

Von den Methoden Sozialer Arbeit zum methodischen Handeln – eine autobiografische Erinnerung

Hiltrud von Spiegel

Der vorliegende Aufsatz basiert auf meinem Vortrag während des Symposiums zur wissenschaftlichen Würdigung von Maja Heiner am 9. Mai 2014 an der Universität Tübingen. Ich beschränkte mich damals auf einen kleinen zeitlichen Abschnitt, an dem ich selbst teilnehmen durfte. Ich meine die 1990er Jahre, in denen wir – Maja Heiner, Silvia Staub-Bernasconi, Marianne Meinhold und ich – unser Buch „Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ produzierten (1994). Unsere Diskussion fand etwa 20 Jahre nach der grundlegenden Methodenkritik der 1970er Jahre statt. Während dieser Zeit hatte sich kaum jemand um dieses Thema gekümmert. Darum habe ich vorweg einige wesentliche Diskussionslinien eingefügt, die m.E. zum besseren Verständnis unserer Ansätze beitragen können.

Seit 1954 waren in den Schulen für Soziale Arbeit, den Deutschen Wohlfahrtsschulen, die amerikanischen (klassischen) Methoden als Kernfächer gelehrt worden. Somit gab es in den 1960er Jahren eine relativ große Zahl ausgebildeter Fachkräfte, die eine methodische Ausbildung in Gruppenpädagogik, Einzelhilfe und Gemeinwesenarbeit erhalten hatten und diese im Prinzip auch anwendeten (C.W. Müller 1988: 90).

Ein neues Kapitel der Methodengeschichte wurde 1968 mit der Gründung der Arbeitskreise Kritischer Sozialarbeiter (AKS) und der Sozialarbeiter-Bewegung eingeleitet. Die politisch engagierten Fachkräfte analysierten die politischen Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit und fokussierten gesellschaftliche Zusammenhänge, die die zu bearbeitenden Probleme erst hervorbringen – ein Thema, das in der bisherigen Methodenentwicklung stark vernachlässigt worden war. Mit der neuen (polit-ökonomischen) Sichtweise wurden auch die etablierten Methoden verdächtig: Man wies den amerikanischen Methodenkonzepten ‚ideologische und gesellschaftsstabilisierende‘ Funktionen nach. Parallel dazu kritisierten Wissenschaftler an den neu gegründeten Fachhochschulen und Universitäten die klassischen Methoden bezüglich ihrer ‚Unwissenschaftlichkeit‘. Die amerikanischen Fachkräfte zogen z.B. keine wissenschaftlich überprüften Theorien zur Begründung ihrer Handlungsanweisungen heran, sondern sie verwende-

ten Bausteine von Theorien, deren Einsatz und Auswahl durch die sozialetischen Werte der Profession und ihre berufspraktischen Erfahrungswerte gesteuert wurde; im Mittelpunkt blieb stets der sog. Hilfsprozess mit seiner Phasenkonzeption. Den Wissenschaften kam in dieser Konstruktion die Funktion des Hilfsmittels und des technologischen Werkzeugs zu.

Ein Großteil der Kritik war sicher berechtigt (Spiegel 1993: 36). Trotzdem half sie den Fachkräften und auch den Lehrenden nicht, mit dem erkannten Dilemma kritikentsprechend professionell umzugehen. Weder hat man die Methoden konsequent umgearbeitet, noch wurde ihre wissenschaftliche Fundierung verstärkt. Die Folgen für die Ausbildung waren gravierend, denn die klassischen Methoden konnten von den Lehrenden, die sich als 'fortschrittlich' definierten, nicht mehr ohne politische und wissenschaftliche Vorbehalte vermittelt werden. Die Methodendiskussion spielte bis weit in die 1980er Jahre keine Rolle mehr (C.W. Müller 1988: 142).

Die Fachkräfte ihrerseits besannen sich seit Mitte der 1970er Jahre auf ihre eigene Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und ihre Probleme. Die humanistische Psychologie avancierte zum wichtigsten Bezugskonzept. Das, was dann als 'Therapieboom' bezeichnet wurde, also die Faszination der therapeutischen Selbsterfahrung gerade für Menschen aus der 'sozialen Szene' hat Fachkräften und Wissenschaftlerinnen viele Rätsel aufgegeben. Es mag sein, dass die Debatten der 1970er Jahre über die Funktionen Sozialer Arbeit im kapitalistischen Gesellschaftssystem dazu beigetragen haben, den Optimismus der jungen Fachkräfte und ihr Helferselbstverständnis empfindlich zu beeinträchtigen. Das 'Burn-out-Syndrom' (Enzmann 1989: 37ff) und das subjektive Leiden an der Berufsrolle kamen ins Gespräch und es wurden auch 'düstere' Motive des Helfens aufgedeckt (etwa Schmidbauers Traktat über die „hilflosen Helfer“ (1977), die mit der Sozialen Arbeit hauptsächlich ihre eigene emotionale Bedürftigkeit bearbeiten). Ich vermute, dass die therapeutischen Konzepte für Fachkräfte auch deshalb interessant geworden sind, weil man ihnen mit der Kritik an den klassischen Methoden gleichzeitig ihr Handwerkszeug für die berufliche Arbeit weggenommen hatte. Die therapeutischen Konzepte bieten nämlich – ebenso wie jene – einen Erklärungszusammenhang von Werten und Inhalten sowie einen Satz von Methoden und Techniken, die Sicherheit und Kompetenz versprechen.

Die wissenschaftlichen Kritiker wandten sich in der Folge anderen Themen zu – nämlich dem Verhältnis von Theorie und Praxis und der inhaltlichen Bestimmung dessen, was 'Professionalität' und 'Handlungskompetenz' für die Soziale Arbeit ausmachen könnte (Spiegel 2013: 36ff). Ausgangspunkte vieler damals entwickelter Kompetenzmodelle waren ideal gesetzte Interessen und Bedürfnisse von Adressatinnen, aus denen berufliche Anforderungen an die Fachkräfte abgeleitet wurden. Ein weiterer Ausgangspunkt waren die seit Mitte

der 1970er Jahre vorliegenden Forschungsergebnisse zu Aspekten der Berufspraxis (Spiegel 1993: 48ff). Sie hatten Anlass zu der Annahme gegeben, dass sich wohlgemeinte ‚Hilfe‘-Absichten der Fachkräfte in institutionellen Kontexten sozusagen unter der Hand in ‚Kontrolle‘ verwandelten. Vor diesem Hintergrund konstruierte Regine Gildemeister ihr Kompetenzmodell. Sie band die vielfach isoliert beschriebenen Einzelfähigkeiten und Wissens Elemente mit Hilfe des Identitätsbegriffs in ein umfassendes und integratives Konzept ein, „das zurückverweist auf die Struktur des Handlungsfeldes und die Besonderheiten der Berufsrolle in der Sozialarbeit“ (Gildemeister 1983: 112). ‚Berufliche Identität‘ sollte als Steuerungsinstanz dienen, mit der die Fachkräfte die widersprüchlichen beruflichen Anforderungen in der institutionellen Sozialarbeit ‚balancieren‘ könnten. Die Fachkräfte sollten sich ihre persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten „selbstreflexiv unter umfassender Kenntnis ihrer Wirkung und Zusammenhänge als Element der Berufsrolle“ aneignen (ebd.: 121).

Damit relativierte sich auch die Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis. Man gab nach und nach den zunächst vertretenen Anspruch auf eine Höherwertigkeit des Theoriewissens (Schütze 1992) auf. Es ging nicht mehr darum, Theorien in die Praxis zu transferieren, sondern darum, dass sie auf dem Weg in die Praxis eine Transformation durchlaufen. Dewe, Ferchhoff, Peters und Stüwe beschrieben die Struktur professioneller Arbeit als „Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen (instrumentell-technische Komponente) als dem Allgemeinen und Fallverstehen (verständigungsorientierte Komponente) als dem Besonderen. (...) Beide Komponenten stehen quasi in logischem Widerspruch zueinander und sind nicht dauerhaft miteinander in Einklang zu bringen, sondern nur situativ“ (Dewe et al. 1987: 35). Und: „Handeln zeichnet sich nicht durch perfekte wissenschaftliche Regelbefolgung alleine aus, sondern ebenfalls durch Fallverstehen, wissenschaftliche Regeln werden *nicht befolgt, sondern vielmehr ausgenutzt*. Man muss sehen, wofür sie taugen“ (ebd.: 34; Herv. i.O.).

Während die Professionalisierungsdebatte und die Kompetenzdiskussion vor allem an der Universität Bielefeld geführt wurden, beschäftigten sich Kollegen der Universität Tübingen – allen voran Hans Thiersch – damit, die allgemeine Diskussion um Soziale Arbeit von der politischen wieder auf die fachliche Ebene zurückzuführen. Mit dem von Thiersch verantworteten Achten Jugendbericht der Bundesregierung (1990) und der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im Jahr 1991 wurde ein Paradigmenwechsel bezüglich der Sichtweise der Adressatinnen Sozialer Arbeit eingeleitet. Mit den Strukturmaximen der Lebensweltorientierung (Prävention, Alltagsorientierung, Integration, Partizipation sowie Dezentralisierung/Regionalisierung) rückten die Adressatinnen der Sozialen Arbeit als Subjekte in den Fokus. Die gesetzliche Verpflichtung der Kommunen zur Jugendhilfeplanung sollte dazu beitragen, die Soziale Arbeit bedarfs-

gerechter zu planen und an den Bedürfnissen der Adressatinnen in einem Sozialraum zu orientieren. Diese ‚Verfachlichung‘ der Arbeit konnte sich jedoch nur zögerlich etablieren. Denn fast parallel hielt die Betriebswirtschaft Einzug in die Jugendämter und die Institutionen der freien Träger. Die Sozialverwaltungen wurden nach dem Vorbild des Neuen Steuerungsmodells (KGSt 1994) umstrukturiert und die Fachkräfte mussten sich zum ersten Male in der Geschichte der Sozialen Arbeit im großen Umfang auf Fragen nach der Zielorientierung, der Qualität, der Wirtschaftlichkeit und den Ergebnissen ihrer Arbeit einstellen. Was so zunächst als weiterer fachlicher Schub daherkam – und vor allem im Umkreis der Bielefelder Universität zu neuen Diskussionen über Soziale Arbeit als Dienstleistung und Koproduktion Anlass bot – verkehrte sich angesichts der finanziellen Interessen der Kommunen vielfach ins Gegenteil (s.u.).

Neue Anstöße für die Methodendiskussion kamen zunächst eher aus dem Ausland, wo es die methodenkritische Zäsur so nicht gegeben hatte. Sie rankten sich vor allem um zwei Themen: Zum einen um die Weiterentwicklung der klassischen Methoden zur Methodenintegration, zum anderen um eine Verwissenschaftlichung des methodischen Instrumentariums. In den USA und in Großbritannien arbeitete man in den 1970er Jahren an gemeinsamen Grundsätzen und Konzepten, auf die sich *alle* Fachkräfte beziehen könnten, die mit sozialen Problemen befasst sind. Man suchte nach allgemeinen – generischen – Grundsätzen und theoretischen Grundlagen, „die genügend Durchschlags- und Überzeugungskraft besitzen, um sich in der Masse der Spezialisierungen, Methoden und funktionalen Bereiche als nützlich durchzusetzen“ (Specht/Vickery 1980: 14; ähnlich: Pincus/Minahan 1980). Dazu gehört auch das methodenintegrierte Konzept des niederländischen Wissenschaftlers Marinus van Beugen (1972). Er rekurrierte auf eine "technische Lebenshaltung, die die zwischenmenschlichen Aspekte der Welt als ‚bearbeitbar‘ betrachtet" und zwar im Hinblick auf ein Ziel und mithilfe einer „systematischen Arbeitsweise mit festen Regeln, Vorschriften und Arten des Vorgehens als Mittel zum Ziel“ (van Beugen 1972: 56f). Und Silvia Staub-Bernasconi (1986) präsentierte als Ergebnis einer umfassenden Sichtung existierender Konzepte bzw. Methoden ebenfalls eine Zusammenschau aller die Arbeitssituation bestimmenden Momente, die eine Vielfalt an Kombinationen zur Diagnose und Bearbeitung sozialer Probleme ermöglichen sollte.

Alle drei Modelle wollten die Begrenzungen der klassischen Methoden überwinden, innerhalb derer Techniken und Methoden mit sehr spezifischen Bestimmungen isoliert für einen jeweils spezifischen Zweck entwickelt wurden; alle drei arbeiteten an wissenschaftlich fundierten, sozialen Techniken und Methoden mit einer möglichst neutralen Bestimmungsfunktion, die auf einem Kontinuum angesiedelt werden könnten. Das Kontinuum reichte von der persönlichen Hilfe für einzelne Adressatinnen über eine gezielte Einflussnahme auf die

sie belastenden Lebensumstände, eine Aktivierung bzw. Koordination der sozialen Ressourcen ihrer Umgebung bis hin zu Strategien zur Veränderung des Dienstleistungssystems und Anstößen zu gesellschaftlichen Veränderungen (van Beugen 1972, Pincus/Minahan 1980, Staub-Bernasconi 1986). Und alle drei nahmen nicht eine Methode, sondern die zu bearbeitenden Probleme zum Ausgangspunkt. Methoden sollten pragmatisch, d.h. nach ihrer ‚Eignung‘ und ‚Wirkung‘ ausgewählt werden.

Es ist wohl dem Stand der Entwicklung in den 1970er und 1980er Jahren geschuldet, dass man damals noch an die Möglichkeit der Entwicklung einer „Sozialtechnologie“ (van Beugen 1972) glaubte und daran, dass Methoden bzw. Techniken auf eine erforschbare und vorhersagbare Weise ‚wirken‘. Inzwischen gilt es als gesichertes Wissen, dass die Soziale Arbeit einem strukturellen Technologiedefizit unterliegt (Luhmann/Schorr 1982), so dass sich dieser Ansatz ad absurdum führt (Spiegel 2013: 31ff). Ungeachtet dessen wurde jedoch die Wirkungsforschung über ‚Methoden‘ in den USA weiter vorangetrieben und hat seit einigen Jahren unter dem Begriff der ‚evidenzbasierten‘ Sozialen Arbeit auch in Deutschland (wieder) Fuß gefasst. Ich persönlich halte das für einen Fehler, der die Entwicklung ein ganzes Stück zurückwirft, aber anscheinend den derzeitigen politischen Bedürfnissen der Sozialverwaltung entspricht (Stichwort: wirkungsorientierte Steuerung).

Nun zur Entwicklung in den 1990er Jahren: Mit der Herausarbeitung von so wichtigen Themen wie dem Verhältnis von Theorie und Praxis, der Grundlegung professioneller Handlungskompetenz, der Lebensweltorientierung und der sog. Verfachlichung Sozialer Arbeit, der Fokussierung des sozialberuflichen Handelns auf Probleme waren wichtige Voraussetzungen geschaffen, um sich wieder dem gesamten Prozess des methodischen Handelns zu widmen. Dementsprechend erschien nun ein ganzes Arsenal an Büchern zum methodischen Handeln. Aus Platzgründen vernachlässige ich diese und beschäftige mich nur mit der Gruppe um Maja Heiner, in der ich mitarbeiten durfte.

Ich arbeitete seit 1980 als ‚Fachlehrerin für besondere Aufgaben‘ an der Fachhochschule Bielefeld, war – wie alle Methodenlehrer – für ein spezifisches Arbeitsfeld verantwortlich und suchte nach methodischem Handeln für die gesamte Soziale Arbeit; nicht für ein einzelnes Arbeitsfeld. Ich fand den Weg über C.W. Müller, der mich für die Selbstevaluation als Thema meiner Dissertation begeisterte und mit Maja Heiner bekannt machte.

Sie war eine der wenigen Wissenschaftlerinnen, die sich nicht per se gegenüber der amerikanischen Sozialarbeit abgrenzten, sondern sich regelmäßig über neue Entwicklungen des methodischen Handelns in den USA informierte. Sie importierte zu Beginn der 1980er Jahre die Selbstevaluation als Qualifizierungsverfahren und arbeitete sie für die deutsche Soziale Arbeit um. Um das Jahr 1986

begeisterte sie eine erste Gruppe von Praktikern für die Durchführung einer eigenen Selbstevaluation und begleitete diese bei ihren Vorhaben.

Eine Evaluation funktioniert bekanntlich nicht, wenn man keine Maßstäbe für ‚gute Arbeit‘ hat. Solche Maßstäbe und methodisches Handeln überhaupt gab es damals aber nur in Ansätzen. Darum verliefen die ersten Fortbildungen in dieser Disziplin etwas umständlich: Zunächst musste eine motivierende Evaluationsfrage gefunden und ausgearbeitet werden. Dann ging man sozusagen einen Schritt zurück, um im Nachhinein das Handlungsfeld um diese Evaluationsfrage herum konzeptionell zu strukturieren. Man beschrieb also rückwirkend das methodische Vorhaben, das man dann bewerten wollte und explizierte die damit verbundenen impliziten Ziele. Erst dann konnte man ja prüfen, ob bzw. mit welchem Erfolg diese Ziele erreicht wurden – oder eben nicht. Maja Heiner hatte diese Vorgehensweise kreiert und alle, die sich zunächst an den Fortbildungen in Sachen Selbstevaluation beteiligten, orientierten sich an ihrem Vorbild. Diese merkwürdige Prozedur war den Teilnehmerinnen schwer nahe zu bringen und sie trug sicher einiges zu den Vorbehalten gegenüber dem Verfahren bei.

Erst die KGSt verbreitete Mitte der 1990er Jahre das Neue Steuerungsmodell mit der zielorientierten Steuerung, womit dann auch die Selbstevaluation als Verfahren der Qualitätsüberprüfung zumindest temporär in den Fokus geriet (1994). Man stellte aber schnell fest, dass das Verfahren zwar durchaus Fachkräfte qualifiziert, aber nicht zur Erfassung quantifizierbarer Datenmengen taugt, die für kommunale Steuerungszwecke benötigt werden.

Doch zurück zu den Anfängen: Maja Heiner widmete also der Explikation von Zielen zu Zwecken der Selbstevaluation ihre intensive Aufmerksamkeit, wobei die Ziele immer differenzierter wurden. Denn es war zu fragen, welches die speziellen Ziele sein sollten, die als Evaluationskriterien Geltung haben sollten: Waren es die ‚vorgegebenen, offiziellen‘, die ‚Paradeziele‘, oder die ‚inoffiziellen‘, heimlichen, die ‚Ziele hinter den Zielen‘? Sollte man die Ziele einzelner Fachkräfte erkunden oder die konzeptionellen des Teams oder die Ziele der Adressaten?

Darüber hinaus beschäftigte sich Maja Heiner mit der Ausarbeitung kreativer Erhebungsinstrumente zur Sammlung und Auswertung von Prozessdaten, die auf die spezifischen Evaluationsfragen abgestimmt waren. Hierbei leisteten die vielen Praktikerinnen, die an ihren begleiteten Fortbildungen teilnahmen, mit ihren völlig verschiedenen (selbst gestellten) Untersuchungsfragen wertvolle Unterstützung. Während dieser Zeit arbeitete sie sich an den Fragen ab, die im Laufe ihrer Arbeit mit der Selbstevaluation auftauchten, wobei eine Menge zusätzlicher Erkenntnisse zum methodischen Handeln entstanden. In jeder Einleitung zu einem neuen Sammelband mit Fallbeispielen zur Selbstevaluation (Heiner 1988, 1998) fasste sie ihre neu gewonnenen Erkenntnisse zusammen. So denke ich,

dass für sie das methodische Handeln über die Ausarbeitung der Selbstevaluation neue Konturen gewann. Dabei schwebte ihr kein umfassendes *Modell* des methodischen Handelns vor, sondern sie suchte Basisregeln und Arbeitshilfen zur Verbesserung desselben, die sich flexibel einsetzen ließen.

Auch Marianne Meinhold strebte kein durchgearbeitetes Methodenwerk an, sondern etwas wesentlich flexibleres. Für sie bestand die Aufgabe darin, ein Arbeitsfeld zu strukturieren, damit Arbeitsaufträge erkannt werden können (Meinhold 1991). Sie verglich die Methodenentwicklung eher mit dem „Erstellen einer Landkarte“ als mit dem „Nachzeichnen eines Weges“. Sie wollte Fachkräften in den Ämtern „Anhaltspunkte“ vermitteln, mithilfe derer sie ihre Arbeit auswerten oder auch konzeptionelle Veränderungen planen und deren Realisierbarkeit einschätzen könnten. Dazu entwickelte sie ein Rahmenmodell und „Regeln zur Arbeit mit dem Modell, welche die Komplexität und Wandelbarkeit sozialer Phänomene angemessen berücksichtigen“ (Meinhold 1992: 3). Sie unterschied drei Differenzierungen methodischen Handelns, ohne dass sie damit eine Reihenfolge in der Praxis vorgeben wollte. (a) „Offizielle Arbeitsaufträge“, also gesetzliche Vorgaben und ihre Ausführungsvorschriften, Dienstanweisungen und administrativen Regelungen: Diese seien meist sehr allgemein gehalten, so dass trotz Verfahrensregeln und Geschäftsordnungen Spielräume verblieben, die die Fachkräfte variationsreich ausgestalten und konkretisieren könnten. Im Prozess dieser individuellen Ausgestaltung würden dann auf der Grundlage ihrer pädagogischen Überzeugungen und ihres beruflichen Selbstverständnisses aus den offiziellen (b) „pädagogische Arbeitsaufträge“ (ebd.: 4). Sie listete beispielhafte Fragen auf, mithilfe derer ein Team seinen Handlungsspielraum einschätzen könnte (ebd.: 12). Ich denke, sie knüpfte damit an ihre sozialpolitischen Analysen an, die sie in den 1970er Jahren zusammen mit Walter Hollstein zur „Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen“ (1973) veröffentlicht hatte. Es ging jahrelang um das ‚doppelte Mandat‘ und die Frage, ob man unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt Soziale Arbeit leisten dürfe. (c) Mit „Arbeitsprinzipien“ bezeichnete Meinhold in Anlehnung an Wolfgang Hinte und durchaus auch als Abgrenzung zu den zu starren Methoden allgemein gefasste oder auch spezieller gehaltene Grundsätze, an denen sich das Handeln orientieren könnte (Meinhold 1992: 4). Diese „liefern die Begriffe, mit denen die Handelnden ihr Tun verstehen, deuten und legitimieren können“ (ebd.: 13). ‚Ziele‘ betrachtete sie entsprechend als spezifizierte Arbeitsprinzipien und ‚Verfahren und Techniken‘ als instrumentelle Fertigkeiten (auch Dokumentations- und Auswertungsverfahren), die man als Anregungen begreifen und kreativ ausgestalten, erweitern und verändern kann.

Silvia Staub-Bernasconi arbeitete schon länger an ihrem „prozessual-systemischen Denkmodell.“ Ihr Ausgangspunkt war die Beschaffenheit sozialer

Probleme; daran müsste sich alles methodische Handeln orientieren. Sie untersuchte diese Probleme auf ihre Herkunft und teilte sie in Kategorien ein. „Von sozialen Problemen (...) sprechen wir dann, a) wenn qualitative und quantitative Ausstattungs-Bedürfnisse aus sozial hergestellten Gründen unbefriedigt bleiben, b) wenn der Austausch zwischen Teil-Systemen nicht auf Gegenseitigkeit beruht, und/oder c) wenn soziale Systeme ihre Produktions-, Sozialisations-, Steuerungs- und Verteilungsaufgaben so lösen, dass Teil-Systeme andere Teil-Systeme behindern, und zwar dadurch, dass sie ihre Ausstattung und Macht auf Kosten anderer Teil-Systeme unbehindert maximieren können“ (Staub-Bernasconi 1986: 50). Mithilfe von normativen Kategorien (hauptsächlich Teilhabe und Gerechtigkeit) legte sie die Zielrichtung der Problemlösung fest, um dann geeignete methodische Vorgehensweisen abzuleiten. Sie hatte eine Matrix von Handlungselementen entworfen, mithilfe derer sie u.a. „agogologische Arbeits-hypothesen“ formulierte: „Wenn das Problem P vorliegt und aufgrund der Problemerkklärung E und dem Wert W die Arbeitsweise A gewählt wird, die aus dem/den Verfahren V besteht, dann ergibt sich eine hohe Wahrscheinlichkeit, das Ziel Z zu erreichen.“ Aus diesen Hypothesen ließen sich dann Handlungsorientierungen ableiten: „Unter den und den Bedingungen (...) tue (...), vermeide (...), verhindere das und das, wenn Du den wünschbaren Sachverhalt S herbeiführen willst. Eine besondere Aufgabe wird es sein, nach der Kombination von Arbeitsweisen zu fragen, welche die optimalsten Wirkungen herbeiführen“ (ebd.: 54). Im Unterschied zu den beiden anderen Kolleginnen arbeitete sie also an einem stabilen Rahmen mit feststehenden Kategorien, innerhalb dessen sich Problemlösungen ableiten lassen sollten. In der Praxis waren viele ihrer Checklisten und Fragenkataloge mit denen von Marianne Meinhold und Maja Heiner vergleichbar. Auch Silvia Staub-Bernasconi arbeitete mit ‚Grundprinzipien‘, mithilfe derer sie den Umgang mit ihrer Matrix steuern wollte.

Von mir kann ich zunächst nur sagen, dass ich in meiner Ausbildung als Erzieherin (1968) die didaktische Planung nach Heimann et al. (1965) einüben musste. Dabei machte ich nur Fehler, weil ich mangels Feldkenntnissen die reale Situation systematisch verfehlte und die Kinder in meinem Praxiskindergarten meistens anderes reagierten, als ich das vorausgeplant hatte. Ich wusste natürlich auch nichts vom strukturellen Technologiedefizit und so endete jede meiner Planungen in einem mittleren Fiasko. Das setzte mir so zu, dass ich die Ausbildung nach kurzer Zeit abbrach und erst einmal ein praktisches Jahr in einem Kinderheim absolvierte, um meine Eignung für diesen Beruf noch einmal zu überprüfen. Im darauf folgenden Sozialpädagogik-Studium (ab 1969) verweigerte ich die Auseinandersetzung mit dem Methodenthema und beschränkte mich auf die politische Aktion. Mein Interesse am methodischen Handeln stellte sich erst ein, als ich selbst Methodenlehrerin wurde und nun vor dem Vermittlungs-

problem stand. Zunächst wusste ich also nur, was ich nicht wollte. Uns führte zusammen, dass wir alle vier täglich viele Stunden Lehre leisteten und dass jede für diese Herausforderung interessantes Lehrmaterial entwickelt hatte.

Wir lernten uns im Jahr 1990 in der ‚Methoden-AG‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) kennen, zu der Maja Heiner und Burkhard Müller eingeladen hatten, um sich mit Kollegen just zu diesem Thema auszutauschen. Allerdings gestalteten sich die Treffen schnell so, dass es lange Vorträge (besonders der männlichen Kollegen) über ihre Lieblingsthemen, viel Selbstdarstellung und wenig Austausch über Lehr- und Vermittlungsmethoden gab. So fanden wir Frauen uns bald in den Pausen zusammen und es entstand die Idee, unser Material zum methodischen Handeln zu sichten und, wenn es sinnvoll wäre, auch zu veröffentlichen – was 1994 geschah. Dabei wollten wir auf eine theoretische Begründung unseres Materials verzichten, was mir natürlich nicht schwer fiel, weil ich mir hierzu noch kaum Gedanken gemacht hatte. Für die anderen war das ein Wagnis; sie waren im Schnitt zehn Jahre älter als ich und hatten alle schon veröffentlicht. In den Beiträgen des Methodenbuches findet sich daher auch die eine oder andere Rechtfertigung für das ‚theorielose‘ Vorgehen. Für die vierte Auflage (1998) durften wir noch einmal unsere Beiträge überarbeiten; dabei ‚schmuggelte‘ Silvia Staub-Bernasconi dann doch einiges von ihrem theoretischen Ansatz hinein. Und auch Maja Heiner hatte ähnliche Bedürfnisse.

Wir trafen uns zunächst bei mir zu Hause und später noch einmal in Silvia Staub-Bernasconis Ferienhaus am Vierwaldstätter See. Entstanden ist ein umfangreiches Set an Ideen und Hilfen für die Lehre des methodischen Handelns, das in dieser Konkretheit bisher nicht zu haben war. Darüber hinaus standen zwei Themen im Vordergrund: wir wollten versuchen, unser Begriffsinventar zu vereinheitlichen und wir planten, Basisregeln bzw. grundlegende Prinzipien des methodischen Handelns zusammenzutragen. Ich protokollierte unsere Diskussionen, um daraus das gemeinsam verantwortete Glossar zusammenzustellen. Das war schwierig genug, denn wir waren zwar kooperativer als die männlichen Kollegen, aber es reichte nicht wirklich für eine Vereinheitlichung. Es gibt zwar ein schmales, aber schönes Glossar und ich weiß noch ziemlich genau, welcher Begriff von welcher Kollegin eingebracht wurde. Jedoch sieht man an den Einzelbeiträgen der Autorinnen, dass keine ihre Begriffe zugunsten der anderen aufgegeben oder andere übernommen hat. Man hätte damit auch ein Stück der wissenschaftlichen Identität aufgegeben, die ja gerade in der Entwicklung eines eigenständigen Beitrages und damit der Abgrenzung besteht, nicht in der Angleichung. Man wäre sonst vielleicht sogar in den Verdacht geraten, Begriffe und Inhalte zu ‚plagiierten‘.

Die einzige, der diese Arbeit wirklich geholfen hat, war ich, weil ich nämlich noch kein eigenes Begriffsinventar entwickelt hatte. Ich habe dann auch dieses Glossar weiter entwickelt und im Laufe der Jahre ausgebaut und ergänzt. In der überarbeiteten Auflage unseres Buches (1998) trägt es schon stärker meine Handschrift, denn mein Selbstbewusstsein war inzwischen so gewachsen, dass ich mich traute, schräge Formulierungen durch eigene zu ersetzen und Brüche zu glätten. Man findet auch in meinen späteren Arbeiten viele Erkenntnisse, die ursprünglich von uns gemeinsam diskutiert wurden. Insgesamt wurde jedenfalls klar: Je intensiver man sich mit der Materie beschäftigte, desto umfangreicher wurden die Werke. Und aus war es mit den wenigen Prinzipien und Basisregeln, die wir angestrebt hatten. Nicht nur die Steuererklärung, sondern auch das methodische Handeln lässt sich nicht auf einem Bierdeckel zusammenfassen.

Nach diesem gemeinsamen Werk arbeiteten wir weiter an unseren eigenen Themen. Marianne Meinhold wandte sich überwiegend den Bereichen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu. Silvia Staub-Bernasconi beschäftigte sich mit ihrer umfassenden Handlungstheorie für die Soziale Arbeit. Maja Heiner widmete sich nach der Selbstevaluation den verschiedenen Facetten der Diagnostik und gab auch hierzu einen dicken Sammelband heraus. Es folgten die Themen Handlungskompetenz und Professionalität. Auch daraus sind sehr umfangreiche Werke geworden. Zudem bat sie verschiedene Autoren, das von ihr entwickelte Kompetenzmodell anhand verschiedener Arbeitsfelder und am Beispiel eines differenzierten Falles zu entfalten.

Durch meine Arbeit an der Dissertation und dem gemeinsamen Methodenbuch war ich inzwischen so mit dem Vermittlungsproblem des methodischen Handelns verbunden, dass ich die nächste Gelegenheit ergriff, daran weiter zu arbeiten. Ich nahm an einem BMBF-geförderten Projekt zur Entwicklung von Online-Modulen für die Lehre an Fachbereichen Sozialwesen teil. Dazu gehörte zum einen die Sichtung und angemessene Auswahl des Stoffes für ein bestimmtes Fach und zum anderen dessen mediendidaktische Aufbereitung für die Online-Lehre. Es wurde nicht der ganz große Wurf, aber so konnte ich all die inzwischen vorliegenden Ansätze, Erkenntnisse und Entwürfe zum methodischen Handeln einmal systematisch sichten und ordnen und das m.E. „Beste“, aber auch das Gemeinsame, (die sog. common factors) herausfiltern. Das war mir wichtiger, als etwas vollkommen Neues zu schaffen. Daraus entstand dann im Jahr 2004 mein Buch zum methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit, das jetzt in einer vollständigen Überarbeitung zugänglich ist (2013).

Vielleicht ist noch interessant, dass wir uns mit der Methoden-AG noch einige Male am Berliner Wannsee trafen. Ohne uns Frauen hatte es eine längere Pause gegeben. In der neuerlichen Runde waren – nicht alle gleichzeitig und manche nur einmal – so ziemlich alle Autoren vertreten, die zur Weiterentwick-

Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners
Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit
Bolay, E.; Iser, A.; Weinhardt, M. (Hrsg.)
2015, VIII, 172 S. 3 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-09728-8