die WissenschaftlerInnen – Kunst, Quantenmechanik oder doch Sozialarbeit? Ein Textstück. In: Flaker/Schmid (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit, S. 525–536.
- Hufer, Klaus-Peter (2013): Politische Erwachsenenbildung: Programme und Konzeptionen als Spiegel gesellschaftspolitischer Verhältnisse und fachdidaktischer und wissenschaftlicher Trends. In: Bremer et al. (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S. 98–122.
- Hummrich, Merle (2006): Fremdheit als konstitutives Moment der Migrationsforschung. In: Badawia et al. (Hg.^{innen}): Das Soziale gestalten, S. 295–310.
- Hunholz, Heike (1998): Zitierkartell. In: Heinrich, Peter/Schulz zur Wiesch, Jochen (Hg.): Wörterbuch der Mikropolitik. Opladen: Leske + Budrich, S. 304.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kahlert, Heike (2002): Wissen/Wissenschaft. In: Kroll, Renate (Hg.ⁱⁿ): Lexikon Gender Studies / Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 403–404.
- Keller, Reiner (2010): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–81.
- Kennelly, Jacqueline; Llewellyn, Kristina R. (2011): Educating for active compliance: discursive constructions in citizenship education. In: Citizenship Studies 15 (6-7), S. 897–914.
- Kessl, Fabian (2010): „Spezialisierung oder Generalisierung?“ Gedankensplitter zum angemessenen Umgang mit einem grundlegenden Verweisungszusammenhang in der Sozialen Arbeit. In: Kraus et al. (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung, S. 85–98.
- Kessl, Fabian (2011): Zivilgesellschaft. In: Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 1765–1774.

- Kessl, Fabian (2013): Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2007): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen: Budrich.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans Uwe (2012): Soziale Arbeit. In: Albrecht/Groenemeyer (Hg.): Handbuch soziale Probleme, S. 1306–1331.
- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.^{innen}) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hg.) (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Keupp, Heiner (2010): Visionen der Zivilgesellschaft: Der aufmüpfige Citoyen oder eine Mittelschichtveranstaltung? In: Pilch et al. (Hg.^{innen}): Macht – Eigensinn – Engagement, S. 17–40.
- Klassen, Michael (2009): Systemtheorie und ihr Transfer in die sozialarbeiterische Praxis. In: Riegler et al. (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit zwischen Profession und wissenschaftlicher Vermittlungsmöglichkeit in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 87–104.
- Kleemann-Göhring, Mark (2013): „Politikferne“ in der politischen Bildung? Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: Bremer et al. (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S. 276–292.
- Kleve, Heiko (2014): Professionelle Identität: Das Einzelinterview. <https://www.youtube.com/watch?v=nDlxPuQL684> [Stand: 7.4.2015]
- Kraimer, Klaus (2008): „Form und Stoff“ der Fallrekonstruktion. In: Giebeler et al. (Hg.^{innen}): Fallverstehen und Fallstudien, S. 35–51.
- Kraus, Björn/Effinger, Herbert/Gahleitner, Silke/Miethe, Ingrid/Stövesand, Sabine (Hg.^{innen}) (2010): Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile. Opladen/Berlin/Farmington Hills: Budrich.

- Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.^{innen}) (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Juventa.
- Kreisky, Eva (2006): Einführung in die Politische Theorie. Vorlesungsskript. evakreisky.at/2006-2007/vo0607/Vorlesung_1.pdf [Stand: 15.11.2014]
- Krug, Melanie/Corsten, Michael (2010): Sind Nicht-Engagierte nicht eigensinnig? In: Pilch et al. (Hg.^{innen}) (2010): Macht – Eigensinn – Engagement, S. 41–61.
- Kühberger, Christoph (2009): Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur Politischen Bildung. Bd. 30. Innsbruck/Bozen/Wien: StudienVerlag, S. 52–56.
- Kunstreich, Timm (1998): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. Band II. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.
- Laclau, Ernesto (2013): Macht und Repräsentation. In: Diess.: Emanzipation und Differenz. Aus dem Englischen von Oliver Marchart. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 125–149.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamp, Fabian (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript.
- Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lemke, Matthias/Schaal, Gary S. (2014): Paradigmenpluralität in der Politikwissenschaft. Eine Bestandsaufnahme des Faches in Deutschland. In: Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hg.): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–102.

- Lengermann, Patricia Madoo/Niebrugge-Brantley, Jill (2002): Back to the future: Settlement Sociology, 1885–1930. In: The American Sociologist. 33 (3), S. 5–20.
- Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung: Methodologie – Organisation – Materialanalyse. Stuttgart: UTB.
- Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden. Stuttgart: UTB.
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: die Methoden. Wien: Facultas.
- Luhmann, Niklas (1999): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): Einführung in die Systemtheorie. 4. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Maeder, Christoph/Nadai, Eva (2003): Professionalität unter den Bedingungen des Sozialamts: Sozialarbeit in der öffentlichen Sozialhilfe. In: Mieg, Harald/Pfadenhauer, Michaela (Hg.^{innen}): Professionelle Leistung – Professional Performance. Konstanz: UVK, S. 147–166.
- Maier, Konrad (2009): Für eine integrative, praktische Wissenschaft Soziale Arbeit. In: Birgmeier/Mührel (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n), S. 41–52.
- Martin, Edi (2011): Gemeinwesenarbeit – ist sie etwas sehr Spezielles oder das Generellste der Sozialen Arbeit? In: Kraus et al. (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit. Band 3. Opladen: Budrich, S. 219–234.
- Mecheril, Paul (2006): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Badawia et al. (Hg.^{innen}): Das Soziale gestalten, S. 311–326.
- Messmer, Heinz (2008): Profession auf dem Prüfstand. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hg.ⁱⁿ): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–185.

- Möller, Kurt (2012): Empirische Kleinprojekte in der Region – Wie Forschung kommunale (Jugendarbeits-)Politik beeinflussen kann. In: Schneider et al. (Hg.^{innen}): Forschung, Politik und Soziale Arbeit, S.99–114.
- Moritz, Maria (2013): Die Entwicklung der Sozialarbeit ab 1970 bis zur Gegenwart. In: SiO 01/13, S. 46–50.
- Moser, Michaela (2013): Krise und Selbstorganisation. In: Bakic et al. (Hg.^{innen}): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit, S. 144–158.
- Müller, Carl Wolfgang (2012): Von ungedulden Forschern und dem Schneckenengang des Fortschritts. In: Schneider et al. (Hg.^{innen}): Forschung, Politik und Soziale Arbeit, S. 15–19.
- Müller, Carl Wolfgang (2013): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte Sozialer Arbeit. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Juventa.
- Munsch, Chantal (2013): Bürgerschaftliches Engagement zwischen Integration und Ausgrenzung – Eine kritische Analyse aus der Perspektive von Diversity-Theorien. In: Geisen et al. (Hg.): Soziale Arbeit und Demokratie, S. 189–204.
- Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter/Bühlmann, Felix/Krattiger, Barbara (2005): Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Nitschke, Peter (2012): Einführung in die Politikwissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Noack, Michael (2013): Replik auf „Sozialraumorientierung in Graz“. Antworten auf offene Fragen. In: SiO 03/13, S. 50–52.
- Obrecht, Werner (2012): Warendeclaration zur Systematisierung von Wissen. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschulen, S. 145–160.
- Oehler, Patrick (2007): Pragmatismus und Gemeinwesenarbeit. Die pragmatische Methode von John Dewey und ihr Beitrag von Theorie und Praxis der Gemeinwesenarbeit. München: AG SPAK.
- Otto, Hans-Uwe/Scherr, Albert/Ziegler, Holger (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maß-

- stab sozialarbeiterischer Kritik. In: neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Bd. 2/2010, S. 137–146.
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.) (2011): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik. 4. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2012): Gesetzt aber nicht Begründet. Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. In: diess.: Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns. neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (Sonderheft 11). Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 3–10.
- Panitzsch-Wiebe, Marion/Becker, Bjarne/Kunstreich, Timm (Hg.^{innen}) (2014): Politik der Sozialen Arbeit. Politik des Sozialen. Opladen: Budrich.
- Pantuček, Peter (1998): Einige methodische Konsequenzen des lebensweltorientierten Zugangs. In: Pantuček, Peter/Vyslouzil, Monika (Hg.^{innen}.): Theorie und Praxis Lebenswelt-orientierter Sozialarbeit. St. Pölten: Sozaktiv, S.87–103.
- Pantuček, Peter (2004): Was ist ein Fall? Fallstudiendidaktik an Sozialarbeits-Studiengängen. <http://www.pantucek.com/texte/fallstudien.html> [Stand 4.8.2014].
- Pantuček, Peter (2006a): Fallstudien als „Königsdziplin“ sozialarbeitswissenschaftlichen Forschens. (Liegt als pdf vor; erschienen in: Flaker/Schmid (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit, S. 237–262).
- Pantuček, Peter (2006b): Sozialarbeitswissenschaft und die Praxis der Sozialarbeit. Ein Überblick über Fragen und Probleme. Flaker/Schmid (Hg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit, S. 23–35.
- Pantuček, Peter (2007) Sozialraum und Professionalisierung der Sozialen Arbeit. <http://www.pantucek.com/texte/200705sozialraumProfession1.html> [Stand 29.3.2015]
- Pantuček, Peter (2009): Von Netzwerkinterviews und biografischen Zeitbalken. Diagnostische Verfahren als Hilfe zur Bildung eines professionellen

- Selbstverständnisses. In: Riegler et al. (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft, S. 153–168.
- Pantuček, Peter (2010a): Aufgaben und Charakteristika einer professionsbezogenen Wissenschaft. In: Brandstetter/Vyslouzil (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit Im Wissenschaftssystem, S. 299–314.
- Pantuček, Peter (2010b): Sozialraum und Professionalisierung der Sozialen Arbeit. <http://www.pantucek.com/index.php/soziale-arbeit/texte/166-sozialraum-und-professionalisierung-der-sozialen-arbeit> [Stand: 20.3.2015]
- Pantuček, Peter (2010c): Netzwerke, Soziales Kapital und Zivilgesellschaft. <http://www.pantucek.com/index.php/soziale-arbeit/texte/138-netzwerke-soziales-kapital-und-zivilgesellschaft> [Stand: 2.4. 2015]
- Pantuček, Peter (2011a): Soziale Arbeit generell und speziell. Tiefenbohrungen in der österreichischen Landschaft. In: Kraus et al. (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung, S. 43–56.
- Pantuček, Peter (2011b): Zettelkasten. Was ist Ganzheitlichkeit in der Sozialen Arbeit? <http://www.pantucek.com/index.php/soziale-arbeit/zettelkasten/258-was-ist-ganzheitlichkeit-in-der-sozialen-arbeit> [Stand: 2.4.2015]
- Pantuček, Peter (2012): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 3. Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Pantuček-Eisenbacher, Peter (2015): Bedrohte Professionalität? In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Bedrohte Professionalität, S 29–42.
- Pantucek, Peter/Posch, Klaus (2009): Die Theorie-Praxis-Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen. In: Riegler et al. (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft, S. 15–30.
- Petrik, Andreas (2013): Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: Bremer et al. (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S.159–183.

- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Pflegerl, Johannes/Vyslouzil, Monika/Pantuček, Gertraut (Hg.^{innen}) (2013): passgenau helfen. soziale arbeit als mitgestalterin gesellschaftlicher und sozialer prozesse. festschrift für peter pantuček. Wien: LIT.
- Pilch Ortega, Angela/Felbinger, Andrea/Mikula, Regina/Egger, Rudolf (Hg.^{innen}) (2010): Macht – Eigensinn – Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preis, Wolfgang (2009): Perspektiven einer Praxeologie Sozialer Arbeit. In: Birgmeier/Mührel (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n), S. 157–169.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rehbein, Boike (2014): Sprache. In: Fröhlich/Rehbein (Hg.): Bourdieu – Handbuch, S. 355–358.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2014): Feld (champ). In: Fröhlich/Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Meltzer. S. 99–103.
- Reinhardt, Sibylle (2010a): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange/Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik, S. 125–141.
- Reinhardt, Sibylle (2010b): Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 128–141.
- Riegel, Christine (2012): Dealing with Diversity and Social Heterogeneity: Ambivalences, Challenges and Pitfalls for Pedagogical Activity. In: Bekerman, Zve/Geisen, Thomas (Hg.): International Handbook of Migration, Minorities and Education: Understanding Cultural and Social Differences in Process-

- es of Learning. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, S. 331–348.
- Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hg.^{innen}) (2009): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Research.
- Rüegger, Cornelia (2014): Wie wird der Fall zum Fall? In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit. 2/2014, S. 343–349.
- Russo, Manfred (2008): Autonomie. In: Fröhlich/Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch, S. 65–68.
- Russo, Manfred (2014): Differenzierung (différenciation). In: Fröhlich/Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch, S.69–72.
- Saalmann, Gernot (2008): Praxeologie (praxéologie). In: Fröhlich/Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch, S. 196–199.
- Schaal, Gary S./Heidenreich, Felix (Hg.) (2009): Einführung in die politischen Theorien der Moderne. 2. Auflage. Opladen: Budrich.
- Schallberger, Peter (2012): Habituelle Prädispositionen auf Seite der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschulen, S. 69–84.
- Schattenhofer, Karl/Thiesmeier, Monika (2001): Kollegiale Beratung und Entscheidung – Die Inszenierung einer Diagnose. In: Ader et al (Hg.^{innen}): Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis, S. 62–69.
- Scherr, Albert (2012): Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines theoretischen Programms. In: Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit, S. 283–296.
- Scherr, Albert (2015): Professionalisierung im Kontext von Hilfe und Kontrolle. Der Fall Jugendgerichtshilfe. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Bedrohte Professionalität, S. 164–187.
- Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2011): Theorie Sozialer Arbeit. Gestaltung des Sozialen als Grundlage. Wiesbaden: VS Research.

- Schimpf, Elke/ Stehr, Johannes (Hg.^{innen}): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Armin/Streck, Rebekka/Eppler, Natalie (Hg.^{innen}) (2012): Forschung, Politik und Soziale Arbeit. Opladen: Budrich.
- Schneiderhan, Erik (2011): Pragmatism and empirical sociology: the case of Jane Addams and Hull-House, 1889–1895. In: Theory and Society, vol. 40, Issue 6, S. 589–617.
- Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1994): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-Eleonora (Hg.^{innen}): Der Sozialpädagogische Blick: Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, S. 191–221.
- Schwab-Trapp, Michael (2003): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 35–39.
- Sorg, Richard (2009): Welches Wissenschaftsverständnis braucht die Sozialarbeitswissenschaft? In: Birgmeier/Mührel (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n), S. 29–39.
- Sorg, Richard (2012): Kapitalismus und Soziale Arbeit. In: Eichinger, Ulrike/Weber, Klaus (Hg.^{innen}): Soziale Arbeit. Hamburg: Argument, S. 97–120.
- Späte, Karin (2013): Ideale Demokratie? Eine kritische Diskussion schulischer politischer Bildungskonzepte aus soziologischer Perspektive. In: Bremer et al. (Hg.^{innen}): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, S.184–202.

- Stadlober, Gregor (2014): Hilfe dringend gesucht. Heftige Kritik am Grazer Jugendamt: Es arbeite nach einem neoliberalen Einsparungsmodell, das die Schwächsten zurücklasse. Was ist dran? In: FALTER 17/14, <http://www.falter.at/falter/2014/04/22/hilfe-dringend-gesucht> [Stand: 20.4.2015]
- Staub-Bernasconi, Silvia (2000): Machtblindheit und Machvollkommenheit Luhmannscher Theorie. In: Merten, Roland (Hg.): Systemtheorie sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 225–242.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007a): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Triplemandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. Zentrum für postgraduale Studien Sozialer Arbeit, http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StB-Soz-Arb-Tripelmandat.pdf [Stand: 20.3.2015]
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007b): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemische Grundlagen und professionelle Praxis. Stuttgart: UTB.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2009): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: In: Birgmeier/Mührel (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n), S. 131–146.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2010): Professionalisierung der Sozialen Arbeit – Ein uneingelöstes Versprechen In: Hammerschmidt/Sagebiel (Hg.^{innen}): Professionalisierung im Widerstreit, S. 115–132.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013a): Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, S. 163–186.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013b): Integrale soziale Demokratie als gemeinwesenbezogener Lernprozess und soziale Vision: Jane Addams. In: Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph/Troexler, Ueli (Hg.^{innen}): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Band 4. Opladen: Budrich, S. 14–36.

- Stauber, Barbara (2011): These aus identitätskritischer Perspektive. In: Thiersch, Hans/Treptow, Rainer (Hg.): Zur Identität der Sozialen Arbeit, neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (Sonderheft 10), S. 108–111.
- Steckmann, Ulrike (2014): Paternalismus und Soziale Arbeit. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, 2/2014, S. 191–203.
- Stehr, Johannes; Schimpf, Elke (2012): Ausschlussdimensionen der Sozialen-Probleme-Perspektive in der Sozialen Arbeit. In: Stehr/Schimpf (Hg.^{innen}): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit, S. 27–42.
- Steinke, Ines (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick et al. (Hg.^{innen}): Qualitative Forschung, S. 319–331.
- Stimmer, Franz (Hg.) (2000): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. München/Wien: Oldenbourg.
- Sting, Stephan (2011): Disziplin, meine Damen und Herren. In: Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Kittler-Satran Helga/Wrentschur, Michael (Hg.^{innen}): Sozialpädagogisches Wirken. Berlin u.a.: LIT, S.36–55.
- Stoik, Christoph: Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung – Ein „entweder – oder“ oder ein „sowohl – als auch“?. In: sozialraum.de (3), Ausgabe 1/2011. <http://www.sozialraum.de/gemeinwesenarbeit-und-sozialraumorientierung.php> [Stand: 11.02.2015]
- Stoik, Christoph/Stövesand, Sabine (2013): Gemeinwesenarbeit als Konzept Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In: Diess./Troexler, Ueli (Hg.^{innen}): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Band 4. Opladen: Budrich, S. 14–36.
- Stövesand, Sabine (2007): Mit Sicherheit Sozialarbeit! Gemeinwesenarbeit als innovatives Konzept zum Abbau von Gewalt im Geschlechterverhältnis unter den Bedingungen neoliberaler Gouvernementalität. Hamburg: LIT.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München: Juventa.

- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage. Weinheim/Basel: Belz Juventa.
- Thiersch, Hans (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentitäts [sic!]. In: Becker-Lenz et al. (Hg.^{innen}): Bedrohte Professionalität, S 42–61.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 854–863.
- Thole, Werner (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, Werner/Hunold, Martin (2011): Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In: Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 552–566.
- Thormann, Sabine (2012): Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium. Wiesbaden: Springer VS.
- Topitsch, Ernst (1960): Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In: Ders. (Hg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für Victor Kraft. Wien: Springer, S. 233–264.
- Uhl, Herbert (2010): Politische Bildung in Zeiten der „Politikverdrossenheit“. Politikkritik als Blockade oder Lernpotenzial? In: Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (Hg.): Politikwissenschaft und Politische Bildung. Nationale und internationale Perspektiven; Festschrift für Udo Kempf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–234.
- Urek, Mojca (2012): Wie in der Sozialen Arbeit ein Fall gemacht wird: Die Konstruktion einer „schlechten Mutter“. In: Schimpf /Stehr (Hg.^{innen}): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit, S. 201–216.
- Verein GIN – Gemeinwesenintegration und Normalisierung (o.J.): Die Geschichte des Vereins GIN. <http://www.gin.at/ueber-uns/chronik> [Stand: 12.3.2015]
- Von Kardorff, Ernst/Koenen, Elmar (Hg.) (1981): Psyche in schlechter Gesellschaft. Zur Krise klinisch-psychologischer Tätigkeit. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

- Voß, Heinz-Jürgen (2010): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Wagner, Thomas (2013): Entbürgerlichung durch Adressierung? Eine Analyse des Verhältnisses Sozialer Arbeit zu den Voraussetzungen politischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, Wolfgang (o.J.): Der Schleier der Alltäglichkeit oder: Wie ist Fallverstehen möglich, S 1–12. <http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/fallverstehen.pdf> [Stand: 13.2.2015]
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society. 9 (1), S. 8–37.
- Wetzel, Manfred (2004): Praktisch-politische Philosophie. Dritter Band: Gesellschaft und Politik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Windheuser, Jeanette (2012): Re-Theoretisierungen und -Politisierungen von Kategorien in der (sozial-)pädagogischen Forschung. In: Schneider et al. (Hg.^{innen}): Forschung, Politik und Soziale Arbeit, S. 63–72.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 1/1, Jänner 2000, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [Stand 22.3.2015]
- Wolff, Stephan (1981): Grenzen der helfenden Beziehung. Zur Entmythologisierung des Helfens. In: von Kardorff/Koenen (Hg.): Psyche in schlechter Gesellschaft, S. 211–238.
- Wolff, Stephan (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung – Clifford Geertz als Autor. In: Matthes, Joachim (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Soziale Welt Sonderband 8. O.O.: Otto Schwartz, S. 339–362.
- Wolff, Stephan (2008): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick et al. (Hg.^{innen}): Qualitative Forschung, S. 502–514.
- Wolff, Stephan (2011): Textanalyse. In: Ayaß, Ruth/Bergmann, Jörg (Hg.^{innen}): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 245–273.

- Wolfgramm, Maja (2010): Stalking. Ein sozialpädagogischer Leitfaden für die Beratung der Opfer. Hamburg: Diplomica.
- Wolfgruber, Gudrun (2013): Von der Fürsorge zur Sozialarbeit. Wiener Jugendwohlfahrt im 20. Jahrhundert. Wien: Löcker.
- Zach, Barbara (2014): Sozialraumorientierung in Graz. In: soziales_kapital, Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit, Nr. 12 (2014), <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/339/589.pdf> [Stand 17.1.2015]
- Zdarsky, Mark P. (2014): Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation. Einleitung in die Festschrift. In: Gaus et al. (Hg.^{innen}): Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation, S. 9–22.

9. Quellenverzeichnis

9.1 Verzeichnis der Interviews

- I1 Zach, Barbara: Interview mit einem_r Lehrenden (2014)
- I2 Zach, Barbara: Interview mit einem_r Studierende_n (2014)
- I3 Grigori, Eva: Interview mit einem_r Absolvent_in (2014)
- I4 Wahlhütter, Laura: Interview mit einem_r Lehrenden (2014)
- I5 Wahlhütter, Laura: Interview mit einem_r Absolvent_in (2014)
- I6 Wahlhütter, Laura: Interview mit einem_r Absolvent_in/Lehrenden (2014)
- I7 Wahlhütter, Laura: Interview mit einem_r Absolvent_in (2014)
- I8 Wahlhütter, Laura: Interview mit einem_r Absolvent_in (2014)
- I9 Wahlhütter, Laura: Interview mit einem_r Absolvent_in (2014)
- I10 Reidinger, Veronika: Interview mit einem_r Lehrenden (2014)
- I11 Reidinger, Veronika: Interview mit einem_r Lehrenden (2014)
- I12 Zach, Barbara: Interview mit einem_r Studierende_n (2014)

9.2 Verzeichnis der Skripten

- SI Skript zu einer Lehrveranstaltung (1990er Jahre)
- SII Skript zu einer Lehrveranstaltung (2000er Jahre)
- SIII Skript zu einer Lehrveranstaltung (1990er Jahre)

9.3 Verzeichnis der Bachelorarbeiten

- BA1 Bachelorarbeit-1 (2000er Jahre)
- BA2 Bachelorarbeit-1 (2000er Jahre)
- BA3 Bachelorarbeit-1 (2000er Jahre)
- BA4 Bachelorarbeit-1 (2000er Jahre)
- BA5 Bachelorarbeit-1 (2000er Jahre)

9.4 Sonstiges

- AF1 Zach, Barbara: Forschungsnotiz zu einer Lehrveranstaltung (2014)
- AF2 Zach, Barbara: Mitschrift einer Lehrveranstaltung (2014)
- AF3 Zach, Barbara: Mitschrift einer Lehrveranstaltung (2015)
- H FH St. Pölten: Hinweise zur 1. Bachelorarbeit (2000er Jahre)
- SB Sounding Board (2014)

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Folie A aus Politik-LV 1

Abbildung 2: Folie B aus Politik-LV 1

Abbildung 3: Folie A aus Politik-LV 2/Teil 1

Abbildung 4: Folie B aus Politik-LV 2/Teil 1

Abbildung 5: Folie C aus Politik-LV 2/Teil 1

Abbildung 6: Folie A aus Politik-LV 2/Teil 2

Abbildung 7: Folie B aus Politik-LV 2/Teil 2

Abbildung 8: Folie C aus Politik-LV 2/Teil 2

11. Anhang

PowerPoint-Folien Sounding Board

Foliensatz Laura Wahlhütter

Forschungsinteresse Laura Wahlhütter



- Wie wurde Lebensweltorientierung (LWO) am Ausbildungsstandort St.Pölten vermittelt und welches Verständnis und welche Vorstellungen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit entwickelten AbsolventInnen dazu?

Lebensweltorientierung am Ausbildungsstandort St.Pölten



- Das handlungstheoretische Konzept der Lebensweltorientierung wurde in Lehre & Ausbildung durch ein komplexitätsreduziertes Modell ersetzt.
- LWO wurde tendenziell selektiv rezipiert und nicht als umfassende Theorie Sozialer Arbeit gelehrt. Es wurden lediglich einzelne Konzepte, die vorhandene Zielvorstellungen unterstützten, ausbuchstabiert, andere hingegen bewusst ausgespart. Dadurch ging der Gesamtzusammenhang des Konzeptes verloren. Das spiegelt sich auch in Narrationen von PraktikerInnen wieder, die hier die Ausbildung absolviert haben.
Bsp.:
B2: „Spielt sicher eine Rolle, aber ohne dass wir es wissen. Also wie gesagt, ich hab im Google einmal nachschauen müssen was das ist.“
- Auf der Wissensebene scheint „Lebensweltorientierung“ bei den AbsolventInnen nicht angekommen zu sein; inwieweit es auf Handlungsebene angekommen ist, bleibt gegenwärtig offen.

Lebensweltorientierung am Ausbildungsstandort St.Pölten



- LWO war als Professionalisierungsprojekt angelegt.
 - LWO kann am Ausbildungsstandort St. Pölten als identitätsstiftende Gegenbewegung zum Psychoboom gesehen werden: Ein Versuch, alternative Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Soziale Arbeit in der Praxis anzubieten und eine „selbstbewusstere Profession“ auszubilden.
 - LWO, wie am Ausbildungsstandort rezipiert, hat das, was schon immer praktiziert wurde, beschreibbarer und argumentierbarer gemacht. De Facto sind die Begriffe aber nach wie vor vage und unpräzise; die Konzepte aus der LWO nicht hinreichend in die Fachsprache übernommen und die Inszenierung der Sozialen Arbeit nach wie vor „bescheiden-defensiv“.
 - Wie erklären Sie sich, dass der Versuch, Sozialarbeitspraxis zu verändern unmittelbar an den Praxisbedingungen zu scheitern droht?
-

Lebensweltorientierung am Ausbildungsstandort St.Pölten



- Lebensweltorientierung geht aus von einem nicht-hierarchischen Hilfe-Verständnis. Inwieweit kann es ProfessionistInnen gelingen, AdressatInnen Sozialer Arbeit auf Augenhöhe zu begegnen und wie lehren Sie das?

(1 Statement/ein Beispiel bitte pro TeilnehmerIn!)

Foliensatz Veronika Reidinger

Forschungsinteresse Veronika Reidinger



- Was wurde und wird unter Gemeinwesenarbeit am Standort FH St. Pölten verstanden?
 - Konzepte/Theorien
 - Problemformulierung
 - Interventionen/Methoden
 - Raumbezug/Raumverständnis

Gemeinwesenarbeit – damals und heute



- **Damals: GWA als Methode der Sozialen Arbeit**
 - GWA fand ihren Einzug in die Lehre in Abgrenzung zu therapeutischen und traditionellen Ansätzen in der Sozialen Arbeit. Sie legte den Fokus auf koordinierende/vermittelnde Tätigkeiten und verstand sich somit vor allem als intermediäre Instanz.
- **„Heute“: GWA als Arbeitsprinzip**
 - GWA wird als Grundhaltung mit einem „methoden-integrativen Ansatz“ beschrieben: Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Therapie, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, empirische Sozialforschung (Beobachtung, statistische Analysen, Interviews)...

Gemeinwesenarbeit



■ Diffusität als Handlungsprogramm

- Kleinster gemeinsamer Nenner einer Gegenstandsbestimmung ist der, dass sie ihren Fokus auf „größere Zusammenhänge“ richtet und Begriffe wie „Aktivierung“, „Empowerment“ und „Partizipation“ zentral sind.
- Theorien/Konzepte und Methoden werden lose angeführt, aber nicht aufeinander bezogen. Problemdefinitionen ergeben sich aus einer Analyse „im Feld“. Die Fragestellungen und die Auswertung der Methoden, die Verwertung der Analyseergebnisse wird ausgespart.

Gemeinwesenarbeit



- Was sind Ihrer Meinung nach die Prinzipien einer GWA? Gibt es eine eigenständige GWA neben oder innerhalb der Sozialen Arbeit?
 - Warum wird die GWA nicht mehr als Fach gelehrt, wenn sie als Arbeitsprinzip (oder als „Schlagwort“?) in der Praxis und in der Lehre noch weit verbreitet ist?
 - Wie unterscheidet sich Ihrer Meinung nach die GWA von einer „Sozialraumorientierung“?
-

Forschungsinteresse Eva Grigori



- Wie wird ein Fall gemacht?

Sozialarbeitswissenschaftliche Fallstudien in Bachelor-Arbeiten
an der FH St. Pölten.

Fallstudien in Bachelorarbeiten



▪ Überforderung

- In der Umsetzung der Aufgabe (wissenschaftliche Fallstudie) spiegeln sich professions- und feldtypische Spannungen zwischen den Ebenen Sozialarbeitswissenschaft und Ausbildung zur Fachkraft („Theorie und Praxis“) wieder.
- Der Anspruch, qua Fallanalysen in der „Königsdziplin“ sozialarbeitswissenschaftlichen Arbeitens zu bestehen, ist Herausforderung und Einschränkung zugleich – sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden.
- Beispiel: starke Bindung an die Praktikumssituation, die zusammen mit dem Status der VerfasserInnen als Studierende (=Urteilsabhängige), einer tatsächlichen „Beobachtung 2. Grades“, einem kritisch-reflektierenden Urteil und einer diskursiven Anbindung der Ergebnisse an professionelle Auseinandersetzungen im Wege steht.
- Auswege aus Ihrer Perspektive?

Fallstudien in Bachelorarbeiten



▪ Paternalismus

- Im Rahmen der Fallstudien zeigen sich drei häufige, objektivierende Zugangsweisen, die mit den sozialarbeitswissenschaftlichen Anspruch an Fallstudien kollidieren, aber auch Fragen über die zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung existierenden sozialarbeiterischen Haltungen aufwerfen:
 1. Kategorisierende, zielgruppenorientierte Perspektiven werden gegenüber dem Einzelfall, dem Besonderen bevorzugt (Beispiel: gefragt wird eher nach Zielgruppen, weniger nach konkreten Einzelfällen).
 2. Es wird für AdressatInnen gesprochen, indem Einschätzungen von Fachkräften als Stimme der AdressatInnen eingesetzt werden.
 3. Sprachlich zeigen diese Mechanismen sich in Formulierungen und Zuschreibungen, die alltagsprachlich, im gesellschaftspolitischen Diskurs veraltet oder generalisierend verwendet werden. Soziale Arbeit als kommunikative Praxis zeigt sich darin nicht als reflektierende Praxis (Beispiele: *Die Ausländer/die Migranten sind Schuld an Konflikten; ein Mann missbraucht Drogen/seine Partnerin*).

Fallstudien in Bachelorarbeiten



■ Abschlussarbeiten

- Wissenschaftliche Fallstudien gelten (u.a.) als Kritik- und Analyseinstrument der Praxis und ihrer Bedingungen.
- Die Praxis gilt stets als Prüfstein von Erkenntnissen der Sozialarbeitswissenschaft (also auch jener aus Fallstudien).
- Eine wissenschaftliche Qualitätssicherung steht aus. Inwiefern können Abschlussarbeiten als Anregung für die Reflexion des Status Quo der Lehre am Standort dienen?

Foliensatz Barbara Zach



Forschungsinteresse Barbara Zach

- Wie werden politische Haltungen im Rahmen der Ausbildung zur SOA an der FH St. Pölten vermittelt?

Politische Haltungen in der Ausbildung/Lehre



- Dichotomisierung in politische, konfliktfreundige Haltung vs. Empathie-zentrierte Haltung in Lehre und Ausbildung
 - Konflikt- und Kritikfähigkeit wird nicht geübt; trainiert werden vor allem empathische Fähigkeiten
 - Einübung unterschiedlicher Rollen fehlt: auf individuelle Problemlagen zentrierte SOA vs. Analyse & Kritik der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen
 - Politik wird institutionenzentriert definiert und gelehrt. Politik als konfliktiver, auch kreativer, lustvoller Prozess, als Streit um die Durchsetzung von Interessen ist unterbelichtet in Lehre und Ausbildung.
-

Politische Haltungen in der Ausbildung/Lehre



- In der Lehre existiert kein konsistenter Bezug zu Politischen Theorien. Deren Konzepte werden nur bruchstückhaft rezipiert und lose sowie unangebunden aneinandergereiht, ohne zwischen unterschiedlichen Schulen und Ausgangspositionen zu differenzieren.
 - => trägt nicht zur politischen Bewusstseinsbildung bei
- „Inklusion“ ist als Schlagwort weit verbreitet.
 - unterstützt ein rein-idealistisches Verständnis von „Hilfe“, weshalb es paternalistische Haltung bei Studierenden nicht in Frage stellt
 - bietet wenig Anknüpfungspunkte für eine herrschaftskritische Perspektive
 - => Überforderung mit Fragen der politischen Praxis (Bsp. Umgang Refugee Bewegungs-AkteurInnen)
- Eine kritische, neo-marxistische Theorie ist in Lehre und Ausbildung marginalisiert.

Politische Haltungen in der Ausbildung/Lehre



- Braucht es PT in der Sozialen Arbeit auch auf der Ebene der Praxis? Bitte um ein knappes Statement.
 - Wo kommt „Politik“ in ihrer LV vor? Bitte nennen Sie ein Beispiel/bringen Sie ein knappes Statement!
 - Inwieweit bedingt die systemtheoretische Perspektive die evidente Trennung von politischer Sphäre und Sozialer Arbeit?
-

12. Eidesstattliche Erklärungen

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Laura Wahlhütter, geboren am 23.08.1989 in Graz, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 23.04.2015

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Laura Wahlhütter', with a long horizontal flourish extending to the right.

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Veronika Reidinger, geboren am 15.04.1983 in Wien, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 26.04.2015

A handwritten signature in black ink, reading "Veronika Reidinger". The script is cursive and fluid, with the first name and last name clearly distinguishable.

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Eva Grigori, geboren am 29.04.1985 in Waldbröl, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 23.04.2015

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'E' followed by a horizontal line and a small flourish.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Barbara Zach, geboren am 14.11.1966 in Wien, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Linz, am 25. April 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Barbara Zach', with a stylized, cursive script.