

Unterkofler, Ursula

Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 29 (2020) 2, S. 32-43



Quellenangabe/ Reference:

Unterkofler, Ursula: Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 29 (2020) 2, S. 32-43 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244589 - DOI: 10.25656/01:24458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244589>

<https://doi.org/10.25656/01:24458>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

die hochschule

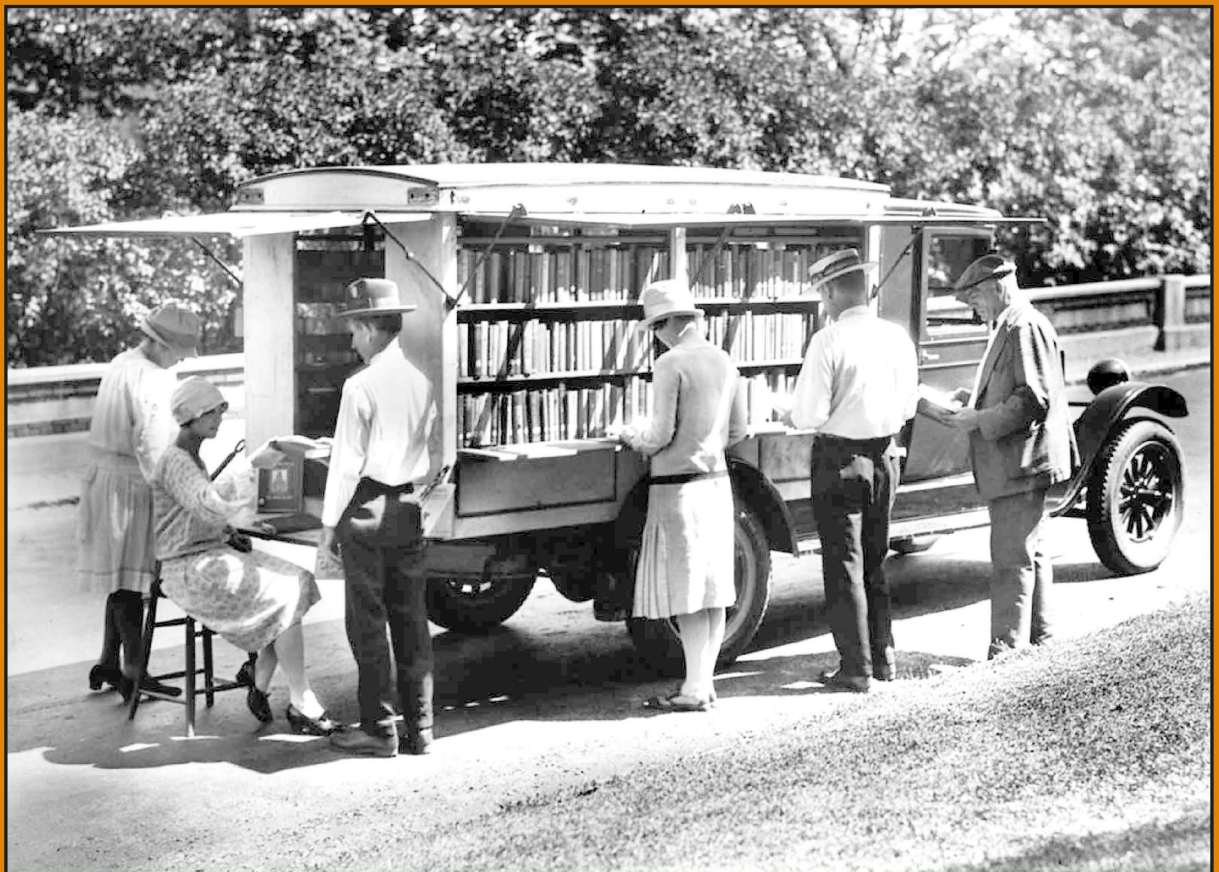
journal für wissenschaft und bildung

2/2020

29. Jahrgang

**Annemarie Matthies
Bettina Radeiski
(Hrsg.)**

Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit **Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen**



die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-80-9

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reinen Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Abbildung vordere Umschlagseite: Die erste Fahrbücherei der öffentlichen Bibliothek von Cincinnati, ca. 1927 (<https://rarehistoricalphotos.com/bookmobiles-traveling-libraries-1910s-1960s/>)

Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit

Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen

Annemarie Matthies, Bettina Radeiski:

Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen. Einleitung.....7

Thomas Rauschenbach:

Sekundäre Disziplinbildung. Zur Entwicklungsdynamik der Sozialen Arbeit als Wissenschaft15

Ursula Unterkofler:

Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen32

Bettina Radeiski:

Das Transferverständnis aus Sicht der Sozialarbeitsstudierenden.....44

Annemarie Matthies:

Theorie-Praxis-Transfer durch die Hintertür?
Anwendungsorientierung durch Digitalisierung von Sozialer Arbeit.....55

Regina-Maria Dackweiler, Reinhild Schäfer:

Grenzen des Wissenstransfers – Grenzen der Innovation
im Handlungsfeld geschlechtsbezogener Gewalt71

Eva Maria Löffler:

„Das ist wie 'ne Waage“. Wissen und Haltung in
sozialen Dienstleistungsberufen85

Holger Spieckermann:

Der ‚Netzwerkbegriff‘ der Sozialen Arbeit. Theorie-Praxis-Transfer
aus systemtheoretischer Perspektive98

FORUM

Ulrich Teichler:

Fünf Jahrzehnte des Experimentierens. Hochschulsteuerung und die
Gestaltung der Hochschullehrerrolle. Teil 2.....109

Sascha Peter, Henning Lohmann:

Kunst studieren und was dann? Künstlerische Tätigkeit,
Erwerbsstatus und Einkommen von Absolventen und
Absolventinnen einer Kunsthochschule130

Arne Dreßler, Marc Hannappel:

Eine Hand gibt der anderen. Über Festschriften als
akademische Gepflogenheit146

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945.....158

Autorinnen & Autoren.....179

Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen

Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen

Ursula Unterkofler
München

In der Sozialen Arbeit wird die Frage, inwieweit sich Student*innen und Praktiker*innen auf disziplinäre Wissensbestände beziehen, äußerst kritisch verhandelt. Neben alltäglichen Thematisierungen eines schwierigen Theorie-Praxis-Verhältnisses zeichnet der Forschungsstand ein problematisches Bild:

Praktiker*innen greifen nur fragmentarisch auf im Studium thematisierte Wissensbestände zurück (Thole/Küster-Schapfl 1997, Ackermann/Seeck 1999), bei Student*innen kommt es durch das Studium selten zu Irritationen bisheriger Deutungsmuster (Schweppe 2001, 2004), sie entwickeln kaum einen beruflichen Habitus (Becker-Lenz/Müller 2009), der Bezug auf Fachtermini spielt bei der Diagnostik keine zentrale Rolle (Becker-Lenz et al. 2015), Student*innen und Praktiker*innen beziehen sich bei der Interpretation von Praxissituationen nur vereinzelt auf wissenschaftliches Wissen (Ghanem et al. 2018).

Andererseits wird bei berufsbegleitend Studierenden gezeigt, dass individuelle Professionalisierungsprozesse gelingen können, wenn bereits vorhandene Kompetenzen, berufsbiografische Erfahrungen und der aktuelle Teamkontext verschränkt thematisiert werden (Busse/Ehlert 2011) oder professionelle Wissensbestände von Praktiker*innen Bezüge zu disziplinären Diskursen aufweisen, auch wenn sie selbst diese teilweise nicht explizieren (Schneider 2006, Unterkofler 2009, 2014).¹

Vor dem Hintergrund dieses teils widersprüchlichen Forschungsstandes stelle ich in diesem Beitrag die Frage, wie Studierende wissenschaftliches Wissen in reflexions- und handlungsleitendes Wissen transformieren. Nach einer theoretischen Rahmung und Vorstellung der empirischen Basis des Beitrags (1) stelle ich Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung studentischer Situationsanalysen vor, die zeigen, dass und wie Studierende wissenschaftliche Wissensbestände nutzen, um Praxissituati-

¹ Für eine ausführlichere Darstellung des Forschungsstandes vgl. Unterkofler (2018).

onen zu reflektieren (2). Im abschließenden Fazit schließe ich auf die Notwendigkeit einer spezifischen Didaktik Sozialer Arbeit (3).

1. Theoretische Rahmung und empirische Grundlage des Beitrags

Sozialarbeiter*innen beziehen sich beim Handeln auf *professionelles* Wissen, das aus einem Konglomerat von wissenschaftlichem Wissen, Erfahrungswissen und Wissen über lebensweltliche Sinnzusammenhänge der Adressat*innen besteht (Schützeichel 2007: 561). Dadurch stellt sich die Frage, wie wissenschaftliches Wissen in dieses Konglomerat ‚hineingerät‘. Insofern eine Relevanz wissenschaftlichen Wissens für soziale Praxis grundsätzlich in Frage steht und dieses erst relevant gemacht werden muss (Nowotny 1975), gilt auch für die Soziale Arbeit:

Es „muss die prinzipielle Relevanz in der professionellen Kultur und Habitusbildung der Professionellen aktiv eingebaut und es müssen kognitive Strukturen oder Kompetenzen der Wissenstransformation ... aufgebaut werden“ (Sommerfeld 2014: 139).

Dies verweist auf einen aktiven Transformationsprozess, der dadurch geprägt ist, dass wissenschaftliches Wissen als abstraktes, typisiertes Wissen mit je situations- bzw. fallspezifischen, alltagsweltlichen Beschreibungen von Praxis relationiert wird. Sozialarbeiter*innen haben daher nicht nur die Aufgabe, sich wissenschaftliches Wissen anzueignen, sie müssen dieses auch für ihre Handlungspraxis relevant machen, indem sie es in Praxisdeutungen transformieren (Dewe 2014: 178ff.). Das bedeutet, (angehende) Sozialarbeiter*innen müssen auch die ‚Tätigkeit‘ der Transformation erlernen. Es kann kaum erwartet werden, dass Student*innen eine solche Aufgabe bewältigen können – zumal sie oft gar nicht wissen, dass sie diese Aufgabe haben² –, ohne dass ihnen Räume angeboten werden, die explizit für gemeinsames Relationieren bestimmt sind.

Das Datenmaterial, auf dessen Grundlage ich die Analyse durchgeführt habe, stammt aus einem Seminar, das einen solchen Raum eröffnet. Dieses Seminar richtet sich an Studierende eines Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit, die im dritten Semester ein 100-stündiges Praktikum absolvieren. Studierende protokollieren – angelehnt an ethnografische Methoden der Beobachtung – Situationen, die sie im Praktikum erlebt haben. Diese Situationen werden im Seminar analysiert. Im Zuge dessen werden gemeinsam Ideen entwickelt, welche wissenschaftlichen Wissensbestände zu den protokollierten Situationen in Beziehung gesetzt werden kön-

² Zwar wird in der Sozialen Arbeit die Notwendigkeit, Theorie-Praxis-Bezüge herzustellen, beständig eingefordert. Was das bedeutet, bleibt aber oft ungeklärt (Unterkofler 2019).

nen.³ Im Seminar findet also bereits ein induktiv geleiteter Prozess der Relationierung statt, bei dem die Studierenden unterstützt werden, wissenschaftliches Wissen in reflexions- und handlungsleitendes Wissen (Praxisdeutungen) zu transformieren.

Im Anschluss an die Arbeit im Seminar verfassen die Studierenden schriftliche Analysen der Situationen, in denen sie relevante wissenschaftliche Wissensbestände mit Bezug auf einschlägige Fachliteratur skizzieren und die ausgewählte Situation vor deren Hintergrund kritisch reflektieren sollen. Ziel des Seminars ist es, dass alle Studierenden mit Fachbegriffen aus dem Seminar gehen, die sie als Recherchebegriffe in der Bibliothek verwenden können. Diese Begriffe werden als *theoretische Konzepte* im Sinne von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954: 7) verstanden, die es ermöglichen, bestimmte Phänomene in den dokumentierten Situationen zu erkennen, gleichzeitig aber flexibel zu bleiben für Aspekte der Situation, die mit diesem Konzept nicht verstanden werden können.

Für diesen Beitrag habe ich 35 studentische Situationsanalysen aus zwei unterschiedlichen Seminaren analysiert.⁴ In Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Strauss 1987/2010) wurden diese Daten kodiert, indem ich die unterschiedlichen Situationsanalysen miteinander kontrastiert habe. Mit Hilfe des theoretischen Sampling wurden Ausschnitte für die Feinanalyse ausgewählt, um die Ergebnisse zu verdichten, Verknüpfungen herauszuarbeiten und konzeptionell zu abstrahieren.

2. Student*innen als Noviz*innen der Transformation

Die Situationsanalysen zeigen, dass die Student*innen bereits im dritten Semester die herangezogenen theoretischen Konzepte für die spezifischen Situationen, die sie analysieren, ausdeuten und dadurch Relationierungen vornehmen. Sie sind als Noviz*innen der Transformation wissenschaftlichen Wissens in Praxisdeutungen zu verstehen, die in einem reflektierenden Fazit durchwegs artikulieren, dass ihnen diese ersten Schritte sehr schwerfallen: Die Arbeit im Seminar empfinden sie als produktiv, aber anstrengend; die Verschriftlichung der Analyse ist für die meisten mit Unsicherheiten verbunden.

Im Folgenden zeige ich, welche Wissensarten und -bestände die Student*innen heranziehen, welche Zielrichtung ihre Analyse dadurch gewinnt (2.1) und wie sie bei der Darstellung der vorgenommenen Relationierungen vorgehen (2.2).

³ Zum didaktischen Aufbau des Seminars vgl. ausführlich Unterkofler (2020).

⁴ Die Seminare habe ich selbst durchgeführt. Die untersuchten Situationsanalysen haben die Student*innen als Leistungsnachweise für diese Seminare bei mir abgegeben.

2.1. Wissensarten und Zielrichtung der Analysen: Situationen verstehen, Handeln reflektieren

Als theoretische Konzepte werden Erklärungs- und Veränderungswissen (vgl. Spiegel 2013: 52ff.) herangezogen. Damit richten die Student*innen den Fokus darauf, die erlebten Situationen zu erklären bzw. zu verstehen sowie professionelle Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Verstehen der Gesamtsituation: Erklärungswissen

Erklärungswissen stellt Zusammenhänge dar und ermöglicht, Erklärungs- und Begründungsalternativen zu entwickeln (ebd.: 52f.). Die Studierenden werden mit dem Problem konfrontiert, die erlebte Situation über ihre erste (alltagsweltliche) Interpretation hinaus zu verstehen. Sie fragen: Worum geht es hier überhaupt? Oder: Worum könnte es hier noch gehen?

Aufgrund der induktiven Suche nach passendem Erklärungswissen für die verschiedensten Situationen wählen die Student*innen unterschiedlichste theoretische Konzepte aus. Sie ziehen Konzepte heran, die grundsätzlich soziale Interaktionen und deren gesellschaftliche Bedingungen theoretisch fundieren, wie *soziale Rollen* (S5), *Macht* (S23, S34) oder *Stigmatisierung* (S29). Weiterhin scheinen ihnen spezifischere Konzepte hilfreich, die konkrete Gegenstände theoretisch rahmen, wie *Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit* (S7), *Eskalationsprozesse* (S15) oder *Teammodelle* (S13). Ebenso greifen sie auf Konzepte zurück, die sich auf Handlungsmuster von Adressat*innen Sozialer Arbeit beziehen, etwa *Coping* (S33), *erlernte Hilflosigkeit* (S2) oder *psychiatrische Diagnosen* (S31).

Ziehen die Studierenden Erklärungswissen heran, richten sie ihre Analyse darauf aus, die beschriebene Situation in ihrer Gesamtheit als sinnhafte soziale Interaktionseinheit zu erklären bzw. zu verstehen.

Beispiel: Eskalationsprozesse

Die Studentin analysiert eine Konfliktsituation in einer stationären Einrichtung der Suchthilfe. Sie bezieht sich dabei auf das theoretische Konzept der Eskalation, insbesondere auf die verzögerte Eskalation (Schwabe 2010):⁵

„Hierbei spielt die Vorgeschichte der Praxissituation ... eine wesentliche Rolle. Erik⁶ hat uns Mitarbeitenden mit den Worten ,entweder ihr regelt das oder ich

⁵ Die Quellen, die die Student*innen im Datenmaterial angeben, finden sich nicht im Literaturverzeichnis dieses Beitrags, da es sich hierbei nicht um Literatur handelt, auf die ich mich in diesem Beitrag beziehe.

mach das auf meine Weise‘ (Z. 11f.)⁷ gedroht und befand sich in einem äußerst aggressiven und erregten Zustand (vgl. Z. 12ff.). Ich könnte mir vorstellen, dass das Auftreten Eriks in Verbindung mit einer verzögerten Eskalation ... steht. Die damit verbundene Konfliktverschiebung könnte beschrieben werden, indem er bereits im Vorfeld in Konflikt mit Hannes (ein anderer Adressat, Anm. UU) stand, eventuell aufgrund seines Vorwurfs mit dem gestohlenen Geld, und er nun seine Wut darüber bei uns Mitarbeitenden, also an einer anderen Stelle des Systems – zeitlich, örtlich und in Bezug auf die Personen – herauslässt.“ (S15: 6–7)⁸

Die Studentin nennt in ihrer Analyse unterschiedliche Handlungen (*gedroht; in aggressivem und erregten Zustand; bereits im Vorfeld in Konflikt*) und interpretiert diese nun vor dem Hintergrund von Elementen des theoretischen Konzepts der verzögerten Eskalation (*Konfliktverschiebung; Eskalation an einer anderen Stelle des Systems*). So reinterpretiert sie die Situation als verzögerte Eskalation und macht dadurch die Gesamtsituation (neu) verstehbar.

Reflexion von Handlungsmöglichkeiten: Veränderungswissen

Veränderungswissen umfasst Handlungsmethoden und -konzepte und ermöglicht, Handlungsalternativen zu entwickeln und zu begründen (Spiegel 2013: 66ff.). Die Student*innen beschreiben in ihren Praxisprotokollen (eigene) Handlungen und stellen sich die Frage, ob dieses Handeln ‚gut‘ bzw. ‚professionell‘ ist. Veränderungswissen hinzuzuziehen ermöglicht es ihnen, beschriebene Handlungen kritisch zu betrachten, fachlich einzuordnen und begründet Alternativen zu entwickeln.

Die Student*innen ziehen unterschiedlichste Veränderungswissensbestände heran. Ein Schwerpunkt liegt auf Ansätzen der Beratung und Gesprächsführung, wie *Dimensionen des Beratungshandelns* (S24), *lösungsorientierte Beratung* (S22, S25), *klient*innenzentrierte Gesprächsführung* (S25, S29, S31), aber auch zielgruppenorientierter *Umgangsweisen mit Menschen mit psychiatrischen Erkrankungen* (S31). Auch werden Handlungskonzepte wie *Empowerment* (S2, S17, S20, S35) und *Sharing Power* (S34) oder Methoden der Einzelfallhilfe wie *Case-Management* (S33) gewählt sowie Ansätze der niedrigschwelligen Sozialen Arbeit, etwa *Handlungsmuster niedrigschwelliger Sozialer Arbeit* (S9, S10, S24) oder arbeitsfeldspezifischer *Akzeptanzorientierte Drogenarbeit und Psychedelische Ambulanz* (S18).

⁶ Alle Namen wurden schon im Zuge des Schreibens der Praxisprotokolle durch die Student*innen anonymisiert.

⁷ Die Studentin verweist hier auf die Zeilennummerierung ihres Praxisprotokolls.

⁸ Die Situationsanalysen (S) wurden zur Anonymisierung nummeriert (1–35), die Seitenzahlen beziehen sich auf die Seitennummerierung in den Dokumenten der Student*innen.

Wenn die Student*innen Veränderungswissen heranziehen, betrachten sie schwerpunktmäßig einzelne Handlungen der Praktikant*innen oder der Sozialarbeiter*innen, um sie vor dem Hintergrund des gewählten theoretischen Konzeptes einzuordnen, zu bewerten und Alternativen zu entwickeln.

Beispiel: Sharing Power

Die Studentin analysiert eine Situation in einer stationären Einrichtung der Suchthilfe, in der es zu einem Konflikt kommt, weil ein Adressat ein Werkstück behalten möchte, das zum Verkauf am Weihnachtsmarkt vorgesehen ist. Sie bezieht sich dabei auf das Sharing Power-Konzept (Herriger 2014):

„Ein wichtiger Aspekt besteht hier in der Bereitschaft und Aufgabe der Sozialpädagogin, gegenüber dem Adressaten Transparenz über die bestehenden strukturellen Machtverhältnisse in der Suchthilfeeinrichtung herzustellen sowie Gregor über für sein Anliegen relevante und bereits existierende Regelungen und Prozesse wahrheitsgemäß aufzuklären. Entsprechend hätte Laura, mit dem Grundgedanken einer machteilenden Beziehung, bereits zu Beginn des Dialogs ihre Zuständigkeit benennen sollen, um Gregor auf diese Weise Teilhabe an den ihn betreffenden Dienstleistungsprozessen zu gewähren und Gelegenheit zu geben, seinen Wunsch, das Schachbrett zu behalten, äußern zu können.“ (S34: 11)

Vor dem Hintergrund von Handlungsprinzipien des Sharing Power-Konzeptes (*Transparenz über Machtverhältnisse, machteilende Beziehung*) ordnet die Studentin das Handeln der Sozialarbeiterin ein und reflektiert es kritisch. Daraus leitet sie Handlungsalternativen (*Zuständigkeit benennen, Gelegenheit geben*) ab, die sie als in der Situation möglich und vor dem Hintergrund der Prinzipien angemessen ansieht.⁹

2.2. Deduktiv – induktiv, explizit – implizit: Darstellung von Relationierungen

Die Ergebnisse der Relationierungsprozesse stellen die Student*innen unterschiedlich dar. Ich konnte zwei Unterscheidungskriterien erkennen, wie Student*innen die von ihnen hergestellten Relationen argumentativ festhalten: deduktive vs. induktive Argumentationslinien sowie explizite vs. implizite Bezüge auf theoretische Konzepte. Diese stelle ich dar und fasse deren Zusammenspiel schließlich in vorgefundenen Mustern zusammen.

⁹ Die Einordnung des Handelns vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte führt nicht zwangsläufig zu Kritik und Entwicklung von Alternativen, vgl. Beispiel „Switchen“ (s.u.).

Deduktive vs. induktive Argumentationslinien

Die Student*innen entwickeln die Ideen, welche theoretischen Konzepte sie zur Analyse heranziehen, im Rahmen des Seminars induktiv (s.o. Abschnitt 1). Fast alle Situationsanalysen sind in ihrer Verschriftlichung jedoch grundsätzlich deduktiv aufgebaut (Einleitung, Situationsbeschreibung, Klärung relevanter theoretischer Konzepte anhand von Literatur, Analyse der Situation als Relationierung theoretischer Konzepte und beschriebener Situation, Fazit). In einzelnen Fällen ist hingegen die Gesamtstruktur der Situationsanalyse induktiv aufgebaut. Die Klärung der theoretischen Konzepte anhand von Literaturbezügen passiert erst an dem Punkt der Analyse, an dem sie relevant werden.

Beispiel: Stigmatisierung

Die Studentin analysiert eine Situation, die sich bei einer Begleitung einer Adressatin des sozialpsychiatrischen Dienstes zum Zahnarzt in einem öffentlichen Verkehrsmittel ereignet hat:

„Insbesondere je mehr Menschen Frau Müller begrüßt hatte, desto weniger beachteten andere Passagiere ihr Verhalten. Es handelt sich um Stigmatisierung. Der amerikanische Soziologe Erving Goffman geht davon aus, dass bei einer sozialen Begegnung die Wahrnehmung des Gegenübers von der Erwartungshaltung geprägt ist, welche er als ‚Antizipationen, die wir haben, indem wir sie in normative Erwartungen umwandeln, in rechtmäßig gestellte Anforderungen‘ (Goffman 1990: 10) beschreibt. Diese Erwartungen werden laut Goffman bereits bei der ersten Begegnung und unbewusst wirksam (ebd.). (...) Der Theorie von Erving Goffman folgend ist das Verhalten von Frau Müller in dieser Situation als ein Stigma aufgenommen worden“.

Es folgt eine Klärung des Stigma-Begriffs nach Goffman. (S29: 7–8)

Die Studentin löst die Anforderung, relevante Konzepte dar- und Bezüge zur Situation herzustellen, induktiv: Sie beschreibt einen Ausschnitt aus der Situation (*je mehr begrüßt, desto weniger beachtet*), um im Anschluss ein theoretisches Konzept zu präsentieren, durch das die Interaktion erklärbar wird.

Aber auch innerhalb der analytischen Texte, die im Rahmen der generell deduktiv aufgebauten Situationsanalysen geschrieben wurden, werden deduktive und induktive Argumentationslinien verfolgt, auch wenn die gewählten theoretischen Konzepte vorab schon unter Rückgriff auf Fachliteratur geklärt wurden.

Im Abschnitt der eigentlichen Analyse bedeutet *deduktiv* dann, dass zuerst ein Aspekt des theoretischen Konzepts genannt und dieser dann auf Beispiele aus der beschriebenen Situation bezogen wird.

Beispiel: Switchen

Die Studentin zitiert ein konkretes Handlungsmuster in der offenen Sozialen Arbeit und bezieht es dann auf die Situation, die beim gemeinsamen Kochen im Rahmen der beruflichen Hilfen stattfindet:

„...gibt es oft keine klaren Grenzen zwischen Alltagskommunikation und Problembearbeitung. In Einrichtungen der offenen, niedrighschwelligten Sozialen Arbeit haben wir beobachtet, dass Professionelle zwischen Alltagskommunikation („Small-Talk“) und der Bearbeitung eines ernsthaften Themas, z.B. eines Problems der AdressatIn, relativ unvermittelt hin- und her springen“ (Breitwieser u.a. 2016: 38).

Dieses Element lässt sich in dieser Praxissituation sehr gut erkennen. Gleich zu Beginn ging es um das selbständige Kochen, was Sofia (Sozialarbeiterin, Anm. UU) nutzt, um Peter danach zu fragen, ob er denkt ein Dachdecker muss selbständig arbeiten (Zeile 13–14). Hier wurde anfangs ein Alltagsgespräch geführt, Sofia „switcht“ dann zum Ziel des Projektes, der Berufsfindung. Nach meinen Erzählungen zu eigenen Erfahrungen beim Dachdecken und seinen Antworten zum Fliesen legen, lenkt Sofia wieder das Gespräch auf Hans‘ KFZ-Mechatronikerlehre (Zeile 24–25). Nach seiner Antwort, wo er die Ausbildung angefangen hat, ergänzt er freiwillig, dass er sie wieder abgebrochen hat. Ich steige vorerst nicht auf den Abbruch ein, sondern erwähne, dass ich die Werkstatt kenne und auch bald Reifen wechseln muss. Darauf erzählt er von sich aus, über seine Erfahrungen beim Reifenwechseln. Danach komme ich wieder auf den Abbruch der Ausbildung zurück.“ (S6: 6)

Die Studentin argumentiert deduktiv, indem sie zuerst das theoretische Konzept des ‚Switchens‘ nennt, um dann zu argumentieren, dass sich dieses in der Praxissituation *erkennen lässt*. Sie führt im Anschluss mehrere abwechselnde Redebeiträge als Beispiele an, die Wechsel zwischen alltäglichen Themen (*Kochen, Dachdecken, Fliesen legen, Reifen wechseln*) und zu bearbeitenden Problemen (*zum Ziel des Projekts, KFZ-Mechatronikerlehre, Abbruch der Ausbildung*) markieren.

Induktives Argumentieren bedeutet in grundsätzlich deduktiv aufgebauten Situationsanalysen, dass zuerst Beispiele aus der Situationsbeschreibung genannt werden. Im Anschluss wird daraus abgeleitet, dass es sich dabei um ein Phänomen handelt, das durch das gewählte theoretische Konzept erklärt wird.

Beispiel: Akzeptierende Drogenarbeit

Die Studentin analysiert eine Situation, die im Rahmen eines Suchtpräventionsprojektes auf einer Party in einem Club stattfindet:

„... als der Mann stark schwankend auf den Infostand zusteuert. Die Situation wird erst mal nur beobachtet, bevor etwas unternommen wird. Die akzeptierende Drogenarbeit sieht den Menschen als mündiges, zu Selbstverantwortung und Selbstbestimmung fähiges Wesen, die Ausfallerscheinung wird toleriert. Möglicherweise hätte sich der Mann noch ohne fremde Hilfe zurechtfinden können.“ (S18: 10)

Die Studentin beschreibt zuerst einen Ausschnitt des dokumentierten Handelns (*nur beobachtet*), um anschließend Prinzipien akzeptierender Drogenarbeit (*Menschen als mündige Wesen*) zu nennen und das Handeln – als Fall dieses Prinzips – zu begründen.

Explizite vs. implizite Bezüge auf theoretische Konzepte

Diese Beispiele aus studentischen Situationsanalysen zeigen, dass sich die Student*innen auf Fachwissen beziehen, das sie – vorab oder im analytischen Text – durch Bezüge auf Fachliteratur fundieren. Die theoretischen Konzepte, mit denen in der Analyse gearbeitet wird, werden also explizit benannt und mit Literaturverweisen belegt. Zusätzlich – nie ausschließlich, jedoch in unterschiedlichem Maße – finden implizite Bezüge auf theoretische Konzepte statt: Es werden Fachbegriffe verwendet und in die Analyse der Situation einbezogen, ohne diese zu klären. Dies legt nahe, dass die Fachbegriffe nicht als Fachbegriffe verstanden werden, die auf theoretischen Konzepten fußen und deshalb klärungsbedürftig sind.

Beispiel: Nähe und Distanz

Dies ist ein weiterer Ausschnitt der o.g. Analyse der Situation im Rahmen eines Suchtpräventionsprojektes:

„Während des Tripsittens hielt der Mann stetig meine Hand und drückte teilweise äußerst fest zu. Obwohl dies kein Problem für mich darstellte, sollte trotzdem ein richtiges Verhältnis von Nähe und Distanz gewahrt werden.“ (S18: 9).

Die Studentin beschreibt hier eine körperliche Interaktion (*hielt stetig meine Hand*). Sie stellt im Anschluss einen Bezug zum Konzept angemessener *Nähe und Distanz* her. Dieses Konzept nennt sie nur als Begriff, die Klärung des Konzepts bleibt aus. Dadurch bleibt der Bezug selbst diffus.

Zusammenfassend können unterschiedliche Argumentationsmuster benannt werden, die im Zusammenspiel der Unterscheidungskriterien erkennbar sind: Beim *deduktiv-expliziten* Argumentationsmuster werden theoretische Konzepte vorab geklärt, in der Analyse entsprechende Begrifflichkeiten explizit genannt und Beispiele aus der Situation aufgeführt, die vor dem Hintergrund dieser Begriffe neu verstanden oder kritisch betrachtet werden können.

Beim *induktiv-expliziten* Argumentationsmuster werden Beispiele aus der Situation genannt, im Anschluss passende theoretische Konzepte angeführt, geklärt und argumentiert, dass sie dazu dienen, die beschriebenen Situationen neu zu verstehen oder kritisch zu betrachten. Dabei werden mehr theoretische Konzepte herangezogen als im deduktiv-expliziten Ar-

gumentationsmuster, da von der (komplexen) Handlungspraxis aus argumentiert wird und im Zuge der Analyse offensichtlich unterschiedlichste Aspekte der Situation als theoretisierbar auffallen.

Beim *induktiv-impliziten* Argumentationsmuster werden in der Analyse Fachbegriffe verwendet, die im Zuge der Analyse als relevant erachtet werden, um die beschriebenen Situationen zu verstehen und kritisch zu betrachten. Allein durch die Verwendung dieser Begriffe finden Relationierungen statt, diese bleiben jedoch implizit – die Fachbegriffe werden nicht als solche expliziert und theoretisch geklärt. Das induktiv-implizite Argumentationsmuster tritt insbesondere innerhalb grundsätzlich deduktiv aufgebauter Situationsanalysen auf. Die Student*innen klären theoretische Konzepte zwar vorab, beziehen sich in der Analyse aber nicht ausschließlich darauf.

Zusätzlich entwickeln sie induktiv Bezüge zu weiteren Konzepten, da sie mit den vorab gewählten und geklärten Konzepten viele Aspekte der Situation nicht erklären können und ‚automatisch‘ weitere Konzepte hinzuziehen, um der Komplexität der Situation in der Analyse gerecht zu werden. Das induktive Textmuster lässt eine komplexere Herstellung von Bezügen zu, denn die Entscheidung, was einbezogen wird, wird logisch nicht vorab getroffen. Allerdings tun sich die Student*innen dann meist schwerer, auch alle verwendeten Konzepte als solche – auch in Abgrenzung zu alltäglichen Bedeutungen derselben Begriffe – zu erkennen und (zumindest kurz) zu klären.¹⁰

3. Fazit: Transformationsprozesse unterstützen als zentrale Aufgabe einer Didaktik Sozialer Arbeit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Student*innen schon im dritten Semester erste Schritte machen, wissenschaftliche Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen zu transformieren. Dass die Situationsanalysen Ergebnis harter Arbeit im Seminar und am Schreibtisch darstellen, unterstreicht, dass hier aktiv zu gestaltende Prozesse des Relevant-Machens wissenschaftlicher Wissensbestände für die Deutung von Handlungspraxis stattfinden. Insofern verwundert der eingangs dargestellte Forschungsstand nicht. Denn dass Student*innen und Praktiker*innen Bezüge nicht nur implizit herstellen, sondern auch explizieren können, erfordert ein durchgängiges Thematisieren und Praktizieren von Relationierungsprozessen schon im Rahmen des Studiums.

¹⁰ Besonders anfällig dafür sind theoretische Konzepte, die als Begriffe in die Umgangssprache aufgenommen wurden (Dewe 2004: 185).

Nicht nur die engagierte Arbeit der Studierenden im Seminar, auch ihre Umsetzung der Anforderungen an die schriftliche Analyse zeigen, dass sie bereit und motiviert sind, diese Arbeit zu leisten. Die Ergebnisse meiner Analyse geben erste Hinweise darauf, welche Bezüge die Student*innen herstellen (zu Erklärungs- und Veränderungswissen), wie sie dies tun (deduktiv-explizit, induktiv-explizit, induktiv-implizit) und wobei sie Schwierigkeiten haben (etwa beim Explizieren).

Vor dem Hintergrund, dass ich die Situationsanalysen aus einem einzelnen didaktisch spezifisch aufgebauten Seminar analysiert habe, kann ich nur feststellen: Verschiedene bestehende (kasuistische) Seminarkonzepte müssten zusammengetragen und ihr Potential für die Unterstützung von Transformationsprozessen von Student*innen (empirisch) ausgelotet werden, um eine Didaktik Sozialer Arbeit zu entwickeln, die diese Aufgabe von Lehre Sozialer Arbeit zentral in den Blick nimmt. Im Hinblick auf den Forschungsstand ist dies dringend angezeigt, um die Tätigkeit des Relationierens im Laufe des Studiums auszubauen und zu verstetigen.

Studierende könnten so einen Modus der Reflexion entwickeln, der wissenschaftliche Wissensbestände miteinschließt und sie explizierbar macht. Ein verinnerlichter Modus der Reflexion könnte auch in ihren (späteren) praktischen Tätigkeiten wirkmächtig werden, insbesondere, weil eine solche Didaktik Sozialer Arbeit auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung einen Ansatz darstellen könnte, der Berufseinsteiger*innen genauso wie erfahrene Sozialarbeiter*innen in der Erschließung (neuer) wissenschaftlicher Wissensbestände und in deren Relationierung zu alltäglicher Handlungspraxis unterstützt.

Literatur

- Ackermann, Friedhelm/Dietmar Seeck (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit, Hildesheim.
- Becker-Lenz, Roland/Silke Müller (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit, Bern.
- Becker-Lenz, Roland/Joel Gautschi/Cornelia Rügger (2015): Nicht-standardisiertes Wissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik, in: Neue Praxis 45(3), S. 270–279.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory?, in: American Sociological Review 19(1), S. 3–10.
- Busse, Stefan/Gudrun Ehlert (2011): Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren, in: Roland Becker-Lenz (Hg.), Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, S. 214–242.
- Dewe, Bernd (2014): Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen, in: Ursula Unterkofler/Elke Oestreicher (Hg.), Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern, Opladen, S. 77–197.

- Ghanem, Christian/Ingo Kollar/Frank Fischer/Thomas R. Lawson/Sabine Pankofer (2018): How do social work novices and experts solve professional problems?, in: *European Journal of Social Work* 21(1), S. 3–19.
- Nowotny, Helga (1975): Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 18, S. 324–342.
- Schneider, Sabine (2006): *Sozialpädagogische Beratung*, Tübingen.
- Schützeichel, Rainer (2007): Laien, Experten, Professionen, in: ders. (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*, Konstanz, S. 546–578.
- Schweppe, Cornelia (2001): Biographie und Studium, in: *Neue Praxis* 31(3), S. 271–285.
- Schweppe, Cornelia (2004): Das Studium der Sozialen Arbeit als biografischer Aneignungsprozess, in: Andreas Hanses (Hg.): *Biographie und Soziale Arbeit*, Baltmannsweiler, S. 144–165.
- Sommerfeld, Peter (2014): Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit, in: Ursula Unterkofler/Elke Oestreich (Hg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern*, Opladen, S. 133–155.
- Spiegel, Hiltrud (2013): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*, München.
- Strauss, Anselm L. (1987/2010): *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge.
- Thole, Werner/Ernst-Uwe Küster-Schapfl (1997): *Sozialpädagogische Profis*, Opladen.
- Unterkofler, Ursula (2009): „Akzeptanz“ als Deutungsmuster in der Drogenarbeit, Berlin.
- Unterkofler, Ursula (2014): *Gewalt als Risiko in der offenen Jugendarbeit*, Opladen.
- Unterkofler, Ursula (2018): Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit, in: Christiane Schnell/Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie*, Wiesbaden, S. 1–21.
- Unterkofler, Ursula (2019): „Das war mir zu theoretisch...“ Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Hochschullehre, in: *Soziale Arbeit* 68(1), S. 2–8.
- Unterkofler, Ursula (2020): Ethnografische Methoden als didaktische Ressource, in: Felix Albrecht/Alexa Maria Kunz/Günter Mey/Jürgen Raab (Hg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation*, Weinheim/Basel.

Autorinnen & Autoren

Regina-Maria Dackweiler, Prof. Dr., Professur für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt „Gesellschaftliche und politische Bedingungen Sozialer Arbeit“ am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain Wiesbaden. eMail: regina-maria.dackweiler@hs-rm.de

Arne Dreßler, Dipl.-Sozw., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Universität Koblenz-Landau. eMail: dressler@uni-koblenz.de

Marc Hannappel, Dr. phil., akademischer Oberrat am Institut für Soziologie der Universität Koblenz-Landau. eMail: marchannappel@uni-koblenz.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Eva Maria Löffler M.A. Soziale Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Lebenslagen und Altern des Instituts für Sozialwesen der Universität Kassel. eMail: loeffler@uni-kassel.de

Henning Lohmann, Prof. Dr., Professur für Soziologie, insbesondere Methoden der empirischen Sozialforschung am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. eMail: henning.lohmann@uni-hamburg.de

Annemarie Matthies, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Bildungssoziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: annemarie.matthies@soziologie.uni-halle.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Sascha Peter, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter für Lehraufgaben am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. eMail: sascha.peter@uni-hamburg.de

Bettina Radeiski, Professorin für Kultur, Ästhetik und Medien im Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: bettina.radeiski@haw-hamburg.de

Thomas Rauschenbach, Prof. Dr., Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts (DJI), Professor an der TU Dortmund, Leiter des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund. eMail: rauschenbach@dji.de

Reinhild Schäfer, Prof. Dr., Professur für gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen Sozialer Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Familie, Sozialisation, Devianz am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain Wiesbaden. eMail: reinhild.schaefer@hs-rm.de

Holger Spieckermann, Dr. phil., Dozent an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln. eMail: holger.spieckermann@th-koeln.de

Ulrich Teichler, Prof. Dr. Dr. h.c., Hochschulforscher, 1978 bis 2013 Professor an der Universität Kassel und langjährig Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Ursula Unterkofler, Prof. Dr., Professorin für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München. eMail: ursula.unterkofler@ksh-m.de