

SOZIALE ARBEIT ALS GERECHTIGKEITSPROFESSION | Sozialpädagogische Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit (Teil 2)

Christiane Faller, Martin Heinrich,
Nina Thieme

Zusammenfassung | Wird Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession konzipiert, steht der Anspruch im Raum, durch professionelles Handeln soziale Gerechtigkeit zu befördern. Wie schwierig es ist, allein schon über die Kategorie der Gerechtigkeit zu sprechen, und welche Ambivalenz damit auch für eine am Zentralwert sozialer Gerechtigkeit orientierte Handlungspraxis einhergeht, wird im Folgenden anhand der BiRBI-Pro-Studie¹ diskutiert.

Abstract | If social work is drafted as a profession of equality, it demands for the accomplishment of social justice. The article describes the BiRBI-Pro-Studie¹ and hereby exemplifies the difficulties of a discussion about the category of justice and the ambiguity of a practice which is orientated at the core value of social justice.

Schlüsselwörter ► Soziale Arbeit
► Gerechtigkeit ► Berufsbild ► Handlungskompetenz ► Bildung ► soziale Gerechtigkeit

Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession |

Seit einigen Jahren wird Soziale Arbeit als „Gerechtigkeitsprofession“ (Schrödter 2007) konzipiert, als Profession also, die „auf den gesellschaftlichen Zentralwert der sozialen Gerechtigkeit“ (Böllert u.a. 2011, S. 517) bezogen ist (Faller; Thieme 2013) und „alles [tut], was der Herstellung sozialer Gerechtigkeit dient“ (Schrödter 2007, S. 8). Nun ist die Kategorie sozialer

1 Die BiRBI-Pro-Studie (Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements) wird von Oktober 2011 bis September 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung im Bereich „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ gefördert (<http://www.birbi-pro.uni-hannover.de/>).

Gerechtigkeit jedoch hinreichend abstrakt, so dass unweigerlich die Frage evoziert wird, wie „sich Soziale Arbeit auf einen solchen ‚wackeligen‘ und ungreifbaren Zentralwert stützen [kann]“ (ebd.). Disziplinär wird dieser Fraglichkeit vor allem durch eine gerechtigkeitsrechtliche Fundierung auf der Basis des Capability Approach nach Amartya Sen (2000) beziehungsweise des Capabilities Approach nach Martha Nussbaum (2000) begegnet. Demgemäß wird Gerechtigkeit als Befähigungsgerechtigkeit gefasst, die anhand der „gesellschaftlich eröffneten Befähigungen und Verwirklichungschancen von AkteurInnen [zu beurteilen sei], d.h. [anhand] ihrer Fähigkeiten und Machtpotenziale, um ihre Absichten und Ziele verwirklichen zu können“ (Oelkers u.a. 2008, S. 87).

Eine solche zwar präzisierte, aber dennoch weiterhin vielfältige Deutungen zulassende Bestimmung des Zentralwertes Sozialer Arbeit müsste, um auf der Ebene professionalisierter Praxis als Orientierungsmaßstab eine Handlungsfähigkeit der Akteure zu ermöglichen, weiter konkretisiert werden. Zum einen spielen in diesem Zusammenhang die Spezifika des jeweiligen Handlungsfeldes Sozialer Arbeit eine nicht unwesentliche Rolle, denn welche „Befähigungen und Verwirklichungschancen von AkteurInnen“ (Oelkers u.a. 2008), also welche „Chancen zur Ausbildung bestimmter Fähigkeiten“ (Schrödter 2007, S. 14) zur Verfügung gestellt werden, dürfte in Abhängigkeit von der jeweiligen Zuständigkeit (beispielsweise Streetwork, Allgemeiner Sozialer Dienst, Schulsozialarbeit etc.) handlungsfeldspezifisch stark variieren. Zum anderen muss eine Konkretisierung dessen, was soziale Gerechtigkeit als Befähigungsgerechtigkeit kennzeichnet, die Perspektiven der an der professionalisierten Praxis Sozialer Arbeit unmittelbar Beteiligten mit einbeziehen, das heißt diejenigen der Adressatinnen und Adressaten sowie der Fachkräfte. Denn welche „Befähigungen und Verwirklichungschancen von AkteurInnen“ (Oelkers u.a. 2008, S. 87) in der professionalisierten Praxis eröffnet werden (können), hängt einerseits in dem durch das jeweilige Handlungsfeld bereits vorbestimmten Raum von den zu berücksichtigenden individuellen „Absichten und Ziele[n]“ (ebd.) der Adressatinnen und Adressaten ab. Andererseits sind die Perspektiven der professionellen Akteure Sozialer Arbeit von zentraler Relevanz, denn sie nehmen vor dem Hintergrund ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses Einfluss auf diese „Absichten und Ziele“ (ebd.) ihrer Klientel.

Unhinterfragt vorausgesetzt wird bei diesen an die disziplinäre Konturierung Sozialer Arbeit als Gerechtigkeitsprofession anschließenden Überlegungen, dass die Akteure Sozialer Arbeit ein Verständnis von sozialer Gerechtigkeit als Befähigungsgerechtigkeit teilen, ohne sich jedoch auf entsprechende empirische Referenzen beziehen zu können. Das heißt dass bisher, zumindest im deutschsprachigen Raum, nur marginal untersucht wurde, wie überhaupt Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die als wesentliche Vertreterinnen und Vertreter der Profession Sozialer Arbeit (Faller; Thieme 2013) im Folgenden in den Blick geraten, die – disziplinär als wesentlich postulierte und als Befähigungsgerechtigkeit gefasste – Gerechtigkeitskategorie deuten und sich in ihrem Handeln daran orientieren.

BiRBi-Pro-Studie: Beförderung von Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit in Ganztagschulen? | Als Forschungsfeld, um diesen Fragestellungen nachzugehen, bietet sich das der ganztägigen Arrangements an, deren Ausbau seit der PISA-Studie 2000 im Rahmen des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2009) entscheidend vorangetrieben wurde: In der durch PISA neu initiierten Diskussion um die Bedeutung sozialer Herkunft für den Schulerfolg steht der – zum Teil implizite, zum Teil aber auch explizite – Vorwurf im Raum, dass die Schule nicht als ausgleichende Instanz wirksam werde, sondern die negativen Effekte sogar noch verstärke. Der Ausbau von Ganztagschulen stellt aus der Sicht der Bildungspolitik eine wesentliche Reaktion auf dieses Bedingungsgefüge dar: Durch die Verlängerung der gemeinsam in der Schule verbrachten Zeit soll die Bedeutung der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler für ihren Schulerfolg gemindert werden (Thieme 2011).

Das bildungspolitische Konzept kann aber nur aufgehen, wenn innerhalb ganztägiger Arrangements nicht einfach nur die Aufenthaltszeit der Schülerinnen und Schüler verlängert wird. Vielmehr muss eine die sozialen Herkunftseffekte ausgleichende Praxis stattfinden, zu deren Realisierung die beteiligten professionellen Akteure entscheidend beitragen. Damit ist eines der zentralen bildungspolitischen Leitziele benannt (Täubig 2011, S. 225): Die in ganztägigen Arrangements tätigen Fachkräfte sollen einen Bei-

trag zur Reduktion bildungsbezogener Ungerechtigkeit oder anders, von Bildungsgerechtigkeit leisten. Für die in Ganztagschulen tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte lässt sich somit sagen, dass sie explizit als Angehörige einer Gerechtigkeitsprofession, also einer am gesellschaftlichen Zentralwert der Gerechtigkeit orientierten Profession, adressiert werden, ohne dass bisher deren Deutungen und Handlungsorientierungen hinsichtlich der Gerechtigkeitskategorie hinreichend erforscht wurden.

An diesem Desiderat setzt die BiRBi-Pro-Studie an. Vor dem Hintergrund, dass an Ganztagschulen nicht nur Sozialpädagoginnen und -pädagogen, sondern auch Lehrkräfte tätig sind, ermöglicht die Studie eine vergleichende Perspektive auf die beiden Professionen, die im Ganztagsbetrieb kooperieren sollen, und denen typischerweise unterschiedliche Sichtweisen auf Bildungsgerechtigkeit zugeschrieben werden: Während insbesondere Gymnasiallehrkräften eine „Blindheit gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und den damit verbundenen Konsequenzen [bescheinigt wird]“ (Ditton 2008, S. 253), die damit begründet wird, dass sie mit der ihnen zugeschriebenen Selektionsfunktion konvergiere, eher „die geistige Elite auszubilden, als eine breite Masse zu fördern“ (ebd.), werden Sozialpädagoginnen und -pädagogen vielfach eher als diejenigen betrachtet, die kompensatorisch Ungerechtigkeiten des Systems ausgleichen (Schrödter 2007, Faller; Thieme 2013). Anhand von Interviews, „natürlichen“ Gesprächen und mehrmonatigen ethnographischen Schul- und Unterrichtsbeobachtungen an ganztägigen Hauptschulen und Gymnasien werden in der BiRBi-Pro-Studie die Deutungen und Praxen von Angehörigen beider Professionen mithilfe einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Soeffner 2005) rekonstruiert.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Studie dargestellt, wobei die sozialpädagogischen Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit und nicht die im Handeln der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zum Ausdruck gelangenden Orientierungen im Fokus stehen. Die Ergebnisse entstammen der methodisch an einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ausgerichteten Rekonstruktion eines narrativen Interviews, das mit einem an einem gebundenen Ganztagsgymnasium tätigen Sozialpädagogen geführt wurde. Wie reagiert nun ein professioneller Schulsozialarbeiter auf die Frage nach Bildungsgerechtigkeit?

Sozialpädagogische Deutungen: (Bildungs-) Ungerechtigkeit als komplexes Phänomen |

Auf den Stimulus der Interviewerin, mit dem sie den Interviewpartner bat zu erzählen, „was (1) für [ihn] Bildungsungerechtigkeit meint“, reagierte der Sozialpädagoge Herr *Bastian*² mit der folgenden Sprechhandlung: „Mhmm (1) ja gut also (1) wenn man’s jetzt so von (1) Wort Ungerechtigkeit ist es ja so (1) auf jeden Fall (1) nicht gerecht verteilt is und des (1) kann natürlich verschiedene Faktoren sein, das sind einmal so (1) glaub ich strukturelle Faktoren, die an der Schule vorherrschen, die eben ‘ne gewisse (2) Differenzierung bewirken oder ermöglichen, dass eben Schüler eben nicht gleich behandelt werden, aufgrund von also (1) ich glaub’, dass vielerlei das kann (schneller Anschluss) einerseits sein, dass es Sympathien zwischen Lehrer und Schüler sind. Es kann sein, dass es einfach im Rahmen von diesen (1) man hat ‘ne Klasse mit dreißig Schülern, ein Lehrer hat insgesamt vielleicht sogar zweihundertfünfzig Schüler, dass er dann einfach auch mal nicht jeden so in den Fokus nehmen (1) kann, wie es den einzelnen Bedürfnissen gerecht werden kann. [...]“

Der Sozialpädagoge, der einleitend sein Verstehen signalisierte, kündigte an, eine Begriffsbestimmung des Wortes „Ungerechtigkeit“ vorzunehmen. Auffällig ist vor dem Hintergrund des Stimulus der Interviewerin, dass Herr *Bastian* nicht auf das Kompositum „Bildungsungerechtigkeit“ rekurrierte und dieses zu bestimmen versuchte, sondern das „Wort Ungerechtigkeit“ in den Vordergrund rückte bei gleichzeitiger Ausblendung des ersten Bestandteils des Kompositums, nämlich der Kategorie der Bildung. Neben dem Verweis darauf, dass der Sozialpädagoge der Kategorie der Ungerechtigkeit demzufolge einen wesentlichen Stellenwert zuschrieb, kann diese Aufteilung des Kompositums als Hinweis auf eine wahrgenommene Uneindeutigkeit und Komplexität des zu Bestimmenden interpretiert werden, die mit einer Schwierigkeit seiner Bestimmung insgesamt einhergeht.

Der Sozialpädagoge begann mit seinem Bestimmungsversuch der Kategorie der Ungerechtigkeit. Auch diese Kategorie erwies sich in der Darstellung Herrn *Bastians* als eine Kategorie, die vielfältige Deutungsmöglichkeiten eröffnet. Die demzufolge die Ka-

² Alle Namen in der Studie wurden anonymisiert. Die in Klammern gesetzten Zahlen im Interviewtext geben jeweils die Länge von Pausen zwischen den Sprechakten in Sekunden an.

tegorie der Ungerechtigkeit kennzeichnende Diffusität wurde in den Ausführungen des Sozialpädagogen sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der performativen Ebene deutlich.

Inhaltlich betrachtet versuchte der Sozialpädagoge, mit seinem Bestimmungsversuch die normativen Implikationen des Ungerechtigkeitsbegriffs auszuweisen (*Faller; Thieme* 2013). Er bediente sich dazu einer verteilungsgerechtigkeitstheoretischen Betrachtungsweise, die er essenzialisierend („ist es ja so (1)“) als offensichtliche, nicht zu hinterfragende Bezugnahme deklarierte („auf jeden Fall (1) nicht gerecht verteilt ist“). Die darüber zunächst evozierte Eindeutigkeit seiner Bestimmung, dass Ungerechtigkeit mit einer nicht gerechten Verteilung zusammenhänge, wird jedoch bei einer differenzierteren Betrachtung seiner Ausführungen wieder obsolet. Denn wenn man von Verteilung als Praxis spricht, kann diese nur erfolgen, wenn es ein zu verteilendes Gut gibt, das – so die weitere Bedingung für eine gerechtigkeitstheoretische Perspektive – begrenzt sein muss. Bei einem Gut, das in ausreichendem Maße vorhanden wäre, stellte sich nämlich die Frage nach seiner gerechten Verteilung nicht. Dieses für eine verteilungsgerechtigkeitstheoretische Bezugnahme also notwendige Gut blieb in den Ausführungen des Sozialpädagogen jedoch unbenannt. Über diese bemerkenswerte Leerstelle wurde die zunächst hervorgerufene Eindeutigkeit der Bestimmung dessen, was unter „Ungerechtigkeit“ zu fassen sei, aufgehoben, denn wenn man eine nicht gerechte Verteilung als Ungerechtigkeit fasst, muss deutlich werden, was als nicht gerecht verteilt angenommen wird.

Die auf einer inhaltlichen Ebene deutlich werdende Uneindeutigkeit reproduzierte sich im weiteren Verlauf der Sequenz, wie im Folgenden nur angedeutet wird: So nahm Herr *Bastian* im Rahmen seines Bestimmungsversuchs neben einer verteilungsgerechtigkeitstheoretischen eine egalitaristische Perspektive ein, als er betonte, dass insbesondere strukturelle Faktoren dazu beitragen würden, „dass eben Schüler eben nicht gleich behandelt werden“. Auch Momente einer Anerkennungsgerechtigkeit schienen auf, als der Sozialpädagoge davon sprach, dass professionelle Akteure in ganztägigen Bildungsangeboten, insbesondere Lehrkräfte, aufgrund bestimmter struktureller Faktoren „dann einfach auch ‘mal nicht jeden so in den Fokus nehmen (1) [können], wie es den einzelnen

Bedürfnissen gerecht werden kann“. Nicht nur die normativen Implikationen der Ungerechtigkeitskategorie, die der Sozialpädagoge auszuweisen versuchte, erweisen sich als vieldeutig und komplex. Auch im Sprechen über die „strukturellen Faktoren“, die für ihn in einem Zusammenhang mit Ungerechtigkeit stehen, oder anders formuliert, darin, wie er von den „strukturellen Faktoren“ sprach, reproduziert sich eine Uneindeutigkeit.

So könnte der Hinweis auf die „strukturellen Faktoren“ darauf hindeuten, dass Herr *Bastian* die selektiven Strukturen des Schulsystems, wie sie in der sogenannten Disparitätenforschung im Anschluss an PISA (*Heinrich* 2013) hervorgehoben wurden, als Ursache für die ungleiche Verteilung benannte. Wäre er hier einem Verständnis von Sozialer Arbeit als Gerechtigkeitsprofession gefolgt, demzufolge Soziale Arbeit zur Wiederherstellung gerechter Zustände beitragen sollte, hätte er sich eindeutig positionieren müssen: Der Sozialpädagoge hätte die „strukturelle[n] Faktoren, die an der Schule vorherrschen“, als veränderungsbedürftige Faktoren markieren müssen, um zu einem gerechteren Schulsystem zu gelangen. Eine solche eindeutige Positionierung erfolgte jedoch nicht. Vielmehr blieben Herrn *Bastians* Ausführungen uneindeutig, als er davon sprach, dass die „strukturelle[n] Faktoren“, die an der Schule vorherrschen „ne gewisse (2) Differenzierung bewirken oder ermöglichen“.

Die Uneindeutigkeit, die sich in diesem Ausdruck artikuliert, ist eine doppelte und scheint einerseits im Differenzierungsbegriff auf, andererseits in der Verwendung der Verben „bewirken oder ermöglichen“. So verwendete Herr *Bastian* bemerkenswerterweise den Begriff der „Differenzierung“ und nicht den der „Differenzen“, der für einen Hinweis auf ungerechte Verhältnisse viel naheliegender gewesen wäre: Der Sozialpädagoge hätte argumentieren können, dass in der Schule vorherrschende strukturelle Faktoren spezifische Differenzen bedingen, die eine von ihm als gerecht postulierte Gleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern ausschließen. Gleichzeitig werden jedoch im schulischen Alltag über Praxen der „Differenzierung“, das heißt über ein didaktisches Eingehen auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern, Differenzen bewusst reproduziert, um letzten Endes aber Differenzen in der Bildung zu minimieren.

Dass diese in den Ausführungen Herrn *Bastians* aufscheinende Uneindeutigkeit – Differenzen als ungerecht und gerecht – keine zufällige ist, sondern System hat, zeigt sich auch daran, dass er davon sprach, dass die „strukturelle[n] Faktoren“ die „Differenzierung bewirken oder ermöglichen“. Zum einen bedingen „strukturelle Faktoren“ im Schulsystem als ungerecht zu beurteilende Differenzen („bewirken“), zum anderen sind jedoch – gerade im Kontext einer Leistungsdifferenzierung – als gerecht zu beurteilende Differenzen explizit gewollt („ermöglichen“), wie auch im „Jahresgutachten Bildungsgerechtigkeit“ des Aktionsrats Bildung betont wird: „Wenn [...] Selektivität ausschließlich über die Leistungsfähigkeit begründet wäre, das heißt wenn alle Menschen mit ausreichenden kognitiven Ausgangsvoraussetzungen an den Maßnahmen höherer Bildung beteiligt würden, könnte man weder von einer Ungerechtigkeit gegenüber einzelnen Gruppen noch von einer ausgebliebenen Nutzung von Bildungsreserven sprechen“ (*Aktionsrat Bildung* 2007, S. 12).

Herr *Bastian* löste diese doppelte Uneindeutigkeit, die seinen Ausführungen zur Differenzierung inhärent ist, nicht auf. Offen bleibt damit auch, welche Rolle er sich als Vertreter der Sozialen Arbeit zuweisen würde: Versuch der Veränderung schulischer Strukturen (die Ungerechtigkeit bedingen, gleichzeitig zum Teil aber auch gewollt sind) und darüber Distanzierung von einer Leistungsgerechtigkeit? Oder: Akzeptanz dieser Strukturen und Arbeit mit dem benachteiligten Einzelfall oder Durchführung kompensatorischer Maßnahmen in der Klasse?

Die aufgezeigte Diffusität, die in der vom Sozialpädagogen vorgenommenen Konzeption von Ungerechtigkeit auf einer inhaltlichen Ebene zum Ausdruck gelangte, reproduziert sich auch auf einer performativen Ebene, also auf der Ebene, wie der Professionelle über (Bildungs-)Ungerechtigkeit sprach. Als wesentlicher Indikator dafür lässt sich die Häufung an Verzögerungssignalen (*Olbertz-Sitonen* 2007) anführen, die gerade zu Beginn der Reaktion des Sozialpädagogen auf den Stimulus der Interviewerin auffallend ist. So verwendete Herr *Bastian* mehrere ungefüllte Pausen (*Maclay; Osgood* 1959, S. 24, zitiert nach *Olbertz-Sitonen* 2007, S. 4), die auf „Phasen größter [...] Unsicherheit“ (*Fischer* 1999, S. 250) verweisen würden und deren Anzahl „von der jeweiligen kognitiven Belastung“ (*ebd.*, S. 251) des Sprechers

abhänge. Anzunehmen ist demgemäß, dass die Konfrontation mit der Bitte zu erläutern, was Bildungsgerechtigkeit für ihn bedeute, den Sozialpädagogen in einen Zustand der Unsicherheit versetzte. Dieser Zustand ist nur dann erklärbar, wenn der von Herrn *Bastian* zu bestimmende Gegenstand, nämlich Bildungsgerechtigkeit, gerade kein eindeutiges, klar konturiertes, sondern ein diffuses, vieldeutiges, komplexes Konstrukt darstellt, über dessen Bestimmung er im Prozess des Sprechens nachdenken musste. Auch die auffallend häufig vorkommenden Fehlstarts (*Olbertz-Siitonen* 2007, S. 5) in dieser Sequenz deuten als weiteres Verzögerungsphänomen in dieselbe Richtung: Diese „unvollständigen oder selbstunterbrochenen Äußerungen“ (*ebd.*) können als Indikatoren der Unsicherheit aufseiten des Sprechers gedeutet werden, die wiederum nur dann plausibel begründbar erscheint, wenn das, worüber gesprochen werden soll, für den Sprecher vage ist.

Eine solche, sowohl auf einer inhaltlichen als auch auf einer performativen Ebene rekonstruierte Diffusität der Kategorie der (Bildungs-)Ungerechtigkeit verdeutlicht, dass (Bildungs-)Ungerechtigkeit ein komplexes Phänomen darstellt. Dessen Deutung konnte der Sozialpädagoge aufgrund der von ihm erkannten Komplexität und Vieldeutigkeit nicht eindeutig vollziehen. In einer das Interview abschließenden Reflexion problematisierte der Sozialpädagoge, wie abschließend zitiert wird, diese Diffusität, als er formulierte, dass er „im Großen und Ganzen“ alles gesagt habe, aber „bestimmt nicht so geordnet, wie man sich das eigentlich immer vorstellt, wie man das, äh, immer rüberbringen [wolle]“.

Resümee: Zur Bedeutung der Ambivalenz eines Sprechens über Bildungsgerechtigkeit für Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession |

Die vorangegangene, sehr kleinteilige Rekonstruktion soll nun nicht die Professionalität dieses Sozialpädagogen in verallgemeinernder Weise infrage stellen, sondern vielmehr der Verdeutlichung einer grundsätzlichen, sich als Ambivalenz gestaltenden Schwierigkeit dienen, über Bildungs-un-gerechtigkeit zu sprechen.

So zielte dem Sozialpädagogen die im Interview gestellte Frage, was für ihn Bildungsgerechtigkeit sei, auf die Explikation eines im gegenwärtigen Diskurs prominenten Terminus, der durch eine weite Extension und Komplexität gekennzeichnet ist (*Dietrich*

u.a. 2013, S. 12 ff.). Die Bestimmung der Bedeutung des Terminus „Bildungsgerechtigkeit“ erweist sich allein deswegen schon als schwierig, da in diesem Kompositum zwei bereits der Extension des Begriffs nach sehr umfassende Konzepte enthalten sind: das der Bildung und das der Gerechtigkeit. Dementsprechend ist es sehr wahrscheinlich, dass die Vorstellung dessen, was Bildungsgerechtigkeit ausmacht, schon wesentlich davon beeinflusst ist, ob der Bildungsbegriff oder der Gerechtigkeitsbegriff im Vordergrund steht und wie beide gedeutet werden. Vergewenigt man sich diesen Tatbestand, dann lässt sich leicht extrapolieren, dass nicht nur im fachwissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Akzentuierungen vorgenommen werden, sondern auch Fachkräfte der pädagogischen Praxis entsprechend ihres Professionsethos unterschiedliche Vorstellungen dessen generieren, was denn „Bildungsgerechtigkeit“ sei. So kann etwa „Bildungsgerechtigkeit“ im Rahmen schulpädagogischer Reflexionen auch als meritokratische Leistungsgerechtigkeit in Bezug auf Bildungsleistungen (*Heinrich* 2010) gefasst werden. Demgegenüber würde in der Sozialen Arbeit sicherlich anders argumentiert und der Akzent eher auf Gerechtigkeitsfragen im Bildungskontext gelegt.

Dies zeigte sich auch im Interview: Der Sozialpädagoge rekurrierte auf die Kategorie der „Ungerechtigkeit“ und rückte darüber diesen Bestandteil des Kompositums „Bildungsgerechtigkeit“ in den Vordergrund, was gerade auch im Hinblick auf die dargelegte Konturierung Sozialer Arbeit als Gerechtigkeitsprofession (*Faller; Thieme* 2013) plausibel erscheint. Trotz der von der Fachkraft vorgenommenen Aufteilung, die auf eine Schwierigkeit des Sprechens über das Kompositum „Bildungsgerechtigkeit“ als Gesamt hindeutet und dieses Phänomen als komplexes Phänomen aufscheinen lässt, erweist sich auch eine Bestimmung dessen, was Ungerechtigkeit ausmacht, als nicht einfach. So rekurrierte der Sozialpädagoge – implizit oder explizit – auf verschiedene gerechtigkeits-theoretische Ansätze und deutete somit vielfältige, zum Teil miteinander verwobene Deutungsmöglichkeiten hinsichtlich der Gerechtigkeitskategorie an, die ebenfalls auch für die in der rekonstruierten Sequenz ausgeblendete Kategorie der Bildung angenommen werden können (*Dietrich* u.a. 2013, S. 12 ff.). Eine sich demgemäß in den Ausführungen des Sozialpädagogen andeutende Komplexität des Phänomens, über dessen Bedeutung er Auskunft geben

sollte, geht einher mit einer unvermeidbaren Nichterfüllung des Anspruchs, die Komplexität eines Phänomens zu verbalisieren: So ist es unmöglich, und das verdeutlicht die Rekonstruktion des Interviewauszugs sowohl für die inhaltliche als auch die performative Ebene eines Sprechens über (Bildungs-)Ungerechtigkeit, der Komplexität eines solchen Phänomens sprachlich gerecht zu werden, da eine Erläuterung komplexer Phänomene nie den Komplexitätsgrad des Phänomens an sich erreichen kann. Gemäß *Ladeur* bedeutet „Komplexität [...] vor allem eines, nämlich dass es [...] immer mehr Möglichkeiten gibt, als durch Kommunikation und [...] Individuen [...] jeweils aktualisiert werden können“ (*Ladeur* 2011, S. 9). Das heißt, dass jeglichen Versuchen, sich der Komplexität von Phänomenen wie Bildungsungerechtigkeit zumindest anzunähern, zwingend eine Komplexitätsreduktion inhärent ist. Somit liegt ein Zurückbleiben hinter dem Anspruch, die Komplexität von Phänomenen wie Bildungsungerechtigkeit sprachlich darzulegen, schon immer in der Sache an sich begründet.

Diese Ambivalenz wurde durch die von der Interviewerin gestellte Frage, was für den Sozialpädagogen „Bildungsungerechtigkeit“ meine, forciert. Denn mit dieser sehr grundsätzlichen Frage ist der Anspruch verbunden, die allgemeine Bedeutung des durch den Begriff „Bildungsungerechtigkeit“ benannten, sehr komplexen gesellschaftlichen Phänomens „auf den Punkt zu bringen“. Aufgrund der weiten Extension und Komplexität des Phänomens einerseits und der Aufforderung nach einer Verdichtung andererseits kann sich das Gefühl einstellen, dass man reduktionistisch argumentiere, das heißt wesentliche Aspekte nicht angemessen berücksichtige. Diesen Eindruck bestätigte auch der Interviewpartner mit seiner ab-

schließenden Pointierung, dass er „im Großen und Ganzen“ alles gesagt habe, aber „bestimmt nicht so geordnet, wie man sich das eigentlich immer vorstellt, wie man das, äh, immer rüberbringen [wolle]“.

Deutlich hervorgehoben werden muss aber bezüglich der rekonstruierten Komplexität des Phänomens der (Bildungs-)Ungerechtigkeit und der damit einhergehenden, erläuterten Ambivalenz, dass diese zunächst einmal nur auf die Ebene der Deutung komplexer Phänomene, also auf ein „Sprechen-Über“ (*Mecheril* 2003, S. 33) zu beziehen sind – damit ist jedoch nur sehr bedingt etwas über die soziale Praxis gesagt. Dennoch ist soziale Praxis nicht unabhängig von jenen Deutungen (*Pfadenhauer* 2003, S. 270).

Fasst man nun Soziale Arbeit als eine solche soziale Praxis, stellt sich die Frage, welche Bedeutung die mit der rekonstruierten Komplexität des Phänomens der (Bildungs-)Ungerechtigkeit verbundene Ambivalenz für Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession hat. Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession, die am Zentralwert sozialer Gerechtigkeit orientiert ist und „alles [tut], was der Herstellung sozialer Gerechtigkeit dient“ (*Schrödter* 2007, S. 8), muss zunächst, um handlungsfähig zu sein, ebenfalls eine Vereindeutigung, das heißt eine Komplexitätsreduktion des für sie zentralen Begriffs sozialer Gerechtigkeit vornehmen, wie sie beispielsweise im disziplinären Diskurs anhand des Rekurses auf die Kategorie der Befähigungsgerechtigkeit erfolgt (*Faller; Thieme* 2013). Würden Fachkräfte der Sozialen Arbeit dagegen versuchen, der dargelegten Komplexität des Phänomens der (Bildungs-)Gerechtigkeit annähernd gerecht zu werden, „käme man doch nie an ein Ende und wäre letztendlich *handlungsfähig*“ (*Reichert*

Über 30 Jahre dokumentierte Fachdiskussion Über 30 Jahre Sozialwissenschaftliche Literaturdokumentation

- ▶ Onlinezugang in über 200 Hoch- und Fachhochschulbibliotheken
- ▶ Individuelle Beratung und Recherche mit Dokumentenlieferung

DZI SoLit

Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen/DZI

www.dzi.de

2000, Absatz 22; Hervorhebung im Original). Eine demgemäß zwingend notwendige Vereindeutigung eines komplexen normativen Konzeptes wie dem der sozialen Gerechtigkeit führt aber typischerweise dazu, dass im professionellen Handeln zahlreiche Aspekte des Phänomens unberücksichtigt bleiben. Diese Reduktion von Komplexität führt zur Konstruktion einer bestimmten sozialen Wirklichkeit, die – orientiert an den vorgenommenen Relevanzsetzungen – eine spezifische Ordnung aufweist (Starr 1992, S. 165), an der sich professionelles Handeln orientiert.

Die in den Deutungen des Sozialpädagogen rekonstruierte Uneindeutigkeit des Phänomens der (Bildungs-)Ungerechtigkeit, die genau auf die erläuterte Ambivalenz hindeutet, ein komplexes Phänomen nie in seiner Komplexität fassen zu können, ist demgemäß auch für eine am Zentralwert sozialer Gerechtigkeit orientierte Handlungspraxis Sozialer Arbeit anzunehmen. Eine demzufolge unvermeidbare Komplexitätsreduktion, wenn es um die Bestimmung sozialer Gerechtigkeit geht, kann also auch im Handeln einer professionalisierten Sozialen Arbeit nicht vermieden werden. Gleichzeitig sollte es jedoch Aufgabe einer als Gerechtigkeitsprofession konturierten Sozialen Arbeit sein, sich dieser unvermeidlichen Komplexitätsreduktion hinsichtlich der Bestimmung des Zentralwertes sozialer Gerechtigkeit bewusst zu sein und sich dafür zu sensibilisieren, dass über Vereindeutigungen immer wirkmächtige soziale Tatsachen produziert werden (Plöber 2010, S. 219), die professionelles Handeln in einer spezifischen Art und Weise dirigieren und gleichzeitig den Ausschluss anderer Handlungsmöglichkeiten bedingen.

Christiane Faller ist Dipl.-Pädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Bildungsforschung, der Leibniz Universität Hannover. E-Mail: christiane.faller@iew.phil.uni-hannover.de

Professor Dr. Martin Heinrich lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. E-Mail: martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de

Dr. phil. Nina Thieme ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Bildungsforschung, der Leibniz Universität Hannover. E-Mail: nina.thieme@iew.phil.uni-hannover.de

Literatur

Aktionsrat Bildung (Blossfeld, Hans-Peter u.a.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden 2007

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin 2009

Böllert, Karin u.a.: Gerechtigkeit. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München 2011, S. 517-527

Dietrich, Fabian u.a.: Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“ – Zur Einführung in den Band. In: Dietrich, Fabian (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden 2013 (im Druck), S. 11-32

Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2008, S. 247-275

Faller, Christiane; Thieme, Nina: Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Eine Konturierung aus disziplinärer Perspektive. In: Soziale Arbeit 1/2013, S. 53-59

Fischer, Kerstin: Zur Ikonizität der Pause: Zwischen kognitiver Last und kommunikativer Funktion. In: Wachsmuth, Ipke; Jung, Bernhard (Hrsg.): KogWis99: Proceedings der 4. Fachtagung der Gesellschaft für Kognitionswissenschaft, Bielefeld, 28. September bis 1. Oktober 1999. Sankt Augustin 1999, S. 250-255

Heinrich, Martin: Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In: Aufenanger, Stefan u.a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Opladen 2010, S. 125-143

Heinrich, Martin: Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In: Dietrich, Fabian u.a. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden 2013 (im Druck), S. 181-196

Ladeur, Karl-Heinz: „Komplexität“ in Niklas Luhmanns Systemtheorie. Vortragsmanuskript 2011. In: <http://www.philosophische-gesellschaft-bremerhaven.de/dokumente/2011/ladeur/Komplexitaet.pdf> (Abruf am 15.1.2013)

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster 2003

Nussbaum, Martha: Women and human development. The Capabilities Approach. Cambridge 2000

Oelkers, Nina u.a.: Handlungsbefähigung und Wohlergehen. Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2008, S. 85-89

Olbertz-Siitonen, Margarethe: ähm vs. niinku – Verzöger-

FÜR FORSCHUNG SCHWER ERREICHBAR? | Zur quantitativen Befragung sozial benachteiligter Zielgruppen

Gerda Holz; Claudia Laubstein; Evelyn Sthamer

Zusammenfassung | Entgegen der häufig konstatierten, generell schwierigen Erreichbarkeit sozial benachteiligter Gruppen in der empirischen Forschung und in Sozialer Arbeit konnten in der von der Arbeiterwohlfahrt- und dem Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik durchgeführten Langzeitstudie zu Kinder- und Jugendarmut hohe (Wieder)befragungsquoten über einen Zeitraum von gut zehn Jahren erreicht werden. Der Aufsatz beschreibt wie durch ein Studiendesign, das Erfahrungen aus Forschung und Praxis kombiniert, eine hohe (Wieder)Erreichbarkeit armer und/oder sozial benachteiligter Gruppen erzielt werden konnte.

Abstract | Unlike many other empirical studies, the AWO-ISS-long-term study achieved high response rates of socially deprived groups for a research period of ten years. Experiences show that the combination of findings from empirical research and practical social work leads to high response rates of poor and socially deprived groups.

Schlüsselwörter ▶ Forschung ▶ Randgruppen
▶ Befragung ▶ soziale Benachteiligung
▶ Theorie-praxis

1 Einleitung | Die Frage „Wie erreiche ich schwer zugängliche soziale Gruppen?“ ist in der Praxis Sozialer Arbeit und in sozialwissenschaftlichen Studien stets aktuell und relevant. Dies zeigen vor allem die Diskurse auf Fachtagungen, Berichte über Modellprojekte sowie Veröffentlichungen zu methodischen Aspekten. Die Frage wird in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen wie beispielsweise der Kinder- und Jugendhilfe oder der Gesundheitsförderung und durch ganz verschiedene Disziplinen, zum Beispiel der Soziologie, Pädagogik und Armutforschung, diskutiert, ohne unmittelbare Querverbindungen herzustellen. Auch fehlt bisher eine Zusammenführung des Wissens aus Praxis und Forschung.

rungssignale in deutschen und finnischen Diskussionen.
In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2007, S. 1-22

Pfadenhauer, Michaela: Rollenkompetenz. Träger, Spieler und Professionelle als Akteure für die hermeneutische Wissenssoziologie. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz 2003, S. 267-285

Plöber, Melanie: Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessel, Fabian; Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden 2010, S. 218-232

Reichert, Jo: Zur Gültigkeit von qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 2/2000, 76 Absätze (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichert-d.htm>, Abruf am 15.1.2013)

Schrödter, Mark: Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis 1/2007, S. 3-28

Sen, Amartya: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München 2000

Soeffner, Hans-Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2005, S. 164-174

Starr, Paul: Social categories and claims in the liberal state. In: Douglas, Mary; Hull, David (eds.): How classification works. Nelson Goodman among the social sciences. Edinburgh 1992, pp. 154-179

Täubig, Vicki: Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? In: Dietrich, Fabian u.a. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster 2011, S. 219-228

Thieme, Nina: Ganztagsbildung als bildungspolitisch initiiertes Versuchs einer Steuerung eines ›Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung‹ – Reduktion oder Reproduktion von Bildungsungleichheit? In: Dietrich, Fabian u.a. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster 2011, S. 259-270