

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	35 (2013)
<b>Heft:</b>	1
<b>Artikel:</b>	Der Vergleich als Lehr- und Lernmethode an Fachhochschulen Sozialer Arbeit
<b>Autor:</b>	Uecker, Horst
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786612">https://doi.org/10.5169/seals-786612</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Der Vergleich als Lehr- und Lernmethode an Fachhochschulen Sozialer Arbeit<sup>1</sup>

Horst Uecker

*Der folgende Artikel diskutiert auf Grundlage der Beobachtungstheorie die Annahme, dass es sich für die Fachhochschullehre Sozialer Arbeit lohnt, die Methode des Vergleichs systematisch einzuführen. Damit kann es gelingen, die Reflexivität der Studierenden anzuregen und deren verbreiteten Gewohnheit entgegenzuwirken, Praxis und Theorie gegeneinander auszuspielen.*

Die sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Ausbildungen sind in der Schweiz seit Kurzem an Fachhochschulen angesiedelt und orientieren sich an dem Versprechen, *angewandte Wissenschaften* zu vermitteln.<sup>2</sup> Im Studium mischen sich sodann praktische Berufserfahrungen mit eingebautem Realitäts-schock<sup>3</sup>, Alltags- und Reflexionstheorien mit empirischen Forschungszugängen, die nachvollzogen und deren Ergebnisse angemessen interpretiert werden sollen. Daneben müssen der Aufbau und die Grenzen von Methoden und wissenschaftlichen Theorien verstanden werden. In den Studiengängen erhalten die Studierenden in kurzer Zeit sehr heterogene Beschreibungen, die in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten einzuschätzen und letztendlich fruchtbar auf das Berufsfeld und dessen Problemlagen zu beziehen sind. Dies dürfte den meisten nicht leichtfallen, zumal in diesem Berufsfeld typischerweise besondere Motive und Wertepräferenzen im Spiel sind. Sie legen den Einsatz von Moral nahe, also die Verteilung von Achtung und Missachtung,<sup>4</sup> und bremsen damit erweiterte Komplexitätserkundungen tendenziell aus. Dies beispielsweise und prominent dann, wenn die Unterscheidung Theorie/Praxis zugunsten der Praxis präferiert und mit Werten wie Gleichheit und Gerechtigkeit aufgeladen wird, was auch als Entlastungsfunktion gedeutet werden kann, um die benannte Heterogenität zu bewältigen.

Aus didaktischer Sicht stellt sich die Frage, wie Studierende dazu angeregt werden können, innerhalb einer solch vielfältigen Angebotspalette asymmetrische Positionen und deren Fixierung zu vermeiden. Die Frage stellt sich zumindest dann, wenn wie hier davon ausgegangen wird, dass der zu wünschende Effekt

eines Studiums der Sozialarbeit oder der Sozialpädagogik vor allem im Erzeugen eines Kontingenz- oder Differenzbewusstseins liegt. Damit wird ein beweglicher Denkstil präferiert, der nicht dazu bereit ist, irgendetwas als gegeben aufzufassen. Es geht um ein Denken in Alternativen, um eines, das immer wieder von anderen Möglichkeiten als den gegebenen ausgehen kann und sie auszuprobiieren bereit ist.<sup>5</sup> Das ist alleine schon deshalb anzuraten, weil jedes professionelle Tun vonseiten der Klientel auch als «Antun» begriffen werden kann, was zu reflektieren ist.

Eine Antwort auf die Frage, wie Studierende bei der Vermeidung von Festlegungen zu unterstützen sind, könnte im Explizieren und Anwenden einer Methode liegen, die implizit tagtäglich in jeder bewussten Operation zur Informations- und Wissenserzeugung angewandt wird: *die des Vergleichens*. Diese Annahme prüfend, wird im Folgenden zunächst die Alltagsvariante des Vergleichens anhand von Beobachtungsoperationen dargestellt (Abschnitt 1). Im Anschluss wird skizziert, wie Vergleiche systematisiert und dazu genutzt werden können, mit den im Studium offerierten und sich nicht selten widersprechenden Beschreibungen umzugehen. Als Anschauungsfälle dienen die im Fachbereich prominente Unterscheidung von Theorie und Praxis (Abschnitt 2) sowie die dort seltener beachtete Unterscheidung von wissenschaftlicher Theorie und Empirie (Abschnitt 3). Abschliessend werden die Konsequenzen für eine darauf bezogene Fachhochschullehre diskutiert (Abschnitt 4); dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass es dort zentral um die Vermittlung von Lernfähigkeit im Sinne von Niklas Luhmann (2002, S. 194) und damit um ein generalisierbares Lernen des Lernens geht, das sich von den jeweils angebotenen Lehrinhalten unabhängig machen kann.

## Der Vergleich – alltäglich

Die folgende Analyse wird durch die Heuristik der neueren soziologischen Systemtheorie und innerhalb dieser vor allem durch die Beobachtungstheorie strukturiert. Studierende und auch Dozierende werden sodann als bewusste Beobachter aufgefasst. Als solche unterscheiden sie sich von sozialen Beobachtern wie beispielsweise Organisationen nicht nur dadurch, dass sie an Wahrnehmung und Körper geknüpft sind, sondern auch dadurch, dass sie ihre Welt gedankenförmig und nicht, wie letztere, durch Kommunikationen erschliessen (Luhmann, 1992b, S. 68-122). Beiden Beobachtertypen gemeinsam ist, dass sie Informationen durch eigene Operationen erzeugen, die in Strukturen und Prozesse eingebettet sind, die wiederum festlegen, was an Sichten aufgeblendet werden kann. Informationen kommen, in Anlehnung an die berühmte Formulierung von Bateson (1992), dadurch zustande, dass «irgendein Unterschied [...] bei einem späteren Ereignis einen Unterschied ausmacht» (S. 488). Informationen sind demnach keine Dinge, die sich betrachten, verteilen, qualifizieren und

fixieren liessen, sie werden durch *Vergleiche*, in der Beschreibung von Bateson (1992) durch zeitliche Vergleiche, instruktiv.<sup>6</sup>

Dieser Sachverhalt lässt sich mit der Unterscheidungstheorie George Spencer-Browns weiter spezifizieren: Eine Unterscheidung ist für ihn einerseits dasselbe wie eine Bezeichnung und andererseits ist sie nicht dasselbe, weil sie von der Bezeichnung unterschieden wird. «Wir nehmen», sagt George Spencer-Brown (1969/1997), «die Idee der Unterscheidung und die Idee der Bezeichnung als gegeben an, und dass wir keine Bezeichnung vornehmen können, ohne eine Unterscheidung zu treffen.» (S. 1). Die in Rede stehenden Beobachter lassen sich als Effekte von Bezeichnungsverkettungen verstehen. Dabei ist jede Bezeichnung für sie informativ, weil sie einen Unterschied macht, weil sie *gleichzeitig* mit anderen Sachverhalten *verglichen* wird. Die Zahl X imponiert als solche, weil sie gerade nicht mit der Zahl Y oder Z verwechselt, wohl aber mit diesen verglichen, von diesen unterschieden wird. Sie beschreibt im Lichte anderer, auch aktualisierbarer Möglichkeiten ein Mehr oder Weniger, denn 11 ist weniger als 12 und mehr als 10. Gleichermaßen gilt für Buchstaben, Wörter, Sätze, Gedichte oder Bilder. Es gilt für alles Prozessieren von Bedeutungen. Wenn das eine der Fall ist, kann anderes nicht der Fall sein. Geht man, um ein anderes Beispiel anzuführen, davon aus, dass in gedanklichen Operationen Zeit-, Sach-, Sozial- und Raumdimensionen<sup>7</sup> involviert sind, dann kann auch von hier gesehen werden, dass jede Information zu einer solchen durch den Vergleich innerhalb dieser Dimensionen wird. Es macht einen Unterschied, zu welcher Zeit welches Thema von wem und an welchem Ort bezeichnet wird. Immer sind Vergleiche – vorher oder nachher, dies und das, wer mit wem und hier oder dort – im Spiel, auf deren Folie Informationen erzeugt werden. Registriert werden muss das alles alltäglich nicht, aber implizit ist jede Beobachtungsoperation auf dieser Grundlage aufgebaut. Immer geht es darum, dass Bezeichnungen dadurch informieren, dass sie eine Seite der je im Einsatz befindlichen Unterscheidung markieren. Dadurch erzeugen sie für den jeweiligen Beobachter Abstütz- und Orientierungspunkte, sie erzeugen mit anderen Worten Einheiten, die sich Differenzen verdanken.<sup>8</sup>

Schon mit diesen einführenden Überlegungen zur Beobachtungstheorie wird die oben getroffene Aussage zum Kontingenzenken, das Effekt eines Studiums der Sozialarbeit oder der Sozialpädagogik sein soll, wieder relevant. Wenn es sich wie beschrieben verhält, dass die Weltsicht beobachtungs- und damit unterscheidungs- und bezeichnungsabhängig ist, dann könnte in jedem Moment alles auch anders sein, könnten andere Vergleiche gezogen werden, die andere Phänomene aufblenden würden. Für die berufliche Fallarbeit bedeutet das, dass die aktualisierbaren Wissensbestände stets ausgeschlossenen Möglichkeiten zu verdanken, dass sie nie anders als selektiv zu haben sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Vergleiche methodisch expliziert und bei Bedarf zur Produktion von Alternativen genutzt werden können. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

## Der Vergleich als Methode am Beispiel der Unterscheidung von Theorie und Praxis

Wird der Vergleich methodisch systematisiert, dann wird dessen Bezugspunkt und damit der Beobachterstandpunkt nicht dem Zufall überlassen, wie das alltäglich oft der Fall ist, er wird explizit gewählt.<sup>9</sup> Jedes schriftlich fixierte und publizierte Ranking, das unterschiedliche Individuen, Teams oder Organisationen mittels gewählter Bezugspunkte selektiv vergleicht, steht als Beispiel dafür ein. Es geht damit um einen dreiteiligen Sachverhalt, der sich dadurch zeigt, dass «nicht nur das Verglichene unterschieden werden muss, sondern auch noch ein Vergleichsgesichtspunkt gewählt werden muss, der die Selbigkeit des Verschiedenen, also Ähnlichkeit trotz Differenz garantiert» (Luhmann, 1999, S. 38). Der Vergleich als Methode wirkt damit einerseits beobachtungslimitierend und er wirkt auf besondere Weise informationserzeugend, insofern auch scheinbar weit Auseinanderliegendes und auf den ersten Blick Unvergleichbares auf Gemeinsamkeiten hin abgetastet werden kann. Hasen sind keine Bäume und umgekehrt, so ein Beispiel Luhmanns (2008b, S. 51). Als Auslöser für den Naturgenuss eines Städters lassen sie sich dennoch vergleichen und erzeugen damit für einen interessierten Beobachter die informierende Differenz von Gleichheit und Ungleichheit. «Dass im Verschiedenen irgendetwas Dasselbe sein müsse, regt zur Reflexion an», sagt Luhmann dazu passend (1999, S. 38).

Man kann auch die Unterscheidung Theorie und Praxis mit der Methode des Vergleichs bearbeiten, also nach Ähnlichkeiten trotz Differenzen suchen. Damit sind Erweiterungen der Attributionsmöglichkeiten verbunden – ein Professionsmerkmal, wenn man so will. Theorie und Praxis sind keine Weltsachverhalte, die sich jenseits ihrer Bezeichnung ansteuern liessen. Es geht auch hier um eine Unterscheidung eines Beobachters, wenn man der Systemtheorie folgt, und zwar um eine, die universell eingesetzt und auf jede Beschreibung angelegt werden kann und sie in der Folge entsprechend spaltet. Wird eine Seite gegen die andere ausgespielt, dann wird auf Einheit und nicht auf Differenz gesetzt, wodurch es typischerweise zu den eingangs benannten Asymmetrien kommt.

Alle Bezeichnungen, die Praxisbeschreibungen ermöglichen, setzen sich in der Moderne einer Kritik aus, die darin besteht, dass deren Selektivität vorgeführt wird. Die Moderne ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie keine letzten Beobachtungspunkte mehr zulässt und zu jeder Beschreibung Gegenbeschreibungen anfertigt, weil sie «das Vertrauen in die Richtigkeit ihrer eigenen Selbstbeschreibungen verloren hat» (Luhmann, 1992a, S. 7). Dazu passt, dass das Verb *beobachten* in lateinischen Übersetzungen auch auf *speculari*, auf die Spekulation verweist. Jede Beobachtung, jede Beschreibung wird damit zur Spekulation, die sich bewähren muss. Als Praxisbeschreibung überzeugt vor diesem Hintergrund letztendlich das, was sich im Lichte der jeweiligen Kritik bewährt, also das, was trotz dieser nicht zur Disposition gestellt werden soll. Mit anderen Worten, es überzeugt das Wissen, das sich durch gegenteilige Informa-

tionen nicht irritieren lässt und sich selbst in der Anwendung bestätigt. Damit geht es um Beschreibungen, die auf lokale Akzeptanz und erfahrungsgesättigte Bewährung setzen können, sei es im individuellen Bewusstsein, in Familien, Gruppen oder in Organisationen. Sichtbar wird hier, dass so viele Praxisbeschreibungen existieren, wie diesbezüglich angefertigt werden. Dasselbe kann auch über Theoriebeschreibungen gesagt werden: Auch sie verdanken sich ihrer Akzeptanz und entsprechenden Widerständen gegen Kritik.

Schon mithilfe des Vergleichsgesichtspunktes «Beschreibung» werden die Beweglichkeit und die Leistungskraft der Unterscheidung von Praxis und Theorie sichtbar. Die Welt der Beschreibungen wird zwar in Praxisbeschreibungen und Theoriebeschreibungen aufgeteilt, beide Seiten irritieren jedoch einander, insofern stets wechselseitige Kritik oder zumindest Unruhe erzeugende «Skepsis» (Fuchs, 2000, S. 60) im Spiel ist. Damit werden beide Seiten als Spekulationen markierbar, die in Frage gestellt werden können. Dieser Umstand kann auch von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern brauchbar genutzt werden. Er entlastet davon, sich auf eine Seite festlegen zu müssen und lädt zu einem gleichwertigen Oszillieren, einem Hin und Her ein, das Informationen unter Vorbehalt ihrer Revision erzeugt, die in der Fallarbeit genutzt werden können. So wird es beispielsweise möglich, zwischen den Praxisbeschreibungen von Organisationen, in denen man als Mitglied formale Weisungen zu befolgen hat, und den eigenen, professionell abgesicherten zu unterscheiden. Man gewinnt Distanz und kann beide Sichten wiederum im Lichte theoretischer Beschreibungen reflektieren.

Ersetzt man den Vergleichsgesichtspunkt der «Beschreibung» durch den der «Abstraktion», dann rückt dieser Sachverhalt noch präziser in den Blick. Jede Bezeichnung ist vom Bezeichneten zu unterscheiden. Genauer noch: Jedes Zeichen spannt die Differenz von Bezeichnendem und Bezeichnetem auf und ist damit als auswechselbare Unterscheidung im Einsatz markierbar (Luhmann, 1993, S. 48), welche die Welt nicht erreicht, sondern bewusst oder kommunikativ herstellt. Daraus folgt, dass Bezeichnungen nie das Konkrete antreffen, sondern immer schon als Abstraktionen erkennbar sind, sodass man im Anschluss daran fragen kann, welchen Motiven sich der Einsatz der Unterscheidung von konkret/abstrakt verdankt. Alles Gedachte, Erlebte, Gefühlte und Beschriebene bezieht sich immer schon auf erzeugte Abstraktionen, auf selektive Informationsraffungen. Hierzu sagt Peter Fuchs:

Wir leben ersichtlich in und aus hochkomplexen Theoriemixturen, die durch die Sozialisation herangekarrt werden. Das ist nicht anders in der Wissenschaft, die erst im Paradigmaflimmern registriert, dass sie selbst eigentümlichen Mixturen aufsitzt. Kurz: Die Abstraktion ist allgegenwärtig und nicht das Konkrete. Entsprechend ist jede Praxis Theorie, die vergessen ist. Theorien [...] sind, so gesehen, auch ‚Erinnerungshilfen‘. (Fuchs, 2010, S. 305)

Wir leben folglich immer schon in eingerichteten, das heisst von abstrahierenden Beschreibungen abhängigen Verhältnissen, die sich selektiv eingesetzten Unterscheidungen verdanken und Konkretheit nur simulieren können. Nutzt man den Vergleichsgesichtspunkt der Abstraktion, dann fällt es noch schwerer, Praxis und Theorie gegeneinander auszuspielen und sich mit gutem Gefühl auf die Praxisseite (oder auf die Theorieseite) festzulegen. Eher wird man sich fragen, welche Illusionen der Konkretheit hier und dort gepflegt werden und welche Zwecke und Motive sie bedienen.

Um weitere Distanzgewinne zu erwirtschaften, ist es hilfreich, sich zu vergewissern, dass wissenschaftliche Theorien sich nicht von Praxis, sondern von Empirie und damit von methodisch produzierten Datensätzen unterscheiden.

### **Der Vergleich als Methode am Beispiel der Unterscheidung von wissenschaftlicher Theorie und Empirie**

Dass es Männer und Frauen gibt, ist eine generalisierende Aussage. Eine jede solche Aussage lässt sich schon als Theorie verstehen. Derartige Abstraktionen oder Verallgemeinerungen werden alltäglich und sehr wirkungsmächtig zur Orientierung eingesetzt, ohne sie genauer überprüfen zu müssen. Genau darin liegt ihre Funktion, ihr Problemlösungsbeitrag, wenn man so will. Das gilt beispielsweise auch für Vorurteile, die als sehr unbewegliche, theoretische Voreinstellungen deutbar sind. Theorien werden folglich im Alltagsleben gebraucht, ohne sich dessen bewusst sein zu müssen (Joas & Knöbl, 2004, S. 13-38).

Theorie und dann auch Empirie können zudem als wissenschaftliche Kommunikation verstanden werden. In diesem Fall erfüllen sie unter anderem dieselbe Orientierungsfunktion, werden jedoch unter besondere Produktionsbedingungen gestellt. Beide enthalten meist sowohl theoretische als auch empirische Anteile, wobei die Empirie im Unterschied zur Theorie ihre Fremdreferenz, ihre intern erzeugte Referenz auf eine Aussenwelt, typischerweise explizit markiert (Räwel, 2007, S. 449f.). Theorien und Empirien sind demnach eng miteinander verknüpft. Es geht nicht um eine binäre, sondern eher um eine dimensionale Unterscheidung, um Theorien und Empirien, die ihre empirischen oder theoretischen Teile jeweils mehr oder weniger auszeichnen.

Mit Daniel Lee und Achim Brosziewski (2009, S. 205f.) kann man alle empirischen Beschreibungen auf einen gemeinsamen Nenner bringen, also in Bezug auf die Unterscheidung vergleichen, welche im Einsatz ist. Ob Ethnografie, Konversationsanalyse, Inhaltsanalyse oder Hermeneutik beispielsweise zur Informationsproduktion genutzt wird – stets werden die Kommunikationen durch bestimmbare Unterscheidungen strukturiert, bei denen es darum geht, *Daten, Variablen und Konstanten* zu organisieren.<sup>10</sup> Die zentrale Unterscheidung

empirischer Forschung ist die von Datum und Variable. Vor dem Hintergrund eines Datums, das als gegeben angenommen wird, können Variablen gemessen, strukturiert und klassifiziert werden. Das Datum allein, beispielsweise Person X, informiert noch nicht. Informationen werden auch hier dadurch erzeugt, dass ein «Unterschied [...] bei einem späteren Ereignis einen Unterschied ausmacht» (Bateson, 1992, S. 488). Informativ ist demnach die jeweils erzeugte Differenz von Datum und Variable vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten. Beispiel: X macht die Aussage Y und nicht Z. Als Konstante wird dabei die Annahme behandelt, dass es sich bei X um eine Person handelt. Kommt heraus, dass es ein Computerprogramm gewesen ist, wird die Form- und Informationsproduktion entsprechend gestört.

Wissenschaftliche Theorien unterscheiden demgegenüber Begriffe, die sich im Lichte anderer Begriffe bewähren müssen und mit deren Hilfe besondere Beschreibungen generiert werden können.<sup>11</sup> Dabei geht es um eine Form der Steigerung von Unsicherheit, die immer wieder neue Probleme zu stellen erlaubt (Luhmann, 1992b, S. 369f.). In der kontrollierten Begriffsarbeit liegt dann auch die Zumutung der wissenschaftlichen Sprache, insofern hier ein Begriff umso mehr informiert, wenn klar ist, was er alles ausschliesst. Und obwohl die Begriffe in den meisten Fällen bekannt erscheinen, entziehen sich die Genauigkeitsansprüche, die in der Wissenschaft mitunter diesbezüglich gemacht werden, nicht selten vertrauten Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten so sehr, dass der Rückgriff auf populäre Darstellungen naheliegt, um solchen kognitiven Zumutungen zu entkommen. Dieser lässt die Begriffsassoziationen wieder im Vertrauten einrasten, anstatt das Vertraute zugunsten neuer Informationsmöglichkeiten zu verfremden (Kieserling, 2004, S. 291f.).

Es gibt demnach Theorien mit verschiedenen Abstraktionsgraden, die sich in den durch sie formulierbaren Aussagen und den darin verwendeten Begriffs-differenzen zeigen. Sie führen unterschiedlich strenge Limitationen (Luhmann, 1992b, S. 406f.) und Erklärungsgründe qua Argument (Luhmann, 1992b, S. 440f.) in die Kommunikationen ein, und zwar solche, die sich nicht von selbst verstehen. Wie das bewusste Denken organisieren und ermöglichen Theorien Vergleiche beispielsweise dann, wenn empirische Ergebnisse gesammelt und in begriffliche Zusammenhänge gestellt werden. Den Unterschied, den theoretische Vergleiche zum Alltag machen, formuliert Niklas Luhmann wie folgt:

Theoretisch inspirierte Vergleiche sind nur gewagter, unwahrscheinlicher, verblüffender. Sie beziehen auf den ersten Blick Unvergleichbares ein oder sie lösen normale Vergleichstopps auf – etwa die Erklärung von Unterschieden der Fallgeschwindigkeit eines Apfels und einer Feder durch die Verschiedenheit dieser Dinge. Theoriearbeit in diesem Sinne einer Verwissenschaftlichung von Aussagen bemüht sich mithin um ein Kontinuum des Vergleichsinteresses, um zunehmend unwahrscheinliche Vergleiche, also um Feststellung von Gleichheiten an etwas, was zunächst als ungleich erscheint.

Es geht um die Distanzierung der Vergleichsgesichtspunkte und damit nicht zuletzt um eine Erweiterung des Bereichs praktischer Substitutionsmöglichkeiten. Flugzeuge müssen nicht, wenn man einmal die Flugphysik beherrscht, als Copie von Vögeln gebaut werden.» (Luhmann, 1992b, S. 409)

Messen lassen sich Theorien an der Erhöhung der Komplexität der Wissenschaft, wobei Kausalerklärungen und Prognosefähigkeiten mit einbegriffen sind (Luhmann, 1992b, S. 410), was sie wiederum als Deutungs- und Erklärungslieferanten für die Praxis interessant macht. Brauchbar ist wissenschaftliche Theorie hier vor allem dann, wenn sie Verstehenshilfe leistet. Ihre Eleganz liegt darin, dass ihr Nutzen befriedigt und sie mehr aussagt, als wir bereits wissen (Morstein-Marx, 1994, S. 12). Auch aus Sicht der sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Praxis geht es damit vor allem um die Erklärungskraft von Theorien und um die Möglichkeit, durch sie Problemverschiebungen durchführen zu können, und nicht um deren rezeptartige Anwendung auf Fälle.

## Folgerungen für die Fachhochschullehre

Die vorangegangenen Erörterungen mögen gezeigt haben, dass es für das in Ausbildung befindliche zukünftige Personal der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik nicht fruchtbar ist, Theorie und Praxis, wissenschaftliche Theorie und Empirie gegeneinander auszuspielen und sich auf eine Seite der jeweiligen Unterscheidung festzulegen; dies zumindest dann nicht, wenn es darum geht, das eingangs postulierte Differenzdenken zu entwickeln. Sollten sich entsprechende Gewohnheiten dauerhaft stabilisieren, dann stellt sich die Frage, ob es für die Berufsausbildung ein Fachhochschulstudium braucht oder ob der entsprechende Wissenskanon nicht auch an höheren Fachschulen vermittelt werden kann. Anders formuliert: Es stellt sich die Frage, worin sich diese beiden Schultypen letztendlich unterscheiden. Hier wird davon ausgegangen, dass es besonders im Fachhochschulstudium darum geht, die besprochenen Unterscheidungen produktiv zu nutzen, das heisst, sie fruchtbar, also beweglich und reflexiv auf das Berufsfeld und dessen Problemlagen zu beziehen. Damit wird nicht zuletzt auch die Professionalisierung des Berufes weiter vorangetrieben.

Individuelles Bewusstsein und dessen Gedankenproduktion, alltäglich kommunikative, praxisgeleitete sowie empirische und wissenschaftlich orientierte theoretische Beschreibungen implizieren immer Vergleiche. Im Falle von gedanklichen und alltäglich kommunikativen Beschreibungen sind typischerweise verdeckte Suchanweisungen für die Produktion von Informationen impliziert, denen selten, ausser im Falle einer besonderen Reflexion, entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im Zuge von praxisgeleiteten Beschreibungen werden die Suchanweisungen zudem durch fungierende Werte strukturiert. Das bedient lokale Problemlösungsroutinen, was beispielsweise in Organisationen

zur Stabilisierung von Erwartungen zwar situativ notwendig erscheinen, aber auch weitere Analyse- und Komplexitätschancen ersticken kann. In den letzten beiden Fällen, den empirischen und wissenschaftlich orientierten Beschreibungen, geht es demgegenüber um die methodische Explizierung und Kontrolle von Vergleichen mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Komplexitätsaufbaus und Reichweiten der Erklärung.

All das lässt darauf schliessen, dass es für die in der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik beruflich Tätigen wichtig ist, sich im Vergleichen zu üben, um sich nicht in unverrückbaren Positionen zu verfangen. Dieser Befund legt nahe, dass die Fachhochschulen entsprechende didaktisch aufbereitete Gelegenheiten dazu zur Verfügung stellen sollten: Wo sonst kann ein solches Lernen von Zufallsgelegenheiten unabhängig gemacht und systematisch eingeübt werden? Wenn Lehren als das Ermöglichen von bevorzugten Differenzerfahrungen verstanden wird, dann zielt es darauf, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Variationen, Brüche und Zweifel erleben und überbrücken lassen, was die Bedingung für Lernen darstellt.

Beim Vergleichen geht es jedoch nicht nur darum, die heterogenen Beschreibungen, die im Studium angeliefert werden, instruktiv ordnen zu können; diese Methode kann auch in der Berufsaarbeit genutzt werden, und zwar beispielsweise dann, wenn in interdisziplinären Settings Positionen zu vergleichen und auf die jeweiligen Bezugsprobleme herunterzurechnen sind, um im Unterschied dazu die eigenen Argumente schärfen zu können. Nicht zuletzt kann sie auch dazu genutzt werden, in der «konkreten» Fallarbeit alternative Problemlösungen zu produzieren.

Im Falle des kontrollierten Vergleichens geht es folglich um eine Methode, die formales und informales Lernen übergreift mit dem Ziel, Komplexität zu erhöhen und zu bewältigen. Der Vorschlag, sie in Ausbildungsstätten einzuführen, zielt dabei nicht so sehr darauf, den bisherigen Methoden nur eine weitere hinzuzufügen. Er reicht weit darüber hinaus und zielt direkt auf die Ausbildung von generalisierbarer und damit auf jede Situation und jedes Thema beziehbarer *Lernfähigkeit*. Damit wird die Vorstellung abgelehnt, es ginge in den Studiengängen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik um die Ausbildung eines professionellen Habitus, der nach Roland Becker-Lenz und Silke Müller (2009, S. 400f.) gerade dann nicht irritiert werden soll, wenn er sich auf fixierte Motive, Einstellungen, Handlungen und Ethiken, also auf die im Feld fungierenden Wertehierarchien stützt. Mit dem hier gemachten Vorschlag ist gegenüber solchen Ausrichtungen eher Zurückhaltung geboten. Die Teilnahme an Lehrveranstaltungen führt zwar in jedem Fall zu einer Verhaltenskonditionierung und damit zum Lernen eines besonderen Verhaltens in lernspezifischen Interaktionen. Sie führt jedoch darüber hinaus und im Erfolgsfall zu einem *Lernen des Lernens* und damit zu einer generell einsetzbaren Lernfähigkeit (Luhmann & Schorr, 1988, S. 85), die jegliche Festlegungen zu zersetzen und Strukturen zu re-kombinieren in der Lage ist. Das soll hier als Professionsmerkmal gedeutet werden. Die Letzt-

sicherheit der Berufsleute sollte m.E. nicht in Wertepräferenzen, sondern in der Möglichkeit des Vergleichens und damit des Entwickelns besagter Lernfähigkeit gründen, die eingesetzt werden kann, aber nicht muss. Eine solche Spezialkompetenz instruiert wiederum zukünftiges Lernen (Luhmann & Schorr, 1988, S. 86f.) und stellt neben den Handlungen auch das eigene Denken und die dabei eingesetzten Formen immer wieder zur Disposition. Dadurch soll der Kontakt zu einem beweglichen Differenzdenken ermöglicht werden, das selbstbestimmt zum Einsatz kommt und sich auf nichts festlegen muss. Dann bieten sich immer wieder Chancen, Routinen des jeweiligen Berufsfeldes in Bewegung zu bringen. Das ist besonders in komplexen Situationen notwendig, bei denen sehr selektiv vorgegangen werden muss und letztendlich keine Erwartungssicherheit erzeugt werden kann. Es besteht kein Zweifel, dass man es im Berufsfeld der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik immer genau damit zu tun hat. Eine darauf bezogene Lernfähigkeit stellt passende Flexibilitäts- und Adoptionsfähigkeiten sicher.

Die Erörterungen haben gezeigt, dass der Gewinn der Vergleichsmethode in der Steigerung analytischer Kapazität und in der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit liegt. Anders akzentuiert: Es geht darum, eine dauerhafte Sensibilität für das Gemeinsame am Unterschiedlichen zu entwickeln, um Informations- und Handlungsmöglichkeiten, Auflöse- und Rekombinationsvermögen zu steigern. Empirische Studien zur Fachhochschul- und Hochschulforschung zeigen, dass Studierende grossen Wert auf Selbstständigkeit im Studium legen. Die Lehre legt ihrer Meinung nach zu wenig Wert darauf, dass sie ihre eigenen Interessen-schwerpunkte verfolgen, Kritik an Lehrmeinungen anbringen und sich in den Lehrveranstaltungen diskursiv einbringen können (Bargel, Ramm & Multrus, 2008, S. 17). Geht man mit Dirk Baecker (2007a) davon aus, dass zum Lernen immer dann motiviert werden kann, wenn es gelingt, den «Personen ein Nichtwissen nahezulegen und ihnen Angebote zur Kompensation dieses Nichtwissens durch Wissen zu machen» (Baecker, 2007a, S. 345), dann eignet sich die Methode des Vergleichens bestens dazu, die Studierenden und ihre Interessen aktiv in die Wissensproduktion mit einzubeziehen. Sie löst scheinbare Gewissheiten (Wissen) nicht nur immer wieder auf und produziert damit ein zum Lernen notwendiges Nichtwissen, sie schafft zudem selbst nur instabile und vorläufig überzeugende Gewissheiten, die immer weitere Vergleiche evozieren. Auf diese Weise bleibt die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen aufseiten der Studierenden und auch aufseiten der Dozierenden hochbeweglich. Das erzeugt die notwendige Unsicherheit, die es braucht, um wechselseitige Lehr- und Lernprozesse zwischen Dozierenden und Studierenden und damit entsprechende Bildungserlebnisse anzuregen. Damit zielt die hier vorgeschlagene Methode auf ein Lehr- und Lernverständnis, das aktives Aneignen und gemeinsame Reflexion präferiert. Ein solches wird unter Begriffen wie «Schlüsselqualifikationen» und «selbstbestimmtes oder selbstorganisiertes Lernen» in der Erwachsenenbildung und in der Hochschuldidaktik breit diskutiert (Ricken, 2011, S. 72f.). Es geht, mit anderen Worten, darum, Bildungserlebnisse zu schaffen, die die Produktion

und Bewältigung von Unsicherheit ermöglichen. Die erhofften Effekte lassen sich mit Eigenständigkeit und Widerspruchsgeist, mit Sensibilität für alternative Sichten und Interesse an Kombinatorik beschreiben.

Wissen unterscheidet sich von Information, kommt ohne diese nicht vor und Information kann ohne vorausgesetztes Wissen nicht erkannt werden. Erstes entlastet, insofern es die Welt in vertrauten Mustern erscheinen lässt. Man muss dann nicht auf jede Situation mit Unruhe und Informationssuche reagieren, sondern kann sich auf seine Erfahrungen verlassen und sich auch erlauben, Irritationen zu ignorieren, sprich sie nicht in Informationen zu verwandeln. Überzeugen die eigenen Deutungen nicht, kann man nach weiteren Informationen suchen und sie in das Wissen integrieren, womit Sicherheit zurückgewonnen wird. Lernen ist somit ein Spezialfall des Wissenserwerbs, man erspart sich die Wiederholung von Deutungsunsicherheiten (Brosziewski, 2002, S. 61f.). Nichtwissen verweist demgegenüber immer auf ausgeschlossene Möglichkeiten, die sich in konstruierten Wirklichkeiten nicht abbilden. Es verweist auf die andere Seite jeder Unterscheidung, die mit der aktuellen Bezeichnung ausgeschlossen wird. Zweifellos kann dem entgegengehalten werden, dass das Einkalkulieren von Nichtwissen zu Handlungs- und Entscheidungsblockaden führen kann. Es trifft jedoch genauso zu, dass ein Vernachlässigen des Nichtwissens ein Handeln erst ermöglicht, weil es von Handlungsfolgen und entsprechenden Risikoabwägungen absieht. Es scheint wichtig, zwischen beiden Seiten oszillieren zu können. In den Studiengängen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik kommt es also nicht nur auf die Lehrinhalte an, die auf die Problemlagen des Berufsfeldes zu beziehen sind, sondern auch auf das Lernen des Lernens in Bezug auf die Differenz von Wissen und Nichtwissen. Die Lehrinhalte dienen dann jeweils als Anschauungsmaterial für ein exemplarisches Lernen.

Die Aufgabe der Wissensvermittlung wird auch in den Fachhochschulen zunehmend durch die Aufgabe der Vermittlung von Fragen und Problemen ersetzt, was sie mit der Wissenschaft vergleichbar macht.<sup>12</sup> Jedoch geht es in dem hier diskutierten Fall nicht nur um wissenschaftliches Wissen, sondern um voraussetzungsvolle Wissenskombinationen, die auf berufliche Problemstellungen bezogen werden.<sup>13</sup> Die Kompetenzen, zu denen die Fachhochschulen befähigen (sollten), liegen im beweglichen Umgang mit solchen Kombinationen. «Wer das nicht kann», formuliert Dirk Baecker (2007b) überspitzt, «kann gar nichts. Aber wer das kann, kann darauf aufbauend jedes nur erdenkbare Wissen erwerben, ohne dieses je mit Gewissheit zu verwechseln und so seine Kompetenz und sein Talent wieder aufs Spiel zu setzen.» (S. 106f.)

## Anmerkungen

- 1 Den beiden anonymen GutachterInnen der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften danke ich für die kritische Durchsicht des eingereichten Manuskripts und die hilfreichen Kommentare.
- 2 Die Ausbildungsgänge waren lange Zeit nicht akademisch ausgerichtet; siehe hierzu Gabriel und Grubenmann (2011, S. 1323f.).
- 3 Ein Bachelorstudiengang mit sechs Semestern schliesst zwei Semester Praktika ein. Der Begriff «Realitätsschock» bezieht sich auf die Erfahrung, dass im Studium erlernte Beschreibungen sich nicht 1:1 umsetzen und anwenden lassen.
- 4 Zu einer solchen Auffassung von Moral als zurechenbare Unterscheidung siehe Luhmann (2008a).
- 5 In seinem Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* verleiht Robert Musil dieser Denkfigur in folgender Formulierung Ausdruck: «Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch Möglichkeitssinn geben.» (2010 S.16).
- 6 Wittgenstein (1921/2003) sagt dazu passend: «Kein Zeichen, welches allein, selbständige eine Bedeutung hat.» (S. 21)
- 7 Zu den ersten drei Dimensionen siehe Luhmann (1984, S. 112f.), zur Diskussion der Raumdimension Stichweh (1998).
- 8 Zum Verhältnis von Beobachtung, Einheit und Differenz siehe Fuchs (2004, S. 7-18).
- 9 Zu den methodischen Bedingungen des Vergleichens, die unter Begriffen wie beispielsweise dem der «Funktion» innerhalb der Systemtheorie ausgearbeitet worden sind, siehe vertiefend Luhmann (2008b, S. 50f.). Die Methode kann damit sehr viel weiter getrieben werden und in einen Äquivalenzfunktionalismus münden, eine der Mathematik ähnliche Theorietechnik (Fuchs, 2003, S. 211f.; Luhmann, 1984, S. 83f.), die weitreichende Theoriebildungsprozesse ermöglicht, was beispielsweise die Literaturfülle von Niklas Luhmann oder Peter Fuchs zeigt.
- 10 Die Übersetzung dieser Form in die Ethnografie würde dann beispielsweise wie folgt aussehen: Aktion, Situation und Kultur = Datum, Variable und Konstante (Lee & Brosziewski, 2009, S. 212).
- 11 Der Informationsgehalt von Begriffen erschliesst sich aus ihrer Kontextuierung. In der Folge können bewährte Begriffe ihrerseits als Daten genutzt und als solche mit Variablen relativiert werden.
- 12 Siehe für den Fall der Wissenschaft, die immer weitere Fragen und Problemkonstruktionen erzeugt, Luhmann (1992b, S. 369f.).
- 13 Darin lassen sich diese Studiengänge mit Studiengängen beispielsweise der Erziehungs- und Bildungswissenschaften vergleichen, die Konzernpersonal ausbilden, das sich um dieselben Stellen bewirbt.

## Bibliographie

- Baecker, D. (2007a). *Nie wieder Vernunft. Kleinere Beiträge zur Soziakunde*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Baecker, D. (2007b). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Kurzbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bateson, G. (1992). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Frankfurt am Main: Lang.
- Brosziewski, A. (2002). *Computer, Kommunikation und Kontrolle. Eine Fallstudie zum informatisierten Management*. Konstanz: Universitätsverlag.

- Fuchs, P. (2000). Die Skepsis der Systeme. Zur Unterscheidung von Theorie und Praxis. In H. Gripp-Hagelstange (Hrsg.), *Niklas Luhmanns Denken. Interdisziplinäre Einflüsse und Wirkungen* (S. 53-74). Konstanz: Universitätsverlag.
- Fuchs, P. (2003). Die Theorie der Systemtheorie – erkenntnistheoretisch. In J. Jetzkowitz & C. Stark (Hrsg.), *Soziologischer Funktionalismus. Zur Methodologie einer Theorietradition* (S. 205-218). Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, P. (2004). *Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen*. Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, P. (2010). *Das System Selbst. Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: «Ich liebe Dich!»?*. Weilerswist: Velbrück.
- Gabriel, T. & Grubenmann, B. (2011). Soziale Arbeit in der Schweiz. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4., völlig neu bearb. Aufl.) (S. 1319-1326). München: Reinhardt.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen* (Aktualisierte, mit einem neuen Vorwort versehene Ausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kieserling, A. (2004). *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie des soziologischen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lee, D. B. & Brosziewski, A. (2009). *Observing society: Meaning, communication, and social systems*. London: Cambria Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992a). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993). Zeichen als Form. In D. Baecker (Hrsg.), *Probleme der Form* (S. 45-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Bd. 4). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008a). *Die Moral der Gesellschaft*. Herausgegeben von Detlef Horster. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008b). *Ideenevolution*. Herausgegeben von André Kieserling. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Morstein-Marx, F. (1994). Einleitung. In N. Luhmann, *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (S. 7-14). Berlin: Duncker & Humblot.
- Räwel, J. (2007). Theoretische Empirie – empirische Theorie. Synthese erkenntnistheoretischer Einsichten in der Systemtheorie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 33 (3), 443-463.
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: VS Research.
- Spencer-Brown, G. (1997). *Gesetze der Form* (Thomas Wolf, Übers.). Lübeck: Bohmeier Verlag. (Originalarbeit erschienen 1969)
- Stichweh, R. (1998). Raum, Region und Stadt in der Systemtheorie. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 2, 341-358.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1921)

**Schlagworte:** Soziale Arbeit, Fachhochschullehre, Beobachtungstheorie, Methode des Vergleichs

## **La comparaison comme méthode pour enseigner et étudier dans une Haute école de travail social**

### **Résumé**

Prenant appui sur la théorie de l'observation, cet article met en discussion l'intérêt d'introduire de façon systématique la comparaison comme méthode de formation au travail social en Haute école. Une telle approche favoriserait la réflexivité des étudiants tout en battant en brèche certaines tendances bien établies qu'ils ont à opposer pratique et théorie.

**Mots-clés:** Travail social, formation en Haute école spécialisée, théorie de l'observation, méthode comparative

## **L'approccio comparativo come metodo di apprendimento e insegnamento negli studi terziari professionali di Lavoro sociale**

### **Riassunto**

Questo articolo, sulla base della teoria dell'osservazione, discute l'utilità dell'introduzione sistematica di un approccio comparativo come metodo di insegnamento e apprendimento negli studi universitari professionali in Lavoro sociale. Questo approccio favorisce la riflessività degli studenti, riequilibrando l'attitudine, sempre più diffusa, che porta gli studenti a mettere in opposizione pratica e teoria.

**Parole chiave:** Lavoro sociale, insegnamento universitario professionale, teoria dell'osservazione, approccio comparativo

## **Comparison as a teaching method within social work training at a University of Applied Science**

### **Abstract**

The following article, based on the theory of observation, discusses the assumption that a systematic introduction of comparison as teaching method is worthwhile within social work vocational training at a University of Applied Science. This approach should foster students' reflective attitude, while counteracting the pervading habit they have to play off practice against theory.

**Key words:** Social work, vocational training at a University of Applied Science, theory of observation, comparison teaching method