

STUDIENBUCH
SOZIALE ARBEIT



Hildegard Mogge-Grotjahn

Soziologie

Eine Einführung für soziale Berufe

4. Auflage

LAMBERTUS

Hildegard Mogge-Grotjahn

Soziologie

Eine Einführung für soziale Berufe

LAMBERTUS

Hildegard Mogge-Grotjahn

Soziologie

Eine Einführung für soziale Berufe

LAMBERTUS

**Bibliographische Information der Deutschen
Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

4., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© 2011, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Herstellung: Druckerei Franz X. Stückle, Ettenheim

ISBN 978-3-7841-2055-3

eISBN 978-3-7841-2263-2

Inhalt

Vorwort und Einleitung zur 4. Auflage	11
1 Alltagswissen und Wissenschaftswissen	15
1.1 Vertraute Situationen und ihre Deutung	15
1.2 Fragen und Gedankenspiele	17
1.3 Wissenschaftliches Denken	19
1.3.1 Besonderheiten wissenschaftlichen Denkens	19
1.3.2 Vorurteile und Ideologien	20
1.3.3 Vorverständnis und Hermeneutischer Zirkel	21
1.3.4 Induktion und Deduktion	22
1.3.5 Begriffe, Hypothesen, Theorien	24
1.3.6 Wissenschaftsbereiche und Einzeldisziplinen	24
2 Modernisierung von Gesellschaften und wissenschaftliches Nachdenken über Gesellschaft . .	29
2.1 Modernisierung von Gesellschaften	29
2.2 Entstehung des Sozialstaates	32
2.3 Gesellschaft als Gegenstand wissenschaftlichen Denkens . .	34
2.4 Einige Fragestellungen der Soziologie und eine Definition	36
3 Entwicklung und Systematik der Soziologie	41
3.1 Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen	41
3.2 Soziologie in Deutschland	43
3.3 Verschiedene Systematiken soziologischer Theorien	44
3.3.1 Wissenschaftstheoretische Systematik	45
3.3.2 Reichweiten-Systematik	47
3.3.3 Systematik der Konzeption von Gegenstands-Bereichen . .	48
3.4 Positivismus-Streit und Werturteils-Streit	49

4	Methoden der empirischen Sozialforschung und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit	53
4.1	Forschung mit quantitativen Methoden	53
4.2	Forschung mit qualitativen Methoden	56
4.3	Quantitative oder qualitative Forschung?	57
4.4	Empirische Sozialforschung und berufliches Handeln	58
4.5	Umgang mit den Ergebnissen empirischer Forschung	59
5	Soziologische Theorien im Überblick	65
5.1	Systemtheorien	65
5.1.1	Grundzüge von Systemtheorien	65
5.1.2	Strukturfunktionale Systemtheorie	66
5.1.3	Theorie des autopoietischen sozialen Systems	67
5.2	Kritische Theorie	68
5.3	Lern- und Verhaltenstheorien, Handlungstheorien	69
5.4	Symbolischer Interaktionismus	70
5.5	Ethnomethodologie	71
5.6	Figurations- und Prozess-Soziologie	71
5.7	Feministische Soziologie	72
5.8	Gegenwarts-Diagnosen	73
5.9	Beispiel: „Schule“ als Gegenstand unterschiedlicher soziologischer Theorien	74
6	Veränderung von Gesellschaften und Kultur	77
6.1	Sozialer Wandel und soziale Prozesse	77
6.2	Ursachen des sozialen Wandels	78
6.3	Individuen und soziale Bewegungen	80
6.4	Macht und Herrschaft	82
6.5	Kultur und Gesellschaft	84

7	Individuation und Vergesellschaftung	89
7.1	Grundlagen der Sozialisierungstheorie	89
7.2	Individuation oder Vergesellschaftung?	90
7.3	Interaktion und Kommunikation	91
7.3.1	Der signifikante und generalisierte Andere	92
7.3.2	Sprache und symbolische Interaktion	94
7.4	Alltags-Routinen	95
8	Institutionen, Organisationen und soziale Rollen	97
8.1	Gesellschaftliche Institutionen und Organisationen	97
8.2	Soziale Rollen	100
8.2.1	Rollen-Erwartungen	101
8.2.2	Handlungs- und Struktur-Aspekte sozialer Rollen	102
8.2.3	Zugeschriebene, erworbene und kontingente Rollen	103
8.2.4	Rollen-Erwartungen und Rollen-Konflikte	104
8.3	Werte und Normen	107
9	Sozialisierung in modernen Gesellschaften	111
9.1	Interdisziplinäre Aspekte der Sozialisierungsforschung	111
9.2	Einige Fragen soziologischer Sozialisierungsforschung	112
9.3	Phasen und Instanzen der Sozialisierung	114
9.3.1	Primäre Sozialisierung	114
9.3.2	Sekundäre Sozialisierung	115
9.3.3	Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter	118
9.3.4	Tertiäre Sozialisierung	119
9.4	Die Bedeutung sozialer Gruppen im Sozialisierungsprozess	119
9.5	Sozialisierung als aktive Aneignung unterschiedlicher Umwelten	120
9.5.1	Aufwachsen in verschiedenen Lebenslagen	121
9.5.2	Geschlecht und Sozialisierung	122
9.6	Persönlichkeit und Individualität	124

10	Soziale Probleme und abweichendes Verhalten	127
10.1	Soziale Probleme	127
10.2	Abweichendes Verhalten (Devianz)	129
10.3	Ausgewählte Devianz-Theorien	130
10.3.1	Devianz als Ausdruck misslungener Sozialisation	130
10.3.2	Anomie als Ursache von Devianz	131
10.3.3	Theorien der Subkultur und des differentiellen Lernens	132
10.3.4	Labeling approach	133
11	Soziale Strukturen und soziale Ungleichheit	137
11.1	Soziale Strukturen	137
11.1.1	Haushalts- und Familienformen	138
11.1.2	Die bürgerliche Familie	140
11.1.3	Kleinfamilien und Einpersonen-Haushalte	141
11.2	Migration und Multi-Ethnizität	144
11.3	Soziale Ungleichheit und ihre Folgen	145
11.4	Historische Ungleichheitsgefüge	147
11.5	„Klassische“ Begriffe und Kontroversen	149
11.6	Geschlecht und soziale Ungleichheit	150
11.6.1	Geschlechterrollen in der bürgerlichen Gesellschaft	150
11.6.2	Gleichheit oder Differenz?	151
12	Ungleichheitsgefüge und soziale Lagen in Deutschland	155
12.1	Unterschiedliche Arten von Ungleichheitsgefügen	155
12.2	Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland	156
12.3	Ungleichheit in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik	159
12.4	Soziale Ungleichheit im vereinten Deutschland	161
12.5	Soziale Schichten oder Lebenslagen?	161
12.5.1	Kritik am Begriff der sozialen Schicht	162

12.5.2	Zum Begriff der „Lebenslage“	164
12.5.3	Lebenswelten, Lebensstile, Milieus und Subkulturen	165
12.6	Soziale Inklusion und Exklusion	167
13	Alltag, Lebensführung und Handlungskompetenz in modernen Gesellschaften	171
13.1	Alltag und alltagsbezogene Soziologie	171
13.2	Kleine soziale Einheiten und komplexer sozialer Zusammenhang	173
13.3	„Berechenbarkeit“ als sozialer Habitus	174
13.4	Funktionale Subsysteme	175
13.5	Erwerbsarbeit	176
13.6	Umgang mit der Zeit	178
13.7	Mediatisierung des Alltags und mediale Kompetenz	179
13.7	Soziale Beheimatung	179
13.8	Bewältigung des Alltags: Das Ressourcen-Modell	180
14	Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen	185
14.1	Entwicklung Sozialer Arbeit	185
14.2	Soziale Risiken und Probleme	186
14.3	Gesellschaftliche Funktionen Sozialer Arbeit und ihre Bedeutung für die Einzelnen	187
14.3.1	Funktionen Sozialer Arbeit	187
14.3.2	Bedeutung Sozialer Arbeit für die Einzelnen	190
14.4	Soziale Arbeit „zwischen Modernitätsbewältigung, Marktlogik und Disziplinierung“	191
	Literaturverzeichnis	193
	Die Autorin	209

Vorwort und Einleitung zur vierten Auflage

Seit dem Erscheinen der dritten Auflage meines Lehrbuches sind gut vier Jahre vergangen. In dieser kurzen Zeit hat die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland tief greifende Veränderungen erlebt. Zum einen hatten und haben die internationale Finanzkrise, weltweite militärische Konflikte, in die auch Deutschland direkt oder indirekt involviert ist, sowie ökologische und technologische Katastrophen in vermeintlich weit entfernten Ländern Rückwirkungen auch auf die bundesrepublikanische soziale Wirklichkeit und das Lebensgefühl vieler Menschen. Zum anderen haben nationale und europäische Gesetzgebung und Politik unmittelbare Rückwirkungen auf den Alltag und die Lebenslage großer Bevölkerungsgruppen. Beispiele hierfür sind neue Sozialgesetze und einschneidende Veränderungen des tertiären Bildungssystems. Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit ist in den zurückliegenden vier Jahren weiter vorangeschritten.

Die Studierenden, die sich auf eine berufliche Tätigkeit im Sozialwesen vorbereiten, studieren nun im System der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge. Neben vielen anderen Änderungen des Hochschul- und Studienbetriebs haben die konsekutiven Studiengänge zu einer Modularisierung der Curricula geführt, die sich durch eine Schwächung der Fächerorientierung und eine Stärkung der Orientierung an interdisziplinären Themenbereichen auszeichnet. Dennoch erscheint es sinnvoll, weiterhin Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen, die sich an einzelnen Wissenschaften orientieren und sie auf ihren Ertrag für die Soziale Arbeit als einem gemeinsamen Dritten hin befragen. Deshalb habe ich mich für eine vierte Auflage des Lehrbuches „Soziologie. Eine Einführung für soziale Berufe“ entschieden.

Moderne Gesellschaften sind durch die Existenz vielfältiger Lebenslagen gekennzeichnet. Dazu haben soziale Bewegungen wie Frauen-, Friedens- und Ökologiebewegung beigetragen, die auch das Selbstverständnis der in sozialen Berufen tätigen Menschen beeinflusst haben. Fachkräfte des Sozialwesens müssen ihren Platz im komplexen Geflecht gesellschaftlicher und beruflicher Bedingungen finden. Ziel ihrer Ausbildung ist es, auf wissenschaftlicher Grundlage Handlungskompetenzen für die Soziale Arbeit zu gewinnen. Hierfür müssen die Absolventinnen und Absolventen einerseits über spezialisierte Kenntnisse für das jeweili-

ge Tätigkeitsgebiet verfügen, andererseits generalistisch qualifiziert sein, das heißt mit einem hohen Maß an Flexibilität auf wechselnde Anforderungen eingehen und selbstständig neue Kompetenzen entwickeln können. Dabei ist es gleichermaßen erforderlich, die gesellschaftlichen Bedingungen der jeweiligen Tätigkeiten zu kennen wie auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion auszuprägen.

Wenn sozialpädagogisches beziehungsweise sozialarbeiterisches Handeln die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen individueller Lebensverläufe und Lebensentwürfe als Ursachen individueller Hilfsbedürftigkeit in den Blick nehmen will (Scherr 1997, 52), sind soziologische Denkweisen, Begriffe und Methoden für die Soziale Arbeit unverzichtbar. Deshalb sollen die Kapitel 1 bis 5 den Leserinnen und Lesern eine erste Orientierung im Dickicht wissenschaftstheoretischer Positionen, soziologischer Theorien, Begriffe und Methoden ermöglichen.

Allerdings kommt es darauf an, aus dem Wissensbestand der Soziologie diejenigen Bereiche auszuwählen, die zur Klärung und Lösung der Aufgaben der Fachkräfte des Sozialwesens beitragen können, und sie in die Perspektive der Sozialen Arbeit einzurücken (ebd., 53) – eingedenk der Tatsache, dass in vielen Theorien zur sozialen und sozialpädagogischen Arbeit soziologische Kategorien und Kenntnisse längst integriert sind, ohne dass ihre disziplinäre Herkunft immer erkennbar oder auch nur von besonderem Interesse wäre. Deshalb wird in den Kapiteln 6 bis 12 auf solche Themenbereiche der Soziologie näher eingegangen, die dazu beitragen können, dass die Leserinnen und Leser die gesellschaftlichen Bedingungen ihres zukünftigen beruflichen Handelns besser kennen- und verstehen lernen.

Zu einer Soziologie der Sozialen Arbeit gehören aber nicht nur das Bereitstellen von berufs- und handlungsrelevantem Wissen, sondern auch die Analyse der Sozialen Arbeit als einer relevanten gesellschaftlichen Teilwirklichkeit sowie das Angebot einer metatheoretischen Reflexion der Sozialen Arbeit selbst. Diesen Themen widmen sich die Kapitel 13 und 14.

Trotz der unbestreitbaren Bedeutung der Soziologie für die Fundierung und Konzeptionierung Sozialer Arbeit habe ich Wert darauf gelegt, Soziologie nicht als einzig relevante Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit darzustellen, sondern die interdisziplinären Anschlussstellen der verschiedenen Sozialwissenschaften kenntlich zu machen.

Um den Umfang eines einführenden Buches nicht zu überschreiten, mussten den hier verwirklichten Interessen andere geopfert werden. So wurde weitestgehend darauf verzichtet, soziologische Klassiker vorzustellen oder einzelne soziologische Positionen ausführlich zu referieren. Auch die Darstellung spezieller Forschungsgebiete der Soziologie musste sehr knapp ausfallen. Stattdessen werden in den einzelnen Kapiteln weiterführende soziologische Fragestellungen skizziert, entsprechende Literaturhinweise kommentiert und Anregungen zur Diskussion gegeben. Das Literaturverzeichnis am Ende des Buches beinhaltet sowohl die im Text zitierten als auch die in den weiterführenden Hinweisen kommentierten Veröffentlichungen.

Zu Beginn jedes Kapitels findet die Leserin, der Leser einige Hinweise auf den Zusammenhang des neuen Kapitels mit den vorhergehenden Ausführungen.

Für die vorliegende vierte Auflage habe ich die empirischen Daten in den verschiedenen Kapiteln des Buches aktualisiert. Zahlreiche neu veröffentlichte oder ihrerseits in den zurückliegenden vier Jahren aktualisierte Fachbücher wurden in den Text und in die Literaturangaben eingearbeitet. Der gesamte Text wurde kritisch überprüft, teilweise gekürzt oder umformuliert. Neu aufgenommen wurden die Abschnitte 5.8, 6.5, 12.6 und 13.7. Inhaltlich neu ausgerichtet sind die Abschnitte 9.5.1, 11.1 und 11.2, 14.3 und 14.4.

Als unerwartet kompliziert erwies sich die Aktualisierung des Literaturverzeichnisses, da sich in den Jahren seit der Veröffentlichung der dritten Auflage meines Lehrbuches die Verlagslandschaft in Deutschland stark verändert hat. Verlage wurden aufgegeben oder haben fusioniert, neue Verlage wurden gegründet, die zum Teil veränderte Neuauflagen von Fachbüchern veröffentlicht haben.

Für ihre Unterstützung bei der Aktualisierung der Literaturangaben danke ich Anne Heers, Bernhard Mogge und Yvonne Queder, die geradezu detektivische Arbeit geleistet haben. – Um nicht alle Seitenangaben in Neuauflagen überprüfen zu müssen, sind im Text weiterhin diejenigen Auflagen der angegebenen Quellen genannt, aus denen das jeweilige Zitat ursprünglich entnommen worden ist. Im Literaturverzeichnis am Schluss des Buches wird zunächst diese Auflage angegeben und dann zusätzlich auf die jeweils neueste Auflage verwiesen.

1 Alltagswissen und Wissenschaftswissen

1.1 Vertraute Situationen und ihre Deutung

In einem rechteckigen Raum, der sich in einem größeren Gebäudekomplex befindet, sind Tische und Stühle in Reihen hintereinander angeordnet. Ein Tisch, der größer ist als die anderen, steht einzeln an der Stirnseite des Raumes vor einer Tafel. Hinter diesem Tisch sitzt ein Mann mittleren Alters, der zu Jeans und Hemd ein offenes Jackett trägt. Er spricht, steht ab und zu auf und schreibt mit Kreide an die Tafel. Auf einem kleineren Tisch steht ein Laptop, mit dessen Hilfe der Mann von Zeit zu Zeit Textfolien auf eine neben der Tafel befindliche Leinwand projiziert. An den anderen Tischen sitzen 40 erwachsene Menschen – 30 Frauen, zehn Männer –, von denen die Mehrzahl deutlich jünger ist als der Mann vorne. Sie haben Papiere vor sich, in denen sie blättern, und Kladden, in die sie ab und zu etwas schreiben. Einige geben ihre Notizen in einen vor ihnen stehenden Laptop ein. Die Mehrzahl der Anwesenden trägt Jeans und bunte T-Shirts.

Der vorne sitzende Mann unterbricht seine Rede und stellt eine Frage, ohne jemanden direkt anzusprechen. Mehrere der jüngeren Menschen geben durch ein Handzeichen zu verstehen, dass sie etwas sagen möchten. Der Mann erteilt ihnen nacheinander das Wort. Anschließend entsteht ein Wechselgespräch zwischen mehreren Frauen, das schließlich durch einen Kommentar des älteren Mannes beendet wird. Dieser Vorgang wiederholt sich – mit anderen Beteiligten – mehrfach. Schließlich blicken immer mehr der Anwesenden auf ihre Armbanduhren und beginnen, ihre Papiere in Stofftaschen und Rucksäcken zu verstauen. Der Mann vorne blickt ebenfalls auf seine Uhr, beendet seine Rede, packt seine Unterlagen in eine Aktenmappe, verschließt den Laptop in einem Schrank und verlässt, gemeinsam mit allen anderen, den Raum.

Die geschilderte Situation wird vermutlich von allen Leserinnen und Lesern als Unterrichtssituation gedeutet werden. Da alle Beteiligten als erwachsen geschildert werden, wird eher auf eine Hochschule als auf eine Schule geschlossen. Die lockere Kleidung und sonstige Ausstattung, aber auch die Tatsache, dass drei Viertel der Anwesenden weiblich sind, führt zu der Vermutung, dass es sich um eine Lehrveranstaltung in einem Studiengang des Sozialwesens handelt. Die meisten Leserinnen und

Leser wüssten, wenn sie in eine ähnliche Situation gerieten, wie sie sich zu verhalten hätten. Unsicherheiten träten am ehesten bei der Entscheidung auf, ob sie sich an den Frage- und Antwort-Situationen und/oder an den daraus entstehenden Wechselgesprächen aktiv beteiligen wollten.

Der gleiche Raum einige Wochen später:

Die Tische und Stühle sind enger zusammengestellt; in dem so entstandenen freien Raum sind zwei Tische quadratförmig aneinander gerückt. An einer Seite sitzt der bereits erwähnte Herr mittleren Alters, an der anderen ein weiterer Mann. Im Flur erkennen wir einige der jüngeren Erwachsenen aus der Lehrveranstaltung wieder. Einige sind wieder salopp gekleidet, andere deutlich seriöser. Alle wirken angespannt, sie trinken in kurzen Abständen aus mitgebrachten Plastikflaschen, einige gehen auf und ab.

Die Tür des Raumes wird geöffnet, ein Name gerufen. Der oder die Genannte betritt den Raum und nimmt nach kurzer Rückfrage auf einem der zwei freien Stühle am Tisch-Quadrat Platz. Der bereits bekannte Mann spricht nur kurz und stellt eine Frage. Der andere notiert auf einem Blatt Papier, ob und was der/die Gefragte antwortet. Dieses Frage- und Antwort-Verhalten setzt sich knapp 30 Minuten lang fort. Danach wird der/die jüngere Erwachsene nach draußen geschickt, wenige Minuten später wieder hereingebeten und mit einer Mitteilung konfrontiert, die er oder sie – je nach Inhalt – erleichtert, erfreut oder auch mit mühsam verdeckter Enttäuschung aufnimmt. Während sich mit dem oder der Nächsten der auf dem Flur Wartenden die gleiche Situation wiederholt, muss derjenige, der sie bereits hinter sich hat, Fragen der Wartenden beantworten.

Auch diese Situation wird von den Leserinnen und Lesern vermutlich mühelos und übereinstimmend als eine typische Prüfungssituation gedeutet werden. Auch hier wüssten alle Leserinnen und Leser, wie sie sich in einer vergleichbaren Situation und im Unterschied zur zuerst geschilderten Seminarsituation zu verhalten hätten. Sie würden sich beispielsweise nicht fragen, ob sie sich am Gespräch beteiligen wollen oder nicht, sondern möglichst viel zu reden versuchen. Sie würden allenfalls verstohlen auf ihre Armbanduhr sehen. Sie würden ihren Gefühlen während des Gesprächs kaum und nach erfolgter Mitteilung des Prüfungsergebnisses nur sehr kontrollierten Ausdruck verleihen.

1.2 Fragen und Gedankenspiele

Die Situationen ließen sich weiter ausspinnen. Auch wäre es interessant zu wissen, worüber denn jeweils gesprochen wurde. Aber auch ohne die letzten Details der Situationen zu kennen und ohne zu wissen, ob es sich um Lehrveranstaltungen beziehungsweise Prüfungen im Fach Recht, Soziologie oder einem anderen Fach gehandelt hat, lassen sich eine Reihe von Fragen entwickeln:

- (a) Worauf beruht die Sicherheit in der Deutung der Situation?
- (b) Woher kommt die große Übereinstimmung im Verhalten der Einzelnen?
- (c) Warum erscheint die Behauptung, dass Geschlechtszugehörigkeit und Outfit etwas mit der Art eines Studienfaches zu tun haben, als plausibel?
- (d) Warum wird die Anordnung von Möbeln in einem Raum mit der Bedeutung eines kommunikativen Vorganges in Verbindung gebracht?

Weitere Fragen würden sich ergeben, wenn es in den geschilderten Situationen der Lehrveranstaltung und der Prüfung zu Abweichungen von dem erwartbaren Verhalten käme: Wären die meisten Beteiligten irritiert, wenn die Stühle und Tische ohne erkennbare Ordnung im Raum herumständen? Würden einzelne von ihnen die gewohnte Ordnung wieder herzustellen versuchen, oder täten sie dies erst nach Aufforderung durch jenen Herrn mittleren Alters? Wäre dieser Herr irritiert, wenn während seiner Rede einige der Zuhörenden im Raum umher liefen, andere sich miteinander unterhielten, und wieder andere mit ihren Handys beschäftigt wären? (Wie) würde der Mann versuchen, das gewohnte Verhalten herbeizuführen? Was würde passieren, wenn in der „Prüfung“ genannten Situation einer der Beteiligten anfangs zu schreien, zu lachen oder zu weinen? Oder wenn der oder die soeben Geprüfte das vom Protokollanten beschriebene Papier zerreißen und/oder einige Geldscheine auf den Tisch legen würde?

Wiederum andere Fragen würden sich ergeben, wenn man mit „fremden Augen“ die beiden Situationen betrachten würde: Was wäre, wenn jemand, der in einem kleinen Dorf in einer fernen Gesellschaft, zum Beispiel in Burkina Faso, aufgewachsen ist und dieses Dorf noch nie verlassen hat, am ersten Tage seines/ihres Aufenthaltes in Deutschland in eine Fachhochschule gebracht würde? Wie würde er/sie die Räume, die Situa-

tionen, die Verhaltensweisen wahrnehmen und deuten? Wie sich selber verhalten? Wie würde es auf die Studierenden wirken, wenn der/die Fremde nach Hause berichtete: „Ich kann die Leute hier gar nicht auseinanderhalten – sie sehen alle so gleich aus; sie scheinen alle krank zu sein, denn sie sitzen fast den ganzen Tag und sind sehr steif in ihren Bewegungen. Sie reden und reden – alles ist so langweilig hier“. Würden sich die Studierenden in dieser Schilderung wieder erkennen? Oder fänden sie vielleicht folgende Schilderung zutreffender, die im (fiktiven) AStA-Infoheft für die Studienanfänger und -anfängerinnen gegeben wird:

„Unsere FH ist ein bunter Haufen von Individualisten. Manchmal geht es etwas chaotisch zu, aber dafür kann jede und jeder hier seine Macken echt ausleben. Je mehr Studis aktiv beim AStA mitmachen, desto mehr können wir dafür sorgen, dass das Studieren hier Spaß macht – also: Auch auf Dich haben wir gerade noch gewartet!“

Aus dem bisher Gesagten wurde deutlich, dass Menschen über eine Fülle von Begriffen und gedanklichen Mustern verfügen, mit deren Hilfe sie Situationen deuten und ihr Handeln und Verhalten ausrichten (vgl. Soeffner 1998). Auch in Situationen, die sie zum ersten Mal erleben, können sie in der Regel an Bekanntes anknüpfen, von dem aus sie dann das Neue zu verstehen versuchen. Erst wenn jemand irgendwo völlig fremd ist, wird ihm oder ihr das Ausmaß der vorhandenen Verhaltens- und Deutungsroutrinen bewusst; nicht auf diese Routinen zurückgreifen zu können, wird meistens als verunsichernd erlebt. Aber selbst in solchen Situationen ist niemand ein völlig „unbeschriebenes Blatt“. Auch wenn keine Verhaltensweise selbstverständlich erscheint, ist die Beobachtung und Einschätzung der Situation von früheren Erfahrungen geprägt: Was nimmt wer eher als bedrohlich, was einfach als interessant wahr? Worauf achtet jemand, um zu verstehen, was „los ist“?

Diese Fragestellungen enthalten erste Hinweise auf:

- (a) einige Themen der Soziologie: zum Beispiel das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft; die Entstehung, Bedeutung und Wirksamkeit von sozialen Rollen; das Verständnis von konformem und abweichendem Verhalten; die Bedeutung der Umwelt für die Kommunikation;
- (b) einige soziologische Theorien: zum Beispiel Theorien, die vom Verständnis der einzelnen Handlungen der Individuen aus auf komplexe gesellschaftliche Strukturen schließen; oder Theorien, die vom gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang ausgehend die Besonderheiten bestimmter Situationen und Handlungsweisen erklären wollen;

- (c) einige Methoden der Soziologie: zum Beispiel Methoden der empirischen Sozialforschung, mit deren Hilfe festgestellt werden kann, ob die Zusammensetzung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Seminars nach Alter und Geschlecht repräsentativ ist für einen bestimmten Typus von Studiengang; oder die Methode der teilnehmenden Beobachtung, die zum Verständnis bestimmter Handlungsweisen beiträgt;
- (d) einige Fragen der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, auf die in den nächsten Abschnitten näher eingegangen wird.

1.3 Wissenschaftliches Denken

Im Folgenden sollen die Leserinnen und Leser einige Voraussetzungen und Grundbegriffe wissenschaftlichen Denkens und seiner Methoden kennenlernen. Sich mit ihnen vertraut zu machen, erleichtert es, die Soziologie zu verstehen und sie mit anderen Wissenschaften in Beziehung zu setzen.

1.3.1 Besonderheiten wissenschaftlichen Denkens

Sich auf wissenschaftliches Denken einzulassen bedeutet nicht, alles zu vergessen, was „man“ schon weiß, um etwas ganz anderes, ganz Neues kennenzulernen. Das alltägliche Wissen und das wissenschaftliche Wissen haben vieles gemeinsam, denn sie beziehen sich häufig auf die gleichen Phänomene und Sachverhalte. Wissenschaftliche Begriffe und Erkenntnisse fließen in so gut wie alle Lebensbereiche ein und werden in die alltäglichen Denk-, Orientierungs- und Handlungsmuster integriert, ohne dass dieser Vorgang den Einzelnen immer bewusst ist.

Der Alltag und das alltägliche Denken und Handeln von Menschen können ebenso zum Gegenstand wissenschaftlichen Denkens und Forschens werden, wie alle anderen natürlichen und sozialen Phänomene auch. Wissenschaftliches Denken verfügt über bestimmte Wissensbestände und eine spezifische Sprache. Es zeichnet sich durch reflexive Distanz und Systematik sowie durch die Methoden aus, nach denen Erkenntnisprozesse strukturiert und organisiert werden (vgl. Kriz u.a. 1996³, 69ff.). Anders als beim alltäglichen Denken gehört zum wissenschaftlichen Denken auch die systematische Analyse und Reflexion des Erkenntnisprozesses selbst. Am Ende wissenschaftlicher Reflexion stehen verallgemeinerungsfähige Aussagen über das jeweils erforschte Phänomen. Diese Aus-

sagen müssen unabhängig von individuellen Bedingungen und Besonderheiten – das heißt: intersubjektiv – überprüfbar sein (vgl. Ulfig 1993, 491).

1.3.2 Vorurteile und Ideologien

Wissenschaftliches Denken will und soll also dazu beitragen, ein von individuellen Besonderheiten und Zufälligkeiten unabhängiges Verständnis der „Welt“ zu gewinnen, Vorurteile und Ideologien zu überwinden. Als Vorurteile und Ideologien werden Formen der Wahrnehmung und des Denkens bezeichnet, die ihrem Gegenstand nicht angemessen sind, hinter den gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten seiner Erkenntnis zurückbleiben, ihn reduzieren und eventuell auch verzerren.

Vorurteile sind meistens affektiv getönte, das heißt mit positiven oder negativen Gefühlen verbundene Urteile oder Vorstellungen über Personen und Gruppen beziehungsweise Sachverhalte, die keinen begründbaren Wahrheitsgehalt aufweisen. Sie dienen dem „Vorurteilsträger“ dazu, in verunsichernden oder Angst erzeugenden Situationen eine feste und vereinfachende Ordnung zu behaupten und die eigene gesellschaftliche Stellung zu sichern, wobei entgegenstehende Erfahrungen und Informationen abgewehrt werden. Vorurteile sind deshalb häufig mit der Abwertung des Andersartigen, Nicht-Vertrauten verknüpft.

Vorurteile und Ideologien sind eng miteinander verwandt. Während sich Vorurteile aber auf einzelne Phänomene beziehen, haben Ideologien einen systematischen und strategischen Charakter. In ihnen verdichten sich Vorurteile so, dass sie zu „Gesamt-Erklärungen“ werden, das heißt: Ideologien vermitteln geschlossene Weltansichten, mit deren Hilfe alle Einzelphänomene widerspruchsfrei wahrgenommen und gedeutet und zugleich alle anderen Wahrnehmungsmöglichkeiten abgelehnt werden können. Deshalb sind sie häufig mit Machtinteressen verknüpft, dienen also der Durchsetzung bestimmter Ziele und/oder der Rechtfertigung bestehender Verhältnisse (vgl. Abels/Stenger 1986, 65f.).

Vorurteile und Ideologien entstehen, wie jede andere Form der Wahrnehmung und Deutung von „Wirklichkeit“, des Denkens und Erkennens stets in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Denken ist also, wie Karl Mannheim (1893–1943) es formulierte, „seinsgebunden“ (Mannheim 1978⁶, 72). Dieser Seinsgebundenheit der unterschiedlichen Formen und Inhalte des Denkens, also dem Zusammenhang von „Beziehungen zwischen je-

weiligen Bewusstseinsstrukturen und Seinslagen“ (ebd.) auf die Spur zu kommen, ist Gegenstand der Wissenssoziologie. Ihre Untersuchungen beziehen sich auf jede Art des Wissens. Wird hingegen speziell über die Bedingungen und Möglichkeiten wissenschaftlichen Wissens nachgedacht, so ist die Wissenschaftstheorie als „Theorie der Theorie“ gefragt. Zur Wissenschaftstheorie gehören die Beschäftigung mit der Entstehung wissenschaftlicher Basis-Annahmen (= Paradigmen) und die Auseinandersetzung mit ihren als „selbstverständlich“ und „richtig“ angenommenen Grundlagen (vgl. Kuhn 1967²).

Von den jeweils gewählten wissenschaftstheoretischen Grundpositionen hängt auch ab, welche Wege der Erkenntnisgewinnung als angemessen betrachtet werden – mit solchen Fragen beschäftigt sich die Methodologie; hierauf wird weiter unten und in Kapitel 3 eingegangen.

Auch wissenschaftliches Denken ist seinsgebunden, steht also durchaus in der Gefahr, Vorurteilen oder sogar Ideologien aufzusitzen. Um dieser Gefahr zu begegnen, wurde in der Wissenschaftsgeschichte das Ideal der „Objektivität“ formuliert, das durch den systematischen Ausschluss subjektiver und/oder zufälliger Faktoren sowie gesellschaftlicher Einflüsse aus dem Wissenschaftsprozess erreicht werden soll. Es war und ist aber strittig, ob Objektivität wirklich möglich oder auch nur wünschenswert ist, oder ob es nicht eher darauf ankommt, die unvermeidlichen Einflüsse des „Seins“ auf den Wissenschaftsprozess stets offen zu legen. Eine besondere Zuspitzung erhielt diese Kontroverse durch feministische Wissenschaftlerinnen, die aufzeigten, dass und wie in der gesamten Wissenschaftsgeschichte männliche Interessen und Perspektiven als „neutral“ oder „objektiv“ gedeutet worden sind. – Auf einige mit dieser Problematik verbundene Kontroversen und unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse wird in den Kapiteln 3 und 4 sowie 5.7 näher eingegangen.

1.3.3 Vorverständnis und „Hermeneutischer Zirkel“

Die wissenssoziologische Erkenntnis, dass jedes Wissen in soziale Kontexte eingebunden ist, macht plausibel, dass jeder Bildungsprozess an dem ansetzen muss, was schon vorhanden ist. Dies gilt auch für ein Studium. Studierende der Sozialen Arbeit, der Elementar- oder der Heilpädagogik, der Gesundheits- und Pflegewissenschaften verfügen über Lebenserfahrung und Alltagskompetenz, oft auch über berufliche oder andere Erfahrungen mit Tätigkeiten im Bereich des Erziehungs-, Sozial-