

Schweizerische Zeitschrift für Soziologie

Revue suisse de sociologie

NUMÉRO SPÉCIAL
RECHERCHE EN ACTION

SONDERHEFT
FORMEN SOZIOLOGISCHER BERUFSPRAXIS

Schweiz. Z. Soziologie
Rev. suisse sociol.

Vol. 14
1988

N° 3

pp. 387-586

CH-1820 Montreux
Décembre 1988
Erscheint dreimal jährlich
Publié trois fois par an

Schweizerische Zeitschrift für Soziologie

herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie
mit Unterstützung der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft
(Schweizerische Akademie der Geisteswissenschaften)

Revue suisse de sociologie

publiée par la Société suisse de sociologie
avec l'aide de la Société suisse des sciences humaines
(Académie suisse des sciences humaines)

Inhaltsverzeichnis / Table des matières

M. VUILLE, M. BUCHMANN, D. GROS & P.Y. TROUTOT: Editorial 387-395

I - Définition du travail du sociologue Definition der Arbeit des Soziologen

P. C. MEYER-FEHR: Interdisziplinäre Wissenschaft: Soziologen in der Medizin 399-413

J. BINDER: Formen soziologischer Berufspraxis: Evaluation im Gesundheits- und Fürsorgewesen 415-427

T. RÜST: Als Soziologe in der Psychiatrie – Stichworte zur beruflichen Rolle . . . 429-444

S. STAUB-BERNASCONI: Theoretiker und Praktiker(innen) sozialer Arbeit – Essay über symbolische Macht und die Bewegungsgesetze des Bildungskapitals . . 445-468

II – Rapports entre les pratiques d'intervention et les actions de formation Beziehungen zwischen Interventionspraxis und Ausbildungstätigkeit

P. PERRENOUD: Echec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement 471-493

J. F. PERRET: Observer pour adapter. Recherches évaluatives et fonctionnement de l'école. 495-507

C. BOLZMAN, R. FIBBI, C. GARCIA & L. VALENTE: Production de connaissances avec des acteurs sociaux: les enjeux d'une recherche participative . . 509-520

M. FINGER: La recherche-formation en éducation des adultes: de l'institution à la personne et retour 521-531

III – Application du savoir sociologique à la résolution des problèmes concrets Anwendung soziologischen Wissens zur Lösung praktischer Probleme

F. W. GERHEUSER: Pragmatische Soziologie – oder die unpraktische Soziologie 535-548

IPSO: Gespräch zwischen S.Z.S. und IPSO 549-556

J. SCHMID: Formen soziologischer Berufspraxis. 557-562

P. WÜTHRICH: Sozialwissenschaftliche Anleihen für die Führung eines öffentlichen Unternehmens 563-568

IV – Postface: Deux regards critiques Nachwort: Zwei kritische Gesichtspunkte

K. LEY: Die Glasscheibe, die guten Einblick ermöglicht, verhindert das Eintreten 571-576

R. LEVY: Agir pour la recherche 577-582

Index Vol. 14. 583-586

Schweizerische Zeitschrift
für Soziologie
Revue suisse de sociologie

Contents of Volume 14 (1988) Number 3

| | |
|--|---------|
| M. VUILLE, M. BUCHMANN, D. GROS & P. Y. TROUTOT: Editorial. | 387-395 |
| <i>I – Definition of the sociologist's work</i> | |
| P. C. MEYER-FEHR: Interdisciplinary Knowledge: Sociologists in Medicine ... | 399-413 |
| J. BINDER: Forms of sociological professional practice: Evaluation in health and social welfare | 415-427 |
| T. RÜST: Sociology in psychiatry – key words for a professional | 429-444 |
| S. STAUB-BERNASCONI: Theoreticians and practitioners of social work – Essay on symbolical power and the laws of movement of educational capital | 445-468 |
| <i>II – Relationships between intervention practices and training action</i> | |
| P. PERRENOUD: Educational failure: research/action and sociology of inter- vention in an establishment | 471-493 |
| J. F. PERRET: Observe in order to adapt. Evaluative research and operation of the school | 495-507 |
| C. BOLZMAN, R. FIBBI, C. GARCIA & L. VALENTE: Production of knowledge with social actors: the stakes of participative research. | 509-520 |
| M. FINGER: Research-training in adult education: from institution to person and back again. | 521-531 |
| <i>III – Application of sociological know-how to the solving of concrete problems</i> | |
| F. W. GERHEUSER: Pragmatic sociology – or impractical sociology | 535-548 |
| IPSO: Conversation between S.Z.S. and IPSO | 549-556 |
| J. SCHMID: Forms of sociological professional practice. | 557-562 |
| P. WÜRTHRICH: Social science loans for conducting a public enterprise | 563-568 |
| <i>IV – Postface: Two critical assessments</i> | |
| K. LEY: The glass window which allows a good insight but prevents entry. | 571-576 |
| R. LEVY: Acting for research. | 577-582 |
| Index Vol. 14. | 583-586 |

ISSN 0379-3664

Erscheint dreimal jährlich
Publié trois fois par an
Verwaltung / Administration:
Imprimerie Corbaz S.A., CH-1820 Montreux
Printed in Switzerland

EDITORIAL

Michel Vuille *, *Marlis Buchmann* **, *Dominique Gros* *** &
Pierre-Yves Troutot *

1. Faire connaissance

A l'heure actuelle, dans nos sociétés... on ne demande plus à une femme pourquoi elle travaille "à l'extérieur", mais on l'interroge sur le tour de force qui consiste pour elle à concilier au quotidien, les exigences de sa vie professionnelle avec celles de sa vie familiale.

A l'heure actuelle, dans nos sociétés... on sait peu de choses sur les sociologues (ou autres diplômés en sciences sociales) qui travaillent "à l'extérieur" et encore moins sans doute sur le tour de force qui consiste pour eux à concilier au quotidien les exigences de leur science avec celles de l'action. Car, en sortant de l'université qui les forme à la monodisciplinarité, ces monothéistes sont immédiatement et nécessairement immergés dans le monde de la pluridisciplinarité : en permanence d'autres acteurs, d'autres logiques, la cohabitation, la négociation de son statut, la défense du regard sociologique, la fabrication de son espace d'autonomie...

Au début des années 70, P. Heintz notait à juste titre que la Suisse était une "black box" sociologique ! Cette formule - maintes fois reprise - ne vaut-elle pas aujourd'hui encore pour les nombreux sociologues qui sont professionnellement engagés hors de la serre protégée des instituts universitaires de sociologie ?

Cette méconnaissance des lieux de la "diaspora sociologique" en Suisse, nous a incités à consacrer un numéro spécial de la Revue à LA RECHERCHE EN ACTION.

D'une part pour réaliser un tour d'horizon sur ce qui se pense, se fait, se dit, se diffuse et s'évalue aujourd'hui dans divers milieux (*santé publique, psychiatrie, travail social, counseling, prévoyance sociale, immigration, formation des adultes, planification sociale, instruction publique, etc.*) - milieux où la sociologie a sûrement plus de chance d'être agréée lorsqu'elle se présente avec le charme discret de la personne invitée qui peut rendre service ! - en don-

* Service de la recherche sociologique, Rue du 31 décembre 8 - CH 1207 Genève.

** Soziologisches Institut der Universität Zürich, Birchstrasse 95 - CH 8050 Zürich.

*** IPSO, Rue Saint-Joseph 8 - CH 1227 Carouge.

nant en premier lieu la parole à des chercheurs impliqués dans des pratiques d'intervention.

D'autre part, pour tenter de saisir des similitudes et des différences majeures entre la recherche-intervention et des démarches moins directement branchées sur l'action sociale.

2. Réguler en connaissance de cause

Le souci de bien cerner l'actualité des pratiques d'intervention dans les sciences sociales en Suisse a toujours été associé dans notre esprit à l'idée de transparence ou au moins à celle de prise de distance par rapport à l'expérience. Dès le "calling for papers", nous avons donc fait part de ce souhait aux auteurs potentiels en leur suggérant d'être attentifs à des questions de ce type :

- 1) entre sociologues et autres acteurs, comment les enjeux socio-politiques et les conditions institutionnelles de la production scientifique sont-ils négociés dans le cadre de la recherche en action ?
- 2) comment les partenaires directs gèrent-ils la confrontation de leurs intérêts, statuts et points de vue pour qu'elle devienne coopération effective entre les uns et les autres ?
- 3) en admettant que la recherche-intervention vise entre autres à transformer certains aspects des réalités dont elle traite, comment articuler la raison analytique qui guide le travail de recherche avec la raison pratique ou politique à l'origine de la demande des partenaires ?

Le fil de notre questionnement était, on le voit en accusant le trait, mélangé à quelques réminiscences d'une sociologie en mouvement visant en particulier la démocratisation des sciences de l'homme à travers la transformation des règles du jeu de la production scientifique... (A propos de la "recherche engagée" ou "militante", cf. infra).

Si les sociologues dont les articles sont publiés ici sont parfaitement conscients des enjeux (des avantages et des limites) liés à la recherche en action, ils ne les situent plus, sauf exception, sur un plan socio-politique, mais - professionnalisation oblige ! - dans les termes plus réalistes d'une orientation régulatrice, d'une option d'aide au fonctionnement :

OBSERVER - ANALYSER, EVALUER - REGULER !

En outre, pour dire leur position "à liberté et à responsabilité limitées" dans les systèmes mixtes où ils sont engagés, certains parmi ces auteurs empruntent explicitement leurs expressions à la sociologie de la marginalité (à Park, Simmel ou Barel lorsque ces maîtres de la dialectique parlent de "l'hybride culturel" ou de "l'être entre deux mondes contradictoires") : extrater-

restre sur le terrain, observateur entre deux univers, étranger de passage, homme/femme sur le seuil de la maison des sciences appliquées, etc.

Le chercheur en action n'est-il pas en effet ce marginal qu'en d'autres lieux on appelle un agent double ? Agent double qui, bien entendu, profite et pâtit à la fois de sa situation duale, de son double marché...

3. Deux ou plusieurs modes de production des connaissances ?

Dans les sciences sociales, on oppose couramment et schématiquement la recherche fondamentale à la recherche orientée vers l'action sociale. Comme toute distinction tranchée, elle polarise notre vision des choses. Le contraste ainsi créé n'est toutefois pas qu'une vue de l'esprit, il correspond bel et bien à des situations institutionnelles et professionnelles connues. Il est vrai aussi que des "lieux mixtes" existent et que par rapport à eux notre propos sera plus nuancé !

La recherche fondamentale s'inscrit dans la tradition académique et procède d'une "économie cumulative". Le chercheur universitaire choisit en effet souverainement son domaine d'activité en fonction de la pertinence des enjeux scientifiques. Il contribue par son travail à produire du savoir cumulé. Pour cela, il coopère avec ses collègues de la "communauté scientifique" en même temps qu'il entre en concurrence avec eux (pour l'obtention de ressources matérielles et symboliques).

Dans l'espace universitaire - milieu restreint de type corporatiste -, on peut repérer au moins trois règles partagées qui orientent le travail de recherche :

1) *La règle de la généralisation théorique.*

Les savoirs produits - et donc les questions de recherche abordées - doivent nécessairement avoir une portée explicative qui aille au-delà des analyses localisées. L'abstraction et la généralisation sont les conditions fondamentales de la production d'une "plus-value scientifique".

2) *La règle de l'explicitation méthodologique ou l'importance du discours de la méthode.*

Etre chercheur ce n'est pas seulement produire de la connaissance abstraite cumulée, c'est aussi rendre compte des procédures suivies pour construire cette connaissance. Cette règle est d'autant plus acceptée que l'explicitation méthodologique s'exprime le plus souvent à travers des modes de faire légitimés au sein de la communauté scientifique.

3) *La règle de la distanciation épistémologique.*

Pour produire du savoir, le chercheur doit rompre avec le discours du sens commun. Il doit reconstruire son objet et l'imposer en partie contre des représentations socialement construites. De fait le chercheur doit se protéger des influences multiples et souvent "inconciliables" de la raison pratique et des exigences "contradictaires" de l'action. D'où l'isolement relatif de l'université par rapport aux enjeux de la société politique. Dans la tradition académique, le sociologue n'est pas et ne doit pas être un ingénieur du social. Sa mission est en priorité de mettre à jour les processus qui sous-tendent les phénomènes de société. Aux praticiens ensuite de s'inspirer des connaissances publiées pour faire leur travail de gestion des problèmes de la vie en société.

A l'opposé, la recherche appliquée est sensée répondre aux exigences de l'action. On pense alors à la recherche-diagnostic, à la recherche-évaluation, à la recherche-formation, etc.

De nombreux chercheurs sont aujourd'hui amenés à pratiquer leur métier en marge de l'institution académique qui les a formés. Salariés ou fonctionnaires attachés à des administrations publiques ou à des organisations à finalités non scientifiques, ces professionnels sont conduits à mettre en oeuvre leurs compétences dans le cadre d'une définition fonctionnelle de la recherche, directement orientée par les jeux et les enjeux de la pratique.

Les besoins de l'institution délimitent les frontières et la pertinence des objets d'étude. Le mandat social négocié ou imposé est attaché aux intérêts des décideurs ou des commanditaires (hiérarchie ou groupes d'intérêt internes). Il ne s'agit plus d'une recherche cumulative visant à la production d'une plus-value scientifique, mais, comme nous l'avons déjà relevé, d'une recherche "régulatrice". L'autonomie du chercheur est donc largement conditionnée par les stratégies de légitimation et de reconnaissance propres à son organisation.

A l'exception de la méthodologie, les règles qui orientent et légitiment la recherche savante fonctionnent en effet plutôt mal dans les contextes non académiques.

4. Reconnaissance du contenu de ce numéro spécial

Les contributions présentées ici donnent un aperçu de la grande diversité des pratiques professionnelles dans lesquelles sont engagés les sociologues en Suisse.

Leurs activités se déroulent dans des domaines aussi divers que :

- départements universitaires de formation des adultes (Finger), de psychiatrie (Meyer-Fehr, Rüst),

- écoles de formation des travailleurs sociaux (Staub-Bernasconi),
- administrations cantonales ou régies fédérales (Binder, Wüthrich),
- instituts de recherche rattachés aux départements de l'instruction publique (Perrenoud, Perret),
- agences privées de consultation et d'enquêtes (Blancpain et al., Gerheuser, Schmid),
- associations de chercheurs (Bolzmann et al.).

En lien avec chacun de ces champs d'action, les approches et les contenus de la pratique sociologique varient considérablement. Mais, malgré leur diversité et l'éventail des questions abordées, les douze contributions réunies dans ce numéro se rejoignent néanmoins sur plusieurs points.

Nous présentons brièvement quelques thèmes communs à tout ou partie des textes, de sorte que le lecteur possède une vue d'ensemble de ce volume.

1. La définition du travail du sociologue

Dans plusieurs contributions, ce thème est abordé : définition plus ou moins problématique parce qu'elle s'inscrit dans un contexte institutionnel peu réceptif à l'approche sociologique en tant que telle ou parce que la perspective dominante de l'action dans l'organisation est radicalement différente de celle valorisée et défendue par le ou les sociologues.

Ces conditions structurelles impliquent que les divers partenaires négocient régulièrement les termes de leur collaboration, certains d'entre eux à partir d'un statut dominant, d'autres adoptant la stratégie d'individus ou de groupes minoritaires.

En mettant l'accent sur les problèmes de la recherche interdisciplinaire - dans le cas particulier entre médecins et sociologues -, Meyer-Fehr présente en premier lieu les causes institutionnelles qui relèguent souvent les sciences sociales dans une position secondaire. Partant, il réfléchit aux conditions d'une coopération effective entre chercheurs compte tenu de deux obstacles importants :

- a) la différence de statut, associée à la hiérarchie des disciplines scientifiques et
- b) la différence d'approche épistémologique.

Binder aborde aussi les questions touchant à l'inégale importance attribuée à diverses orientations dans l'administration publique (secteur de la santé). La rationalité économique et le cadre juridique constituent ici les référentiels dominants. Dans une telle situation, il est difficile pour les sociolo-

gues d'intégrer certaines connaissances des sciences sociales dans les démarches d'évaluation - qui sont pourtant leur pain quotidien !

Un constat est à l'origine de la réflexion de Rüst : les attentes des autres professionnels à l'égard du rôle des sociologues qui travaillent dans les services psychiatriques sont la plupart du temps floues, indéterminées. Mais, cette indétermination ne constitue pas nécessairement un handicap. A condition, bien entendu, que le sociologue soit conscient de ses marges de liberté et qu'il les utilise en particulier pour produire de l'innovation.

Les auteurs des trois contributions précédentes révèlent que dans les milieux dont ils nous entretiennent, la sociologie occupe une position basse. A l'inverse, Staub-Bernasconi montre qu'une science du travail social n'existe pas et elle attribue ce manque aux stratégies des sciences sociales qui, avec succès, contestent le statut scientifique aux connaissances produites par l'action sociale. En empruntant les concepts de "capital" et de "violence symbolique" à Bourdieu, elle indique comment "l'aristocratie du système éducatif" maintient des distances entre les sciences sociales établies et "les savoirs du social".

2. Les rapports entre les pratiques d'intervention et les actions de formation.

Quatre auteurs s'intéressent à ce thème.

Dans l'école, les recherches en action peuvent contribuer à l'évaluation des moyens ou des situations d'enseignement, à des fins correctrices. Perrenoud note que pour être possible en milieu scolaire l'intervention du sociologue doit être orientée par un projet et s'inscrire dans une dynamique de changement.

Perret relève pour sa part que le couple "observer-réguler" se trouve précisément au coeur de toute recherche évaluative portant sur l'innovation pédagogique.

Ces deux auteurs pointent en outre l'importance de la relative extériorité du chercheur - elle est à leurs yeux une des conditions indispensables à la crédibilité de la démarche.

C'est un autre type de pratique formatrice dont rend compte Finger, celui de l'éducation des adultes. Dans ce secteur universitaire, la recherche-formation est présentée comme une "approche spécifique d'intervention sociale" visant à transformer les rapports que des acteurs entretiennent avec l'institution dans laquelle ils sont engagés - les formateurs travaillant ici en interaction avec les étudiants sur la totalité de la vie vécue par ces derniers.

La volonté de contribuer à éclairer directement la scène sur laquelle plusieurs acteurs jouent leur rôle - acteurs qui la plupart du temps n'en possèdent évidemment pas une vue d'ensemble -, nous la trouvons également présente chez Bolzmann et al. Réunis en association, ces sociologues analysent

l'intérêt et les limites d'une collaboration étendue entre acteurs et intervenants, c'est-à-dire qui ne se restreint pas à quelques contacts au cours du travail sur le terrain. Ils indiquent en particulier comment l'usage d'un dispositif simple mais original - la mise en place d'un réseau de communication triadique - renforce l'efficacité et l'objectivation de la recherche en action.

3. L'application du savoir sociologique à la résolution de problèmes concrets

C'est un autre thème auquel s'attachent plusieurs auteurs. Gerheuser souligne que les attentes des commanditaires et des partenaires visent souvent des résultats spécifiques et des recommandations précises. Force est donc pour le sociologue de mettre à disposition des connaissances applicables et des conclusions non équivoques.

Pour Schmid, le sociologue en action doit aussi être capable de garantir certaines qualités à ses recherches : rapidité, concentration sur l'essentiel, planification et direction rigoureuses du projet, clarté dans les énoncés et sens de la synthèse. A cet égard notamment, plusieurs contributeurs constatent que les études de sociologie préparent mal à ce genre de compétences.

Blancpain et al. soulignent cependant la nécessité - pour les instituts de recherche sociale privés - de préserver une qualité de travail supérieure à celle adoptée par les spécialistes des études de marché et de sondages d'opinion. Nécessité impliquant, au-delà de l'engagement de personnes compétentes, la mobilisation de leurs capacités créatrices.

Directeur de la CNA, Wüthrich aborde la question de l'utilité du savoir sociologique dans son travail quotidien. Définissant son activité essentiellement comme une fonction de management, il emprunte donc aux sciences sociales des références classiques aux domaines de la communication et de la circulation de l'information.

5. Reconnaissance de la (nouvelle) sociologie en action ?

Le contenu de ce numéro spécial témoigne d'un changement profond dans la perception et la compréhension des pratiques d'intervention. De militantes, elles ont - grosso modo en deux décennies - acquis le label de la professionnalité. Certes, un ou deux auteurs font encore ici ou là référence à la "sociologie engagée" et à ses classiques, mais sans nostalgie et presque anecdotiquement.

A l'orée des années '90, l'enjeu majeur n'est sans doute plus de *convaincre* (du bien-fondé, du sérieux et de l'utilité... de la sociologie en action), mais *d'évaluer* précisément l'impact et les implications des pratiques d'intervention dans divers champs professionnels et, plus loin, de questionner les rapports

entre la recherche fondamentale et la recherche orientée vers l'action sociale.

Cette évolution exprime en réalité un double mouvement. D'une part, l'extension et la diversification des débouchés hors université à laquelle ont contribué des cohortes nombreuses de diplômés en sciences sociales. D'autre part, la découverte progressive faite par certains employeurs que les compétences professionnelles acquises par les porteurs de tels diplômes peuvent présenter un intérêt pour leur entreprise, notamment dans les domaines de la communication, de la planification, de la gestion et de l'évaluation.

Est-ce dire que nous avons assisté ces dernières années au rapprochement des univers de la formation et de la pratique sociologiques en particulier dans le champ de la recherche en action ?

Sans doute cette question méritera-t-elle d'être creusée ! Pour l'heure, nous nous limiterons à mentionner quelques indices allant dans le sens d'une réponse affirmative et d'une opposition moins tranchée entre recherche fondamentale et recherche orientée vers l'action.

Si un lien entre facultés et lieux de pratiques s'est développé, il résulte de trois grandes catégories de facteurs :

- 1) pour accroître leurs chances de construire des carrières extra-universitaires intéressantes, nombre de chercheurs en action complètent leur formation de base par de la *formation permanente* suivie en grande partie à l'université,
- 2) dans le même ordre d'idées, *certaines facultés ont ouvert leurs portes à des praticiens* qui n'ont pas suivi la filière normale des études secondaires préparant à l'université (enseignants primaires, travailleurs du secteur médico-social, etc.) ; dès lors, les professeurs sont amenés à associer dans leurs cours et séminaires, dans la fabrication des mémoires de licence ou des thèses, ainsi que dans leurs projets de recherche des connaissances théoriques et pratiques (attentes, projets et démarches "mixtes"),
- 3) sur le plan institutionnel ou des personnes, *certaines lieux de recherche en action se situent "à cheval" entre l'université et leurs terrains d'intervention.*

Seraient donc à analyser, dans une étude plus fouillée,

- *les espaces d'autonomie sociologiques* conquis par des diplômés en sciences sociales dans certains secteurs de la recherche en action (à titre individuel ou collectif),
- *les représentations sociales* de la sociologie qui ont cours aujourd'hui dans certains milieux (secteurs industriels et post-modernes, privés et publics),

- *les emprunts et les apports actuels et possibles* entre la recherche fondamentale et la recherche orientée vers l'action.

Par la diffusion des textes de ce numéro spécial, nous souhaitons que des options et des pratiques de recherche encore mal connues soient mises en discussion, qu'une auto-réflexion se fasse dans les milieux de la recherche en action et, plus loin, qu'une reconnaissance mutuelle se développe en particulier à partir de positions professionnelles et de situations institutionnelles enfin visibles !

Afin de lancer le débat au sujet des jeux et des enjeux (d'ordre politique, scientifique, analytique et pratique) liés à la recherche en action, nous avons souhaité qu'une lecture critique des articles de ce numéro complète le dossier. K. Ley et R. Levy ont accepté d'entrer dans ce dialogue, en nous livrant dans un délai très court leurs réactions et réflexions. Nous les remercions vivement de leur précieuse contribution !

QUELQUES REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUTINET Jean-Pierre (1985) (ed), *Du discours à l'action : les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, L'Harmattan, Paris.
- CLARK A.W. (1976) (ed), *Experimenting with Organizational Life : The Action Research Approach*, Plenum Press, New York/London.
- DUBOST Jean (1987), *L'intervention psychosociologique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- HESS Rémi (1981), *La sociologie d'intervention*, Presses Universitaires de France, Paris.
- HUGON Marie-Anne & SEIBEL Claude (1988) (eds), *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles.
- HURRELMANN Klaus, KAUFMANN Franz-Xaver & LOESEL Friedrich (1987) (eds), *Social Intervention : Potential and Constraints*, Walter de Gruyter, Berlin/New York.
- MARTIN D. & ROYER P. (1987) (eds), *L'intervention institutionnelle en travail social*, L'Harmattan, Paris.
- MOSER Heinz et al. (1978) (eds), *Internationale Aspekte der Aktionsforschung*, Kösel Verlag, München.

QUELQUES ARTICLES...

- FALS BORDA Orlando (1987), "The Application of Participatory Action-Research in Latin America", *International Sociology*, Vol. 2, No 4, pp. 329-347.
- SUSMAN G.I. & EVERED R.D. (1978), "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 23, No 4, pp. 582-603.
- TOWN S.W. (1973), "Action Research and Social Policy : Some Recent British Experience", *Sociological Review*, Vol. 21, No 4, pp. 573-598.
- VAN TRIER Walter E. (1980), "Actualités bibliographiques : la recherche-action", *Déviance et Société*, Vol. 4, No 2, pp. 179-193.

I.

DEFINITION DU TRAVAIL DU SOCIOLOGUE

DEFINITION DER ARBEIT DES SOZIOLOGEN

INTERDISZIPLINÄRE WISSENSCHAFT : SOZIOLOGEN IN DER MEDIZIN *

Peter C. Meyer-Fehr

Universitätsspital Zürich, Psychiatrische Poliklinik,
Abteilung für Psychosoziale Medizin,
Culmannstrasse 8 - CH 8091 Zürich

1. Einleitung

Zur Beantwortung der meisten Fragestellungen, die von aussen an die Wissenschaften herangetragen werden, können verschiedene Disziplinen beitragen. In der Regel leistet jede Disziplin einen besonderen Beitrag, der von keiner anderen Fachrichtung abgedeckt werden kann. Ich gehe von der These aus, dass eine optimale Forschung über praktisch relevante Themen meistens einen interdisziplinären Ansatz verlangt. Umso erstaunlicher erscheint es, dass an den Hochschulen weiterhin die monodisziplinäre Forschung vorherrscht.

Ich werde in diesem Artikel zuerst der Frage nachgehen, weshalb die Beteiligung von Sozial- und Geisteswissenschaften an interdisziplinären Forschungsprojekten ein kümmerliches Schattendasein fristet und ich werde dabei zeigen, dass die Strukturen des universitären Wissenschaftsbetriebs die Interdisziplinarität behindern. Anschliessend werde ich auf Faktoren eingehen, die interdisziplinäres Denken und Forschen fördern. Das Schwergewicht dieses Artikels liegt darin, dass ich ausgehend von meinen persönlichen Erfahrungen die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Soziologen und Medizinerinnen diskutiere. Das Thema wird wissenschaftssoziologisch untersucht. Für die philosophische und wissenschaftstheoretische Behandlung der Interdisziplinarität muss auf die entsprechende Literatur verwiesen werden (z.B. Strehle, 1978 ; Walter-Busch, 1977 ; Holzey, 1974).

2. Behinderung der interdisziplinären Wissenschaft

Die Institutionalisierung der Wissenschaft in eine zunehmende Zahl von Fach- und Spezialgebiete lässt sich durch die *funktionale Differenzierung* und

* Für kritische Kommentare und Anmerkungen zu diesem Artikel danke ich der Soziologin Anja Dobler-Mikola, den Psychiatern Jakob Bösch und Jürg Willi, sowie dem Psychologen Martin Sieber.

Spezialisierung im Rahmen der analytischen Denk- und Forschungsmethode begründen. Nach diesem Denken werden umfassende Fragen in spezifische Fragen aufgeteilt und von Spezialisten bearbeitet. Zweifellos war diese analytische Methode vor allem in den Naturwissenschaften sehr erfolgreich. Spätestens bei der technologischen Umsetzung neuer Erkenntnisse ist eine intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit mehrerer Spezialisten unumgänglich. Die akademische Bedeutung der universitären Grundlagenforschung wird hingegen meist im Rahmen einer einzelnen Disziplin beurteilt.

Die individuelle Karriere an der Hochschule muss sich am Gratifikations- und Sanktionssystem orientieren, das Leistungen innerhalb *eines* Faches positiv bewertet und fächerübergreifende Forschung eher ablehnt. *Die Sozialisation eines Studenten* an der Hochschule beginnt damit, dass er die Konzepte, Theorien, Methoden und Abgrenzungen des Hauptgebietes lernen muss, für das er sich entschieden hat. Seminararbeiten und Abschlussarbeiten werden danach beurteilt, wieweit der Student fähig ist, diese Theorien und Methoden fruchtbar auf eine Fragestellung anzuwenden, für die sich die betreffende Disziplin als zuständig erklärt.

Zweifellos werden dabei auch Querbezüge zu anderen Fächern oft grosszügig akzeptiert oder sogar mit wohlwollendem Interesse gelobt, aber die "beste" Leistung ist fast immer eine Leistung, die sich ganz im theoretischen und methodischen Kern der betreffenden Disziplin bewegt. Denn die Qualität einer Arbeit wird primär danach beurteilt, wie gross der Beitrag zur Entwicklung der Disziplin ist und kaum nach externen Relevanzkriterien, die ohnehin viel schwieriger zu bestimmen sind.

Wer nach Abschluss des Studiums eine *ausseruniversitäre Tätigkeit* aufnimmt, wird sich bald nicht mehr um die Abgrenzungen der Disziplinen kümmern. Ein wesentlicher Teil des beruflichen Wissens wird ohnehin oft erst am Arbeitsplatz erworben. Bei Tätigkeiten, für die das Hochschulwissen an sich relevant ist, werden die mehr oder weniger eng gezogenen Grenzen und die Praxisferne der Hochschulausbildung oft schmerzhaft bewusst.

Wer hingegen nach Abschluss des Studiums an der Hochschule bleibt und vorübergehend oder längerfristig eine *akademische Karriere* ins Auge fasst, muss sich noch stärker mit den Theorien, Methoden und Grenzen seines Faches identifizieren, denn primär werden Leistungen in diesem Rahmen belohnt. Für die weitere Profilierung ist es sogar von Vorteil, sich auf ein eng umschriebenes Thema zu konzentrieren. Entscheidend in diesem Zusammenhang ist es, dass die Profilierung in der internationalen "Scientific Community" vorwiegend monodisziplinär ist und oft auf ein enges Thema beschränkt bleibt.

Die in zahlreiche Fächer und Institute verzettelte *Struktur der Universität* wird durch das beschriebene Karriere- und Profilierungsmuster tendenziell weiter ausdifferenziert, solange die Universität weiter wächst. In Expansionszeiten drängen sich profilierte und erfolgreiche Nachwuchswissenschaftler in zukunftssträchtige neue Spezialgebiete und versuchen, für sich und ihr Gebiet

eine Professur, einen neuen Lehrstuhl oder sogar ein neues, eigenes Institut zu erhalten. Das neue Spezialgebiet wird institutionalisiert - und die Zerstückelung der Hochschule hat ein Stück weiter zugenommen.

Die letzte grosse Expansion der Hochschulen fand in den 60er und 70er Jahren statt. In den 80er Jahren nehmen in den hochentwickelten westlichen Ländern die Zahl der Universitätsinstitute und ihre personellen und materiellen Ressourcen kaum mehr zu, trotz teilweise weiterhin wachsender Studentenzahlen. In den 90er Jahren wird sich daran voraussichtlich wenig ändern, abgesehen davon, dass sich die Studentenzahlen aus demographischen Gründen wohl stabilisieren oder sogar zurückgehen werden.

Es scheint mir, dass das Ende der Bildungsexpansion insbesondere bei den Sozial- und Geisteswissenschaften zu einer *Erstarrung der Universitätsstrukturen* geführt hat. Es entsteht wenig Neues, da die Institute und Lehrstühle ihre Fächer und Spezialgebiete hartnäckig verteidigen und da es keinen Konsens gibt über übergeordnete oder externe wissenschaftliche Kriterien, die strukturelle Veränderungen auch unter Stagnationsbedingungen in Gang setzen könnten. Jede Disziplin, jedes Spezialgebiet pflegt ihr eigenes Gärtchen und wacht oft auch eifersüchtig darüber, dass kein Gras über den Zaun weggefressen wird. Das Territorium der Wissenschaften ist weitgehend verteilt, die Pionierzeiten sind vorbei. Weitere Plätzchen können allenfalls durch eine "Feinparzellierung" erreicht werden, damit jeder ein eigenes Gärtchen hat. Selten entsteht etwas Integratives. Interdisziplinäre Forschung wird de facto stärker behindert als gefördert. Dies wird auch in einer empirischen Studie gezeigt. In einer Untersuchung von 257 Expertengutachten ("Peer Reviews") über interdisziplinäre Forschungsgesuche an die amerikanische National Science Foundation wurde festgestellt, dass Forschungsgesuche umso schlechter beurteilt wurden, je interdisziplinärer sie angelegt waren. Die Experten beurteilten diejenigen Forschungsgesuche am besten, die ein Projekt der universitären Grundlagenforschung auf dem Fachgebiet des Experten planten (Porter & Rossini, 1985).

Die Differenzierung der Wissenschaften in Fächer und Spezialgebiete sollte allerdings nicht nur unter dem strukturellen Aspekt der Besitzansprüche von Einzeldisziplinen gesehen werden. In mancher Hinsicht ist die *analytische Differenzierung* durchaus *funktional* für den Erkenntnisfortschritt und für die Ausbildung. Dennoch muss betont werden, dass die analytisch spezialisierte Wissenschaft Gefahr läuft, wichtige Aspekte eines Themas und grössere Zusammenhänge zu übersehen. Im folgenden werden Faktoren beschrieben, die die interdisziplinäre Wissenschaft fördern.

3. Förderung der interdisziplinären Wissenschaft

In den 60er und anfangs der 70er Jahre war die Beteiligung von Sozial- und Geisteswissenschaften in einer interdisziplinären und praxisrelevanten

Wissenschaft ein *Reformpostulat*, das nicht nur von den Studenten, sondern auch vom akademischen Mittelbau, von einzelnen Professoren und von ausseruniversitären Akteuren vertreten wurde. An den meisten Hochschulen wurde aber wenig davon verwirklicht. Unter dem Druck der Reformbewegung entstanden einige *neue Fächer und Institutionen*, die von ihrer praktischen, ausseruniversitären Relevanz her definiert wurden und die eine Zusammenarbeit verschiedener Fachleute voraussetzen. Als Reaktion auf den Wandel, die Verunsicherung und die Problematisierung sozialer Institutionen und sozialer Gruppen entstanden, allerdings meist ausserhalb der Hochschulen, Forschungs- und Beratungsinstitutionen für Ehe- und Familie, für die Jugend, für Frauen, für das Alter usw. Diese themenbezogenen Institutionen arbeiten interdisziplinär und im Rahmen ihrer beschränkten Aufgabe wohl recht effizient. Neue Institutionen, die nicht auf ein unmittelbar anwendungsbezogenes, eingeschränktes Thema fixiert sind und die eine interdisziplinäre Sichtweise vertreten, wie das "Social Ecology Laboratory" an der Stanford Universität in Kalifornien, sind nur selten.

Einige neue Hochschul-Fächer und Institute sind zwar strukturell klar einer Disziplin untergeordnet, aber sie müssen wegen ihrem Gegenstand interdisziplinär arbeiten. Ich denke dabei zum Beispiel an die Psychosoziale Medizin, die Sozialpsychiatrie, die Sozialmedizin, die Kriminologie oder die Rechtssoziologie. Diese Fächer sind in Zürich den beiden mächtigen und etablierten Fachgebieten Medizin und Rechtswissenschaft angegliedert, liegen aber thematisch näher bei den Sozialwissenschaften als beim Kern der Medizin bzw. der Jurisprudenz. In solchen, den Rahmen der traditionellen Disziplinen sprengenden Fächern wird wohl heute an den Hochschulen am ehesten kontinuierlich und systematisch in interdisziplinären Teams gearbeitet. Die Tatsache, dass solche Fächer und Institute eindeutig einer Hauptdisziplin untergeordnet sind, spiegelt sich darin wieder, dass die Professoren und Institutsleiter immer dieser Hauptdisziplin entstammen. Die Perspektiven und Interessen der Hauptdisziplin (in unseren Beispielen der Medizin bzw. der Rechtswissenschaft) dominieren in der Regel auch in der interdisziplinären Forschung dieser Fächer.

Eine interessante Ausnahme von der Regel, dass eine Hauptdisziplin dominiert, ist an der Universität Zürich die interfakultäre Forschungsstelle für Schweizerische Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, die von Ökonomie- und Geschichtsprofessoren gemeinsam geleitet wird. Hier wurde tatsächlich eine selbständige Institution geschaffen, in der die strukturellen Chancen für eine symmetrische Zusammenarbeit zwischen Historikern und Ökonomen optimal sind.

Weitaus häufiger als bei den Sozial- und Geisteswissenschaften ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen *Naturwissenschaften, technischen Wissenschaften und Medizin*. In Zürich gibt es z.B. verschiedene Joint Ventures zwischen der ETH und der Universität unter Beteiligung von Medizin und Biochemie. Biologie, Chemie, Physik und Technik haben in der Medizin traditionellerweise eine grosse Bedeutung und ein hohes Prestige, da sie die

naturwissenschaftlichen Grundlagen für das biologischsomatische Modell von Gesundheit liefern.

Hat sich an den Hochschulen wegen diesen wenigen interdisziplinär orientierten Fächern und Instituten etwas geändert? Strukturell ist die Situation paradox: Die Forderung nach Interdisziplinarität und Praxisrelevanz würde ja eigentlich eine Auflockerung der Fachgrenzen, vermehrte Zusammenarbeit zwischen den Fächern, vielleicht sogar eine "Güterzusammenlegung" bei zu stark aufparzellierten Fachgebieten, d.h. weniger Spezialdisziplinen, verlangen. Das Nebeneinander des traditionellen Spezialisierungstrends und einer kleinen Zahl interdisziplinärer Innovationen mit ausgeweiteter Zielsetzung hat aber insgesamt vorerst einmal zu weiteren Fächern, zu noch mehr Unübersichtlichkeit und zu noch mehr Zersplitterung der Strukturen geführt. Interdisziplinarität als zusätzliches Spezialgebiet: Das ist wohl ein Widerspruch in sich selbst!

Interdisziplinarität müsste auch im Kern der traditionellen Hochschulfächer aufblühen, damit sie eine fruchtbare Breitenwirkung entfalten könnte. Das würde z.B. bedeuten, dass die Hauptvertreter eines Faches vermehrt Elemente anderer Disziplinen in ihr Denken und Forschen aufnehmen würden - sei es autodidaktisch, durch Weiterbildung oder durch Beizug entsprechender Fachleute in ihre Arbeiterteams. In diesem Bereich hat sich seit den 60er Jahren doch einiges verändert und es scheint sogar, dass diese "stille Revolution" der *individuellen, interdisziplinären Offenheit* bei einigen neuen Hochschullehrern weitere Fortschritte macht. So wird vielleicht ein intellektueller, geistiger Wandel möglich trotz erstarrter Strukturen.

Tatsächlich sind z.B. *Konzepte der Soziologie in zahlreichen Disziplinen*, die sich im weitesten Sinne mit dem Menschen als sozialen Wesen befassen, aufgenommen worden. Sie ersetzen dort einerseits die vorher faute de mieux verwendeten, unwissenschaftlichen Alltagsvorstellungen über Gesellschaft und erweitern andererseits die Perspektive in eine Richtung, die vorher nicht beachtet wurde. So werden soziologische Begriffe wie z.B. soziale Norm, soziale Rollen, soziale Schichtung und sozialer Wandel in so unterschiedlichen Fächern wie Sprachwissenschaften, Kunstwissenschaft, Pädagogik, Psychiatrie, Rechtswissenschaft oder Theologie verwendet. Das ist noch keine Integration der Soziologie, aber es ist eine Öffnung, es könnte ein Anfang sein, ein neues Denken, das interdisziplinäre Zusammenarbeit erleichtern würde. Die interdisziplinäre Wissenschaft ist allerdings erst dann verwirklicht, wenn die Vertreter einzelner Fächer an gemeinsamen Fragestellungen gleichberechtigt mitarbeiten.

Aus der Krise des analytisch-deduktiven Denkens hat sich mit der *Systemtheorie* ein neues erkenntnistheoretisches Paradigma entwickelt, das ganzheitliches, synthetisches Denken verlangt und implizit interdisziplinäres oder transdisziplinäres Forschen verlangt (Capra, 1983; Vester, 1985; Maturana, 1982). Die Systemtheorie ist eine wissenschaftliche Antwort auf die weltweite ökologische Krise, auf die zunehmende Risikoproduktion (Beck, 1986) und

allgemein auch ein Ausdruck des Wertwandels (Meyer-Fehr, 1987). Ob das systemtheoretische Paradigma oder andere ganzheitliche Denkrichtungen nur als modische Accessoires angehängt werden, oder ob das neue Denken tatsächlich den Forschungsalltag verändern wird, wird sich erst weisen.

Die Systemtheorie ist nicht die erste transdisziplinäre Theorie, die mit dem Anspruch auftritt, alle Einzeldisziplinen in eine einzige, umfassende Wissenschaft integrieren zu können. Ähnliche Verheissungen boten in den 60er und 70er Jahre der Strukturalismus, der Marxismus und die Kybernetik (Strehle, 1978) und in den staatssozialistischen Ländern noch heute der dialektische Materialismus (Wessel, 1983; Krober, 1983). Die grossen transdisziplinären Versprechungen konnten in der praxisnahen Forschung meines Erachtens nie eingelöst werden.

Die *ausseruniversitäre Forschung und Praxis* weist seit Jahren nach, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig und wirksam ist. In der Raum- und Verkehrsplanung, in der Ökologie, im Gesundheits- und Sozialwesen, aber auch in der angewandten industriellen Forschung und Entwicklung ist heute ein monodisziplinäres Arbeiten undenkbar geworden. Nur eine Hochschule im Elfenbeinturm kann sich dieser Realität verschliessen. Im Unterschied zu den USA hat die elitär von der Praxis losgelöste Universität in Europa eine starke Tradition. In dieser Tradition will sich die Universität die interdisziplinäre Perspektive nicht von aussen aufzwingen lassen. Umso wichtiger sind deshalb die endogenen Erneuerungsprozesse, die oben beschrieben wurden.

4. Konkrete Erfahrungen : Soziologie und Medizin

Wie bereits erwähnt, gibt es an den Hochschulen am ehesten in Institutionen, deren Zielsetzung über die traditionellen Fachgrenzen hinausgehen, eine kontinuierliche interdisziplinäre Zusammenarbeit. Seit 10 Jahren arbeite ich als Soziologe in Institutionen, die der Medizin angegliedert sind, die sich aber auch auf die Sozialwissenschaften abstützen. Zuerst war ich sechs Jahre am Sozialpsychiatrischen Dienst der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich in der Drogenforschung tätig (Zimmer-Höfler et al., 1985; Meyer-Fehr, 1987). Seit fünf Jahren arbeite ich an der Abteilung für Psychosoziale Medizin der Psychiatrischen Poliklinik des Universitätsspitals Zürich in Forschungsprojekten über soziale Netzwerke und soziale Unterstützung (Bösch & Meyer-Fehr, 1985; Meyer-Fehr & Bösch, 1988). Ich werde anhand meiner eigenen konkreten Erfahrungen und Beobachtungen die Praxis der interdisziplinären Arbeit beschreiben.

Soziologen und Mediziner haben eigentlich nur wenig gemeinsam. Sie haben zwar beide an der Universität studiert und befassen sich mit dem Menschen. Ihre Ausbildung, ihre berufliche Sozialisation, ihre Berufsperspektiven, ihr Denken und ihre soziale Stellung sind aber sehr verschieden.

In der Zusammenarbeit können sich Soziologen und Mediziner befruchten und ergänzen, aber es liegt auf der Hand, dass dies nicht immer einfach und harmonisch, sondern oft schwierig und konfliktiv ist.

Anhand verschiedener Themen werde ich im folgenden die Soziologie und die Medizin als Wissenschaften und als soziale Institutionen beschreiben und daraus jeweils die Vorteile und die Schwierigkeiten der interdisziplinären Zusammenarbeit ableiten. Eine Vorbemerkung betrifft die Unterschiede innerhalb der Medizin. Mediziner haben vieles gemeinsam, das einheitliche Studium, das hohe Sozialprestige, viel Macht, das Therapiemonopol etc., aber sie sind auch von ihrer Spezialrichtung geprägt. Es ist kein Zufall, dass ich als Soziologe immer in Psychiatrischen Institutionen gearbeitet habe, denn die *Psychiatrie* und die Sozialmedizin stehen den Sozialwissenschaften näher als die klinische, somatische Medizin. Die Psychiatrie ist innerhalb der Medizin ein marginales Gebiet mit relativ wenig Prestige und Ressourcen. Ein Psychiater kann viel Verständnis für den Soziologen und seine marginale Stellung aufbringen. Dies erleichtert die Zusammenarbeit. Dennoch bleiben die Unterschiede und die Konflikte. Sie rühren nicht zuletzt daher, dass ein Psychiater durch die grundlegenden Normen und Werte der Mediziner geprägt ist, besonders dann, wenn er an einer Universitätsklinik arbeitet und sich im medizinischen System profilieren will.

4.1. Unterschiede in Macht und Prestige

Die Zusammenarbeit zwischen Soziologen und Medizinern wird nicht nur von den Unterschieden der beiden Disziplinen bestimmt, sondern auch durch das *hierarchische Abhängigkeitsverhältnis*, in dem die Soziologen zu den Medizinern stehen. Es ist wohl allgemein typisch für interdisziplinäre Forschung, dass die beteiligten Disziplinen nicht gleichberechtigt sind. Eine bestimmte Disziplin vertritt in der Regel eine institutionell abgesicherte Vormachtstellung. Der hierarchische Unterschied zwischen Medizinern und Soziologen ergibt sich nicht nur aus dem konkreten Anstellungsverhältnis des Soziologen an einer Medizinischen Fakultät, sondern generell aufgrund des hohen Sozialprestiges und der grossen professionellen Macht des Arztes.

Ärzte sind "Götter in Weiss"; damit drückt der Volksmund aus, dass sie über hoch legitimierte Macht verfügen - ganz im Gegensatz zu den Soziologen. Die ärztliche Macht wird gesichert durch das gesetzlich festgelegte Behandlungsmonopol, durch die professionelle Kontrolle der Ausbildung (Spezialarztstitel), durch soziale Kontrollfunktionen (Arztzeugnisse, Gutachten), die hohe ökonomische Bedeutung der ärztlichen Tätigkeit (Medikamente, technische Medizin) und anderes mehr (Freidson, 1979). Im Vergleich zum Arzt ist die Profession der Soziologen vollständig machtlos. Organisationell ist der Arzt im Spital in eine ärztliche Hierarchie eingegliedert. Ausserdem arbeitet im Spital viel "medizinisches Hilfspersonal", das sich an die ärztlichen Anordnungen halten muss. Der Spitalarzt gewöhnt sich an Hierar-

chien, an einen langen Aufstiegsweg in klar formalisierten Kanälen, an grosszügige materielle Ressourcen und an nichtakademisches Hilfspersonal, an das er zahlreiche Aufgaben delegieren kann.

Der *Soziologe* ist eher ein "Einzelkämpfer", oder er arbeitet in kleinen Teams mit anderen Soziologen zusammen. Materielle Ressourcen muss er sich mühsam beschaffen. Er ist sich nicht an organisationelle Hierarchien gewöhnt - weder an direktive Vorgesetzte noch an Hilfspersonal, an das er Arbeiten delegieren kann. Seine Tätigkeit und seine beruflichen Perspektiven sind wenig strukturiert. Das allgemein Sozialprestige des Soziologen ist tiefer als dasjenige des Arztes. Nur in der Subkultur der kritischen Intelligenz geniesst die Soziologie ein hohes Prestige, während in diesen Kreisen oft ein gewisses Misstrauen der Medizin gegenüber besteht, allein schon wegen ihrer grossen Verfügungsgewalt über Menschen.

Die Soziologie hat bei den Medizinern ein sehr tiefes Prestige, deutlich tiefer als die Psychologie. Die medizinsoziologische Perspektive impliziert in den Augen vieler Ärzte die These, "die Gesellschaft" sei an Krankheit schuld. Diese undifferenzierte These wird begreiflicherweise zurückgewiesen, da ja die ärztliche Perspektive primär individuelle Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten von Krankheit berücksichtigt. Ausserdem setzen viele konservative Ärzte die Soziologie immer noch mit "linker Gesellschaftskritik" gleich, also mit einer Grundhaltung, die sie gänzlich ablehnen. Aufgeschlossene Mediziner, die mit Soziologen zusammenarbeiten, sind deshalb auch der Kritik aus ihren eigenen Reihen ausgesetzt.

In der interdisziplinären Zusammenarbeit können aus den beschriebenen Unterschieden in Macht und Prestige zwischen Soziologen und Medizinern Konflikte entstehen. Während der Arzt z.B. bestimmte Arbeiten delegieren will, hat der Soziologe Mühe mit der Rolle eines Befehlsempfängers; er will lieber ein Gebiet selbstverantwortlich bearbeiten. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Forscherteam ist aufgrund meiner Erfahrungen nur dann längerfristig fruchtbar, wenn sie weniger hierarchisch und mehr konsensual ist als im üblichen Spitalalltag.

4.2. Ausbildung : Diskurs versus Handeln

Ein wichtiger und spannender Teil des *Soziologiestudiums* besteht darin, die verschiedenen konkurrierenden Theorien der Soziologie zu vergleichen und auf bestimmte Fragestellungen anzuwenden. Dabei wird eine diskursive Wissenskultur gepflegt, die in der Medizin fehlt. Soziologen lernen, dass Aussagen über die Gesellschaft von bestimmten Prämissen, Theorien und Methoden abhängen und nur einen beschränkten Wahrheitsgehalt beanspruchen können. Sie üben wissenschaftlich fundierte Kritik und Selbstkritik. Der Soziologiestudent muss verschiedene Fragestellungen theoretisch und empirisch bearbeiten. Dabei lernt er den Forschungsprozess aus eigener Erfahrung kennen und kann auch die Ergebnisse besser beurteilen.

Der *Medizinstudent* muss das umfangreiche Wissen und das Handwerk der Schulmedizin lernen. Er richtet sich aus auf die Prüfungen, die in der ersten Hälfte des Studiums primär das gelernte Wissen, meist mit Multiple-Choice-Prüfungsbögen beurteilen. Am Ende des Studiums wird neben dem Wissen das technische Können geprüft. Wie das medizinische Wissen entsteht, wird weder diskutiert noch in eigenen Forschungsarbeiten selber nachvollzogen. Die Medizinkritik wird an den Medizinischen Fakultäten verleugnet oder aggressiv abgewehrt; sie führt selten zu Selbstreflexion oder zu Neuerungen.

Als Assistent wird ein Arzt durch akute Krankheiten der Patienten oft gezwungen, schnell zu entscheiden und zu handeln; auch dann, wenn er eigentlich unsicher und überfordert ist. Rückfragen beim Oberarzt sind zwar grundsätzlich möglich, aber lange Diskussionen sind angesichts des umfangreichen Arbeitspensums selten möglich. Der Assistenzarzt lernt, Unsicherheiten, Selbstzweifel und Gefühle der Ueberforderung zu unterdrücken.

Wenn ein Arzt vorübergehend, z.B. als Dissertant oder längerfristig, im Hinblick auf eine akademische Karriere, wissenschaftliche Forschung betreibt, muss er sich die methodischen Kenntnisse zuerst mühsam erarbeiten. Aufgrund seiner klinischen Sozialisation tendiert er auch in der Forschung dazu, bestimmte Methoden eher unkritisch zu lernen und schnell einmal anzuwenden. Theoretische und methodische Diskussionen und Kritik, die der Soziologe im interdisziplinären Team vorbringt, findet er eher lästig. Auch in der Forschung zieht er es vor, aufgrund von einfachen, pragmatischen Ueberlegungen und praktischen Zielen schnell zu entscheiden und zu handeln. Vereinfacht ausgedrückt: Der Arzt ist ein Macher, der Soziologe ein Denker.

4.3. Theorie und Praxis

Die Theorie ist ein zentraler, wichtiger Bestandteil der Soziologie. In den Augen des Mediziners, für den die Theorie im Vergleich zur Praxis nebensächlich ist, ist deshalb der Soziologe ein Theoretiker. Viele Soziologen haben mit diesem Etikett Mühe und es ist ja oft auch abwertend gemeint. Es scheint mir aber gerade auch in der interdisziplinären Arbeit wichtig und sinnvoll, dass die Soziologen zu ihrer theoretischen Kompetenz stehen.

Eine soziologische Theorie ist verglichen mit Aussagen der Medizin stärker explizit ausformuliert, komplexer, häufiger konkurrierend zu anderen soziologischen Theorien, aber weniger auf eine praktische Anwendung ausgerichtet. Diese Aspekte möchte ich im folgenden diskutieren. Artikel in medizinischen Fachzeitschriften scheinen oft gänzlich auf Theorien zu verzichten. Eine aus der klinischen Praxis abgeleitete Fragestellung wird ohne explizite Hypothese mit Erfahrungen aus der Praxis oder mit einfach ausgewerteten empirischen Daten bearbeitet. Die Diskussion und die Schlussfolgerungen beruhen auf Plausibilitäten und klinischen oder empirischen Erfah-

rungen. Die dabei verwendeten theoretischen Konzepte und Modelle bleiben meistens *implizit* und sind deshalb schlecht diskutierbar und kritisierbar. Dieses *vordergründig theorielose Vorgehen* ist für den Soziologen wissenschaftstheoretisch bedenklich, denn die Annahmen und Hypothesen sind dem Forschenden nicht bewusst und können auch nicht transparent werden. Theorie und Hypothesen sind in der naturwissenschaftlich orientierten Medizin oft so simpel und banal, dass eine Explikation unnötig erscheint. Die sozialwissenschaftlich orientierte Medizin (psychosoziale Medizin, Sozialmedizin, z.T. Psychiatrie) arbeitet häufig implizit mit verschiedenen, teils inkompatiblen theoretischen Konzepten, die ad hoc und eher willkürlich verwendet werden. Wenn die Resultate doch interessant und praktisch relevant sind, ist das oft den hermeneutisch-intuitiven Fähigkeiten oder den klinischen Erfahrungen des Forschers zu verdanken und weniger dem systematischen wissenschaftlichen Vorgehen.

Die Soziologen bemühen sich stärker um Explikation von Theorien und Hypothesen. Dadurch wird die Forschung transparenter und besser diskutierbar. Der Rekurs auf bekannte und publizierte soziologische Theorien kann allerdings auch innovative Ideen behindern. Die Explikation von Theorien beinhaltet die Gefahr einer dogmatischen Erstarrung. Es ist verständlich, dass Mediziner, die eklektisch, intuitiv und innovativ arbeiten, eine grosse Abneigung gegen soziologische Dogmas haben. Soziologen, die sich ausschliesslich mit der Anwendung, Überprüfung oder Differenzierung einer bestimmten Theorie beschäftigen wollen, sind generell ungeeignet für interdisziplinäre Kooperation. Hingegen scheint mir die Fähigkeit von Soziologen, implizite Theorien explizit zu machen (welche Vorstellungen vertreten wir eigentlich, wenn wir sagen, dass...), sehr fruchtbar für die Interdisziplinarität. Dadurch wird Eklektik in positiven Sinne möglich: Kompatible Theorieelemente verschiedener Disziplinen können kombiniert werden, inkompatible Elemente werden einer Diskussion zugänglich.

Die westliche Soziologie orientiert sich nicht an einer allgemein anerkannten Theorie, sondern es gibt *konkurrierende Theorien*, die die soziale Wirklichkeit mit unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und inhaltlichen Prämissen, Methoden und Zielsetzungen unterschiedlich beschreiben und erklären. Die folgenden Ansätze sind nicht die einzigen, aber wohl die wichtigsten allgemeinen soziologischen Paradigmen, die heute noch vertreten werden: Strukturfunktionalistische Theorie (Parsons, Merton), marxistische Soziologie, kritische Theorie (Adorno, Habermas), verstehende Soziologie (Max Weber), symbolischer Interaktionismus (Mead) und Systemtheorie (Luhmann).

Der Vergleich und die Kritik der verschiedenen Theorien ist ein zentraler Bestandteil der Soziologie als Wissenschaft. Allgemeine Aussagen und konkrete Schlussfolgerungen bleiben allerdings oft unsicher, und es fällt manchmal schwer, zu eindeutigen praktischen Konsequenzen zu stehen. Im Zweifelsfall bleibt der wissenschaftlich seriöse Soziologe lieber bei der theoretischen Diskussion und verweigert sich der Praxis. Umso schärfer ist seine

Kritik an politisch durchgesetzten sozialen Interventionen, deren latente Funktionen nicht bedacht wurden. Die soziologische Kritikfähigkeit ist eine scharfe Waffe, die auch ins eigene Auge gehen kann. Dann wird sie selbstzerstörerisch und trübt die Sicht. Der Soziologe wird im Studium zu wenig zu Entscheidungen und zum Handeln angeleitet. Allzu oft wird er gequält von Gefühlen des Selbstzweifels, des Zynismus und der Ziellosigkeit.

Die angewandte Soziologie hat an vielen Universitätsinstituten einen zweifelhaften Ruf, da sich die beteiligten Forscher mit wissenschaftlich nicht 100 % abgesicherten praktischen Schlussfolgerungen die Hände schmutzig machen. In den letzten Jahren gewinnen allerdings die angewandte Sozialwissenschaft und insbesondere die Evaluationsforschung an den deutschen Universitäten an Bedeutung (Lange, 1983).

4.4. Die Komplexität von Theorie und Methoden

Soziologische Theorien sind *komplexer, abstrakter und formalisierter* als medizinische Modelle. Ausgehend von eigenen klinischen Erfahrungen mit einzelnen Patienten denken die Mediziner relativ konkret und anschaulich, d.h. auch unmittelbar verständlich. Allgemeine soziologische Theorien erheben dagegen den Anspruch, auf höchst unterschiedliche konkrete soziale Einheiten (Personen, Gruppen, Organisationen etc.) oder Situationen angewendet werden zu können. Sie sind deshalb zwangsläufig abstrakter und, wegen der Berücksichtigung unterschiedlicher Randbedingungen, auch komplexer. Die Stärke der Soziologie liegt darin, dass sie soziale Gesetzmässigkeiten in Abhängigkeit verschiedener Merkmale und Kontexte untersucht. Für die Gesamtgesellschaft wird dadurch der Erklärungsgehalt erhöht.

Ein Arzt geht in der Regel von einer überblickbaren Zahl von individuellen menschlichen Einzelschicksalen aus. Er verallgemeinert seine Beobachtungen und bleibt dabei näher beim Konkreten. Wieweit seine Beobachtungen von der Selektion seiner Stichprobe und von spezifischen kontextuellen Randbedingungen bestimmt sind, ist ihm weniger wichtig, da er ja seine Verallgemeinerungen meistens wieder auf ähnlich selektierte Patienten anwenden will. Die medizinischen Aussagen werden dadurch konkreter, verständlicher und oft auch praxisrelevanter als soziologische Aussagen.

Die Zusammenarbeit mit Soziologen kann die Mediziner sensibilisieren für soziokulturelle und sozioökonomische Faktoren, die z.B. auch die Arzt-Patienten-Beziehung beeinflussen können. Dies muss aber primär anhand konkreter Beispiele (etwa anhand marginaler Gruppen wie Fremdarbeitern, Drogensüchtigen, alleinerziehenden Eltern) aufgezeigt werden können. In einem solchen konkreten Zusammenhang interessiert sich ein Mediziner für soziologische Erklärungen, aber er wird sich kaum für Fragen begeistern lassen, die direkt und ohne konkrete Problemstellung aus einer abstrakten soziologischen Theorie abgeleitet worden sind (z.B. Zusammenhang zwischen Anomie und Gesundheit).

Die empirische Sozialforschung verfügt über elaborierte *Forschungsmethoden*. Weil es konkurrierende Theorien und ein nur beschränkt gesichertes soziologisches Wissen gibt, wird schon im Studium grossen Wert auf die Methoden gelegt. Ein Soziologe eignet sich umfangreiches Wissen über Datengewinnung und -auswertung an, z.B. über die Planung eines Forschungsprojektes, über Operationalisierung von theoretischen Konzepten, über Stichprobenziehung und -grösse und über statistische Auswertung. Ein wissenschaftlich optimaler Forschungsplan ist oft relativ komplex und berücksichtigt verschiedene Randbedingungen. Zahlreiche Variablen werden erfasst und müssen auch multivariat ausgewertet werden. Die empirisch gewonnenen Ergebnisse sind nur im statistischen Sinne signifikant, d.h. als Wahrscheinlichkeiten, als Regelmässigkeiten, als typische Beziehungen, die für den konkreten Einzelfall nicht gelten müssen. Die statistisch erklärte Varianz ist z.B. meist kleiner als die nicht erklärte Varianz.

Für den Mediziner, der vom Einzelfall und von der Praxis ausgeht, ist dieses statistisch verallgemeinernde Denken zunächst sehr fremd. Am liebsten sind ihm Einzelfalldarstellungen oder einfache Häufigkeiten von bestimmten Merkmalen in einer vollständig untersuchten Population, z.B. in einem Patientenkollektiv. In der medizinischen Forschung sind allerdings die Grenzen solcher Untersuchungen erkannt worden. Die sozialwissenschaftlich orientierte Medizin (Psychosoziale Medizin, Sozialmedizin, z.T. Psychiatrie) verwendet in zunehmendem Masse die elaborierten Methoden der empirischen Sozialwissenschaft. Da im Medizinstudium keine Forschungsmethoden gelernt werden, werden Sozialwissenschaftler von den Medizinern in erster Linie als Methodenexperten beigezogen. Wissenschaftlich tätige Ärzte eignen sich gewisse methodische Kenntnisse über Forschungsplanung und Datengewinnung an, aber die statistische Auswertung inklusive EDV bleibt fast immer das Monopol von Sozialwissenschaftlern, Naturwissenschaftlern oder Mathematikern. Im schlimmsten Fall reduziert sich die Rolle des Sozialwissenschaftlers auf Statistik und EDV; er wird zum "Datenknecht". In einem solchen Fall können wir nicht mehr von interdisziplinären Wissenschaft sprechen. Interdisziplinarität bedingt m.E., dass die beteiligten Disziplinen nicht nur technische oder methodische Hilfeleistungen erbringen, sondern dass sie auch mit ihren inhaltlichen, d.h. theoretischen Konzepten in die Forschung einfließen.

Der interdisziplinär arbeitende Sozialwissenschaftler muss immer wieder seine Theorien und Methoden *allgemeinverständlich übersetzen, erklären und konkret illustrieren*. Dies scheint mir aber ohnehin eine fruchtbare Aufgabe zu sein, denn der Vorwurf der unverständlichen Soziologensprache kommt ja nicht nur von Ärzten, sondern auch von einer interessierten Öffentlichkeit, die sich über die Komplexität und Unverständlichkeit mancher soziologischer Texte beklagt. Wir Soziologen sollten daran interessiert sein, dass wir auch von Nicht-Soziologen verstanden werden, u.a. deshalb, weil wir im Unterschied zu den Medizinern und Juristen unsere Wissenschaft selten selber in der Praxis anwenden können. Wir sollten durch unsere Übersetzungsar-

beit dazu beitragen, dass die Soziologie z.B. von Praktikern im Sozial- und Gesundheitswesen rezipiert und angewendet werden kann.

4.5. Bedingungen der interdisziplinären Zusammenarbeit

Die grundsätzliche Spannung zwischen dem theoretisch-diskursiven, vorsichtigen und methodisch genauen Forschungsideal der Soziologen und der pragmatischen und effizienten, aber wenig elaborierten und reflektierten Forschungspraxis der Mediziner kann in der *interdisziplinären Zusammenarbeit* nur dann überwunden werden, wenn beide Seiten gewillt sind, voneinander zu lernen. Ein solcher Prozess ist eine erste Voraussetzung für eine echte Interdisziplinarität. Der Soziologe verliert zugunsten eines relativ effizienten, pragmatischen Vorgehens gewisse theoretische oder methodische Skrupel, während sich der Mediziner die Zeit und die Mühe nimmt, gewisse elaborierte Konzepte und Methoden in die gemeinsame Forschungsarbeit einzubeziehen.

Problematisch wird die Zusammenarbeit dann, wenn der Soziologe aufgrund seiner relativen Machtlosigkeit in der medizinischen Hierarchie dazu gezwungen wird, Hilfeleistungen für ein Vorgehen zu erbringen, das er aufgrund seiner wissenschaftlichen Kompetenz als völlig ungeeignet beurteilt. Die Zusammenarbeit kann auch dann unmöglich werden, wenn ein Wissenschaftler dogmatisch an einem bestimmten theoretischen oder methodischen Paradigma festhält.

Die Interdisziplinarität verlangt von allen Beteiligten, dass sie ein reflektiertes, eklektisches Theorieverständnis und den Grundsatz der Methodenvielfalt akzeptieren. Günstig sind Forschungsprojekte, in denen die Forschungsplanung und die Datenerhebung einem hohen wissenschaftlichen Niveau genügen, während das Anspruchsniveau der Auswertungen und der Publikationen je nach Autor, verfügbarer Zeit, Absicht und Zielpublikum sehr unterschiedlich sein kann.

Ein interdisziplinäres Forschungsteam muss sich auf bestimmte wissenschaftstheoretische und methodische *Prämissen* einigen können. Eigentlich müssten die gemeinsamen Prämissen zu Beginn eines interdisziplinären Forschungsprojektes gründlich diskutiert werden. In Wirklichkeit findet diese Diskussion selten auf der wissenschaftstheoretischen Ebene statt, sondern sie wird verschoben auf das Forschungsdesign und auf vordergründig eher technische Fragen wie die Stichprobengröße oder die Erhebungsmethoden. Tatsächlich werden aber mit den Entscheidungen über das Forschungsdesign und die Methoden implizit bestimmte methodische und wissenschaftstheoretische Prämissen mitentschieden. Die empirischen Forschungsprojekte beruhen letztlich auf dem *szientifischen Erkenntnisideal*, das sich an den Naturwissenschaften orientiert und das wissenschaftliche Erkenntnis auf Aussagen beschränkt, die durch intersubjektiv wiederholbare empirische Forschungsmethoden überprüft werden können (Popper, 1971).

Es gibt wohl Forscher, die so stark rein wissenschaftlich orientiert und motiviert sind, dass die szientifische Erkenntnistheorie eine hinreichende kognitive und motivationale Grundlage für ihre Forschungstätigkeit bietet. Meiner Erfahrung nach sind allerdings für die meisten Ärzte und Sozialwissenschaftler bestimmte ethische und sozialphilosophische Prinzipien und Zielvorstellungen mindestens so wichtig für ihre Arbeit - auch in der Forschung. Diese Wissenschaftler beschäftigen sich auch mit den Interessen, die zu bestimmten Forschungsfragen führen und die die praktische Umsetzung von Forschungsergebnissen bestimmen. Forschung wird dabei nicht als "l'Art pour l'Art" verstanden, sondern, im Idealfall, als Grundlage für rationale Veränderungen der Wirklichkeit, z.B. in der Sozial- und Gesundheitspolitik.

Es besteht deshalb auch eine Offenheit für *dialektisch-hermeneutische Erkenntnistheorien*, die das erkenntnisleitende Interesse (Habermas, 1973) in den Erkenntnisprozess einbeziehen und in denen weniger die Methoden, sondern eine Sozialphilosophie die grundlegende Prämisse für Erkenntnis darstellt (Strehle, 1978). Zahlreiche Soziologen erwarten, dass die Sozialwissenschaften (auch) eine emanzipatorische Funktion haben und nehmen die wissenschaftstheoretische Kritik am szientifischen Postulat der Wertfreiheit von Wissenschaft ernst (Adorno, 1969). Ärzte und Psychotherapeuten orientieren sich eher an einem hermeneutischen und pragmatischen Erkenntnisideal, nach dem das Verstehen, Sinnerleben und das individuelle Handeln im Vordergrund steht. Da aber nur die empirische Methodologie klare, praktikable und überprüfbare Forschungstechniken bietet, einigt man sich doch meistens auf ein Vorgehen, das implizit dem szientifischen Erkenntnisideal entspricht. Oft stehen aber die beteiligten Wissenschaftler beider Fachrichtungen nur mit halbem Herzen dahinter.

Es scheint mir wichtig, dass ethische und sozialphilosophische Fragen im interdisziplinären Team diskutiert werden. Auch der unwissenschaftliche, subjektive Gedankenaustausch über Zielvorstellungen und über den Sinn der Forschung sollte gepflegt werden. Diese subjektive Diskussion hat eine gruppendynamische Bedeutung, da darin Motive und Anliegen der Teammitglieder einen legitimen Platz haben, auch wenn sie mit der empirischen Forschung im engeren Sinne nichts zu tun haben. Ich habe oft erlebt, dass Soziologen und Ärzte ähnliche humanistische Ziele verfolgen, die für die Zusammenarbeit, auch im emotionalen und zwischenmenschlichen Bereich, eine wichtige Basis bilden. Ein Konsens über methodologische Prämissen und ein gemeinsames erkenntnisleitendes Interesse sind die besten Voraussetzungen für eine fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeit.

In der Medizin ist ein Wandlungsprozess im Gange, der zu einem vermehrten Interesse an den Sozialwissenschaften geführt hat. In der psychosozialen Medizin, in der Sozial- und Präventivmedizin, in der Allgemeinmedizin, in der Psychiatrie und in verschiedenen anderen Gebieten der Medizin werden die psychologischen und soziologischen Aspekte von Gesundheit und Krankheit zunehmend ernst genommen (Willi & Heim, 1986). Für diese Perspektive der Medizin bieten die Sozialwissenschaften die Grundla-

gen ; ganz ähnlich wie die Naturwissenschaften für die biomedizinische Perspektive. Das Engagement in der Medizin und im Gesundheitswesen bietet den Soziologen die Chance einer guten, anspruchsvollen aber auch konfliktreichen Berufspraxis.

BIBLIOGRAPHIE

- ADORNO Theodor W. (1969) (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Luchtenhand, Darmstadt-Neuwied.
- BECK Ulrich (1986), *Risikogesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt.
- BÖSCH Jakob & MEYER-FEHR Peter (1985), "Stress, soziale Unterstützung und Gesundheit", *Drogalkohol*, 9, 194-208.
- CAPRA F. (1983), *Wendezeit, Scherz*, Bern.
- FREIDSON Eliot (1979), *Der Ärztestand*, Enke, Stuttgart ; Original : (1970), *Profession of medicine*, New York.
- HABERMAS Jürgen (1973), *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a.M.
- HOLZHEY Helmut (1974) (Hrsg.), *Interdisziplinär*, Basel-Stuttgart.
- KROBER Gunter (1983), "Interdisziplinarität - ein aktuelles Erfordernis der Gesellschafts- und Wissenschaftsentwicklung", *Deutsche Zeitschrift für Philosophie (DDR)*, 31, 575-589.
- LANGE Elmar (1983), "Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland", *Zeitschrift für Soziologie*, 12, 253-270.
- MATURANA Humberto R. (1982), *Erkennen : Die Organisation und Verkörperung der Wirklichkeit*, Vieweg, Braunschweig.
- MEYER-FEHR Peter (1987), *Drogentherapie und Wertwandel*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- MEYER-FEHR Peter & BÖSCH Jakob (1988), "Gesundheitseffekte sozialer Unterstützung und sozialer Belastung bei der einheimischen Bevölkerung und bei Immigranten", *Medizinsoziologie*, 2, 151-167.
- POPPER Karl (1971), *Logik der Forschung*, Tübingen.
- PORTER Alan L. & ROSSINI Frederick A. (1985), "Peer Review of Interdisciplinary Research Proposals", *Science, Technology, and Human Values*, 10, 33-38.
- STREHLE Andreas (1978), "Stufen sozialwissenschaftlicher Integration. Darstellung und Kritik bestehender und neuer Konzepte zur Integration der Sozialwissenschaften", *Dissertation*, Hochschule St. Gallen.
- VESTER Frederic (1985), *Neuland des Denkens*, dtv, München.
- WALTER-BUSCH Emil (1977), *Labyrinth der Humanwissenschaften*, Bern.
- WESSEL Karl-Friedrich (1983), "Weltanschauung und das Verhältnis von Disziplinarität und Interdisziplinarität", *Deutsche Zeitschrift für Philosophie (DDR)*, 31, 604-610.
- WILLI Jürg & HEIM Edgar (1986), *Psychosoziale Medizin*, Springer, Berlin.
- ZIMMER-HÖFLER Dagmar, UCHTENHAGEN Ambros, CHRISTEN Stephan & MEYER-FEHR Peter (1985), "'Normal' oder opiatabhängig", in UCHTENHAGEN Ambros & ZIMMER-HÖFLER Dagmar, (Hrsg.), *Heroinabhängige und ihre "normalen" Altersgenossen*, Haupt, Bern, 55-284.

FORMEN SOZIOLOGISCHER BERUFSPRAXIS : EVALUATION IM GESUNDHEITS- UND FÜRSORGEWESEN

Johann Binder

Abteilung für wissenschaftliche Auswertung,
Direktionen des Gesundheits- und Fürsorgewesens des Kantons Bern
Rathausgasse 1 - CH 3011 Bern

1. EINLEITUNG

Die Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern ist eine der ganz wenigen öffentlichen Verwaltungen in der Schweiz, die über eine spezialisierte Evaluationsabteilung verfügen - und die einzige im Gesundheits- und Sozialwesen überhaupt. Diese Evaluationsabteilung geht zurück auf die Genehmigung der "Grundsätze über die Psychiatrische Versorgung" durch den Grossen Rat im Jahre 1977. Bei der Beratung dieser Grundsätze fügte das Parlament einen weiteren an, der die laufende wissenschaftliche Auswertung der Ergebnisse verlangte; der Auftrag zur laufenden Evaluation der Ergebnisse wurde in verschiedene weitere Planungen aufgenommen und schliesslich im neuen Gesundheitsgesetz verankert.

Der Institutionalisierung von Evaluation im kantonalen Gesundheits- und Fürsorgewesen durch das Parlament standen teils aufklärerischer Optimismus, teils technokratisches Denken Pate. Beiden gemeinsam ist die Vorstellung, dass mehr Wissen über diesen Bereich und vermehrte Transparenz letztlich zu einem "besseren" Gesundheitswesen und zu adäquateren sozialen Dienstleistungen führen.

Nach eingehenden Abklärungen entschied sich die Gesundheits- und Fürsorgedirektion 1981 dafür, dem Auftrag zur wissenschaftlichen Auswertung der diversen Planungen durch die Schaffung einer verwaltungsinternen Evaluationsabteilung, der Abteilung für wissenschaftliche Auswertung, nachzukommen. Eine Person mit betriebswirtschaftlicher und drei mit sozialwissenschaftlicher Ausbildung teilen sich zurzeit in 2,6 wissenschaftliche Stellen. Die Aufträge zur Evaluation werden in der Praxis von anderen Abteilungen der Gesundheits- und Fürsorgedirektion zugewiesen, wobei die Abteilung innerhalb eines gewissen Rahmens auch selbst Evaluationsthemen aufgreifen kann. Aus der verhältnismässig geringen Personaldotation ergibt sich, dass die Abteilung bei der Durchführung von aufwendigeren Evaluationsprojekten auf die Zusammenarbeit mit verwaltungsexternen Auftragnehmern angewiesen ist. Ihre wichtigsten Aufgaben bestehen deshalb darin, die Evaluationsfragestellungen zu strukturieren, geeignete Auftragnehmer zu finden, die Evaluationsprojekte zu begleiten und schliesslich die Resultate in geeig-

neter Form für die Verwaltung aufzubereiten; in der Regel aber nicht darin, selbst Untersuchungen durchzuführen¹.

Wie sich Evaluation von anderen überwachenden und kontrollierenden Aufgaben der Verwaltung abgrenzt, ist zwar nicht explizit festgehalten, ergibt sich aber in Abgrenzung von den Funktionen der vorher schon existierenden Fachabteilungen der Direktion, die u.a. für betriebliche, rechtliche und finanzielle Fragen sowie für die medizinische und fürsorgliche Oberaufsicht über das Gesundheits- und Sozialwesen zuständig sind. Dies bedeutet, dass Evaluation primär Grundsatzgeschäfte betrifft, nicht Untersuchungen im Rahmen der allgemeinen Verwaltungsroutine. Berücksichtigt man ausserdem die Qualifikation der Mitarbeiter der Evaluationsabteilung, so mag der Schluss zulässig sein, dass man sich von der Evaluationsabteilung im weitesten Sinne angewandtes sozialwissenschaftliches Wissen erwartet.

Eine Fallstudie über sieben Jahre Evaluationspraxis im Gesundheits- und Sozialwesen mag deshalb von Interesse sein bei der Beantwortung der Frage: "Ist sozialwissenschaftliches Wissen bei politischen Entscheidungen von Bedeutung?" oder noch allgemeiner "Wann entfalten Sozialwissenschaften praktische Relevanz?" Die Beantwortung derartiger Fragen ist deshalb bedeutsam, weil anzunehmen ist, dass nur ein Bruchteil der Erkenntnisse der empirischen Sozialwissenschaften bis zu Entscheidungsträgern in Politik und Wirtschaft vordringen (Freiburghaus et al, 1985), und es auch dann noch offen ist, wie solche Forschungsergebnisse in Konkurrenz mit anderen Informationen in Entscheidungsprozesse einfließen (Lindblohm et al., 1979).

Die nachfolgenden Ausführungen kreisen um zwei Fragen :

- Worin besteht die Aufgabe des Evaluators, und inwiefern sind ihm die Sozialwissenschaften dabei eine Hilfe ?
- Ist die Hoffnung auf eine rationalere Gestaltung des Gesundheits- und Fürsorgewesens dank Evaluation berechtigt ?

Generalisierbarkeit der Schlussfolgerungen auf Evaluation schlechthin wird nicht beansprucht, da das Fallbeispiel vom Spezialfall ausgeht, bei dem sowohl Evaluationsklient wie Evaluationsnutzer die kantonale Zentralverwaltung ist.

2. VORGEHENSWEISEN BEI DER EVALUATION DES GESUNDHEITS- UND SOZIALWESENS

Zunächst ist man geneigt, unter Evaluation im Gesundheits- und Sozialwesen die Anwendung empirischer Forschungsmethoden (Survey, Experi-

¹ Eine Uebersicht über die bisherigen Evaluationsprojekte bietet Tabelle 1.

ment, Statistik) zur Beantwortung vorgegebener Fragen über die Wirksamkeit bestimmter Massnahmen (Planungen, Programme, Institutionen) zu verstehen. Dies entspricht jedoch einem verkürzten Verständnis von Evaluation. Wohl umfasst eine Evaluation in der Regel eine empirische Untersuchung der Auswirkungen einer Massnahme; im Gegensatz zur akademischen sozialwissenschaftlichen Forschung sind die Untersuchungsergebnisse aber nicht schon an sich von Bedeutung sondern jeweils erst im Bezugsrahmen einer Bewertung.

Die Entwicklung eines solchen Evaluationsrasters mit den Elementen :

- a) Evaluationsfragestellung,
- b) Bewertungsmaassstäbe und
- c) allenfalls die gegenseitige "Verrechnung" einzelner Bewertungsergebnisse (Trade-off), ist nicht empirisch zu lösen, sondern letztlich nicht anders als durch (nachvollziehbare und daher prinzipiell diskutierbare) normative Entscheidungen.

Da ein derartiger Bezugsrahmen die Evaluationsergebnisse bezüglich einer konkreten Massnahme letztlich ebenso beeinflusst wie die Empirie, muss das Fehlen einer Methodologie des Bewertens in den Sozialwissenschaften als empfindlicher Mangel bezeichnet werden². Anhand des Problems, die "richtigen Fragen zu stellen", soll nachfolgend illustriert werden, wie die Mitarbeiter der Abteilung für wissenschaftliche Auswertung versuchen, die nichtempirischen Teile eines Evaluationsauftrags zu bearbeiten.

Die zu evaluierenden Massnahmen, Institutionen oder Programme werden in der Regel vom politischen System oder von der Administration vorgegeben. Demgegenüber ist die eigentliche Evaluationsfragestellung meist "offen", m.a.W. es fehlen die Kriterien, anhand derer die Evaluation durchzuführen ist. Obwohl die Planungen für die einzelnen Bereiche (Spitalplanung, Altersheimplanung, etc.) Zielformulierungen enthalten, werden Entscheidungen über konkrete Programme oder Massnahmen kaum je innerhalb eines Zweck-Mittel-Kalküls gefällt, aus dem sich ableiten liesse, welche Ergebnisse man sich als Gegenwert für den Einsatz finanzieller und personeller Ressourcen verspricht. Oder, um ein oft verwendetes Schlagwort zu verwenden : Gesundheits- und Sozialpolitik sind input- statt output-orientiert.

Der erste entscheidende und anspruchsvolle Schritt einer Evaluation ist deshalb die Klärung der Evaluationsfragestellung. Zwei konträre Gesichtspunkte sind dabei zu berücksichtigen :

² Dass die klassische Methodologie der empirischen Sozialforschung allein kein ausreichendes Werkzeug in der Hand des Evaluators ist, zeigt sich noch in anderer Hinsicht : die Forschungstechniken (Versuchsplanung, Stichprobenbildung, Datenerhebung und statistische Analyse) sind dem Evaluationsalltag oft nicht angemessen, weil ihre Voraussetzungen aus objektiven Gründen oder wegen mangelnder Akzeptanz im Feld nicht erfüllbar sind. Der Evaluator muss sich deshalb häufig notgedrungen mit "quick and dirty methods" begnügen.

- die Fragestellung muss auf den Verwendungszweck der Evaluation abgestimmt sein und
- sie muss dem zu untersuchenden Objekt sachlich angemessen sein.

2.1. Ableitung der Fragestellung aus dem Anwendungskontext der Evaluation

Dieser Zugang gründet in der Beobachtung, dass sozialwissenschaftlich abgestützte Erkenntnisse über einen Problembereich nicht ausreichen, um Veränderungen im politischen System auszulösen. Sozialwissenschaftliche Ergebnisse haben dann die grösste Chance, in die Praxis umgesetzt zu werden, wenn sie auf eine bestehende Entscheidungs- oder Problemlösungssituation so passen wie der Schlüssel ins Schloss. Dieses Bild lässt sich auch übertragen auf die Nutzung zahlreicher vorgeblich praxisnaher Studien zum Gesundheits- und Sozialwesen, die jedoch nicht auf eine spezifische Entscheidungs- oder Problemlösungssituation zugeschnitten sind. Es ergeht ihnen wie den Schlüsseln, von denen man nicht mehr weiss, in welches Schloss sie passen : man legt sie in eine Schublade.

Damit eine Evaluation wirklich praktisch genutzt werden kann, ist vorweg die Frage zu stellen : *wem* soll sie aus welchem *Anlass* als Grundlage für welche *Entscheidung* dienen ? Die Verwendungszwecke von Evaluationen im Gesundheits- und Sozialwesen könnte man erfahrungsgemäss etwa wie folgt gliedern :

1. Evaluation neuer Massnahmen/Programme

1.1. *begleitende Evaluationen* im Hinblick auf laufende Verbesserungen an einem Pilotprogramm

1.2. *definitive Anerkennung* einer erst provisorisch finanzierten Institution

1.3. *Generalisierung* eines Pilotprogramms

2. Evaluation etablierter Massnahmen/Programme

2.1. *Ueberprüfung* der Angemessenheit von Zielen bzw. Mitteln etablierter Massnahmen/Programme zur Erfüllung übergeordneter Versorgungsaufgaben im Hinblick auf : Erstellung eines Leitbilds, organisationelle Veränderungen oder Aufhebung

2.2. *"Monitoring"*/Rechenschaftsablage : Lokalisierung von Massnahmen/Programmen mit Bezug auf anerkannte Qualitätsstandards oder Vergleichsprogramme, aber ohne vorgegebenen Entscheidungsbedarf

2.3. *Problemlösung* : Evaluation als Beitrag zur Bewältigung eines aktuellen Problems (keine Evaluation i.e.S)

Bei diesen Verwendungszwecken einer Evaluation kann die anstehende Entscheidungssituation mehr oder weniger klar erkennbar sein. Namentlich beim "Monitoring" kommt es häufig vor, dass Informationen "auf Vorrat" gesammelt werden, bevor klar ist, ob diese überhaupt für eine Entscheidung genutzt werden. Wo keine Entscheidung zu fällen bzw. kein Problem zu lösen ist, erscheint der Nutzen einer Evaluation zumindest fraglich. Das Risiko, dass Evaluationsergebnisse nicht genutzt werden, besteht ausserdem dort, wo die Ergebnisse Entscheide auf einer Ebene erfordern, die dem Auftraggeber der Evaluation entzogen ist. Im Falle einer kantonalen Gesundheits- und Fürsorgedirektion sind dies übergeordnete gesetzlichen Rahmenbedingungen auf der einen, das therapeutische bzw. professionelle Handeln in den Institutionen auf der andern Seite.

2.2. *Fragestellung, die dem Evaluationsobjekt adäquat ist*

Die alleinige Ausrichtung der Evaluationsfragen auf den Anwendungskontext des politischen Akteurs würde die Evaluation allerdings in ihrer Unabhängigkeit kompromittieren, und sie würde ausserdem ausschliessen, neue, zuvor noch nicht bedachte Aspekte zum Thema einer Evaluation zu machen.

Als Hilfsmittel zur systematischen Generierung von Evaluationsfragen benutzt die Abteilung für wissenschaftliche Auswertung zwei Raster, den ersten für den Inhalt der Fragestellung, den zweiten zur adäquaten Abgrenzung des zu evaluierenden Systems.

Inhalt der Fragestellung - die vier Evaluations-"W's"

1. Programm-Wirklichkeit :

- a) Ist ein neues Programm gemäss ursprünglichem Konzept realisiert worden ?
- b) Beschreibung des Mitteleinsatzes, der Organisationsstruktur und der erbrachten Leistungen.

2. Programm-Wirksamkeit :

- a) Sind die beabsichtigten Effekte vorhanden ?

b) Welche erwünschten bzw. unerwünschten Nebenwirkungen hat das Programm ?

3. Programm-Wirtschaftlichkeit :

Sind die Programmkosten geringer als bei alternativen Programmen, bzw. lassen sich Mehrkosten durch andere Vorteile rechtfertigen ?

4. Programm-Wünschbarkeit :

a) Wird das Programm von den davon Betroffenen akzeptiert,

b) ist es politisch legitimiert und

c) ethisch zu rechtfertigen ?

Diese vier von Ulrich (1982) entwickelten Evaluationsebenen bauen aufeinander auf ; jede weitere Ebene setzt die Ergebnisse der vorherigen Stufe voraus (z.B. ist die Wirtschaftlichkeit nur beurteilbar, wenn die Programm-Wirksamkeit erwiesen ist), und zugleich erlaubt jede weitere Ebene eine umfassendere Beurteilung eines Programms.

Systemabgrenzung

Eine Programmevaluation kann sich auf die Auswirkungen, Kosten und Wünschbarkeit bezüglich eines Mikrosystems oder bezüglich eines möglichst umfassenden gesellschaftlichen Systems beziehen :

1. einzelne *Institutionen* (z.B. eine psychiatrische Tagesklinik) ;

2. gesamtes *Versorgungssystem* eines Teilbereichs (z.B. alle psychiatrischen Versorgungsangebote) ;

3. die gesamte zu versorgende *Bevölkerung* in einer Region (z.B. unabhängig davon, ob in psychiatrischer Behandlung oder nicht).

Wenn nicht wichtige Gründe eine andere Wahl nahelegen, bildet die höchste Systemebene ("Gesamtschau", "Bevölkerungsbezug") - allenfalls die mittlere - die sinnvollste Evaluationsebene für eine kantonale Gesundheitsbehörde, die primär Rahmenbedingungen setzt. Evaluationen auf Institutionsebene mögen hilfreich sein als Feedback und Qualitätskontrolle für deren Mitarbeiter ; für eine zentrale Behörde wäre eine Evaluationsoptik, die sich v.a. auf die institutionelle Ebene beschränkt, unzureichend : was nützt es, wenn ein Programm für seine Klienten wirksam ist, solange die Versorgung der Ziel-Bevölkerung durch das Programm nicht gewährleistet ist ?

Ist es gelungen, die Fragestellung auf diese Weise herauszuarbeiten, so bleibt die ebenso problematische Aufgabe, Bewertungskriterien zu definieren : Bewertung setzt immer einen Vergleich, sei es mit einer impliziten oder expliziten Norm, sei es mit einem alternativen Programm voraus. Aus quantitativen Ergebnissen allein lassen sich keine Handlungsempfehlungen ablei-

ten: dies mag einer der Gründe sein, weshalb die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Studien von ausseruniversitären Praktikern oft mit einem achselzuckenden "so what?" zur Kenntnis genommen werden. Bezüglich der Formulierung von Bewertungskriterien hat die Abteilung für wissenschaftliche Auswertung noch nicht zu einem standardisierten Vorgehen gefunden. Es ist jedoch eine wichtige Aufgabe, die Politiker oder die Verwaltung bei der Auswahl sinnvoller Bewertungsmassstäbe zu unterstützen, damit diese nicht implizite oder willkürliche Bewertungen vornehmen.

Soweit einige Ausführungen zum Tätigkeitsfeld des Evaluators in der kantonalen Gesundheits- und Sozialverwaltung. Er muss zwar mit den Techniken der empirischen Sozialforschung eng vertraut sein, genau so wichtig sind aber die Fähigkeiten des Generalisten: die Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit, die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte einfach darzustellen, aber auch die Vertrautheit mit Führungs- und Entscheidungstechniken. Auf solche Anforderungen bereiten die Curricula des hiesigen Soziologiestudiums, das noch stark auf das Idealbild des universitären Forschers ausgerichtet ist, nicht genügend vor.

3. IMPULSE DER EVALUATION AUF DIE POLITIK

Beim Versuch, sieben Jahre Evaluation im bernischen Gesundheits- und Sozialwesen zu evaluieren, sollen Evaluationswirklichkeit und Evaluationswirksamkeit dargestellt werden. Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss über die bisherigen Evaluationsprojekte und charakterisiert jedes durch Verwendungskontext und Konsequenzen³.

Nicht alle in dieser Tabelle enthaltenen Arbeiten sind im engeren Sinne als Evaluationen zu bezeichnen; umgekehrt gibt es verschiedene Evaluationen im Bereich der Gesundheits- und Fürsorgedirektion, die nicht über die Evaluationsabteilung abgewickelt wurden.

Tabelle: Evaluationsprojekte der Abteilung für wissenschaftliche Auswertung

| Nr. | Titel | Verwendungskontext | Konsequenzen |
|-----|--|--------------------|--------------|
| 1. | Spitalkennziffern 1980 Monitoring (Kosten- und Leistungsvergleich des bernischen Spitalwesens mit demjenigen anderer Universitätskantone) | | - |
| 2. | Zusammenarbeit Notfalldienste (Schwierigkeiten bei der Umsetzung der planerisch vorgesehenen Zusammenarbeit der Notfalldienste benachbarter Bezirksspitäler) | Problemlösung | - |

³ Diese Charakterisierungen sind nicht immer so eindeutig, wie der Anschein, den die Tabelle erweckt.

| | | |
|--|--|---|
| 3. Zufriedenheit Altersheimpensionäre | Monitoring | Detailverbesserungen in einzelnen Institutionen |
| 4. Standardisierung Spitalkennzahlen | Methodenentwicklung | |
| 5. Psychiatriezentrum Biel | begleitende Evaluation | ja ; noch nicht umgesetzt |
| 6. Psychiatrische Tagesklinik Thun | Generalisierung eines Pilotpgm. | |
| 7. Aufnahme- und psychiatr. Kliniken (Einführung von Pflichtaufnahmeregionen für | begleitende Evaluation | Beibehaltung d. Massnahme mit Modifikationen psychiatrische Notfälle) |
| 8. Ferienkrankenhaus Heiligenschwendi | Generalisierung eines Pilotpgm. | im Hinblick auf künftige Projekte |
| 9. Arbeitssituation Pflegepersonal | Problemlösung | (noch nicht abgeschl.) |
| 10. Therapeutische Wohngemeinschaften | Anerkennung Pilotprogramm | definitive Anerkennung |
| 11. Bernische Arbeitsgem. Nichttrauchen | Anerkennung Pilotprogramm | Finanzkürzung, Auflagen |
| 12. Neue Armut im Kanton Bern | Monitoring | (noch nicht abgeschl.) |
| 13. Anleitung zur Selbstevaluation (für kleinere Projekte | Methodenentwicklung im Bereich der Sozialarbeit, Betreuung, etc.) | (noch nicht abgeschl.) |
| 14. Dezentrale Pflegestationen | Generalisierung eines Pilotpgm. | (noch nicht abgeschl.) |
| 15. Statistik ambulante Psychiatrie | Monitoring | |

3.1. Evaluationswirklichkeit

Der Verwendungskontext der fünfzehn Evaluationsprojekte ist in

- 2 Fällen begleitende Evaluation,
- 2 definitive Anerkennung zur kantonalen Subventionierung,
- 3 Generalisierung eines Pilotprojekts,
- 3 Monitoring,
- 2 Problemlösung und
- 3 Methodenentwicklung.

Zwei Sachverhalte sind an dieser Auszählung bemerkenswert :

1. Entscheidungsrelevante Evaluationsprojekte beziehen sich schwerge-
wichtig (7 von 15) auf neue Programme oder Massnahmen. Wohl gibt
es auch fünf Evaluationsprojekte, die sich nicht auf Innovationen bezie-
hen, diese sind aber weniger stark entscheidungsbezogen (keines vom
Typ "Ueberprüfung", drei vom unverbindlicheren Typ "Monitoring").
Die Durchführung von Evaluationen scheint also selektiv zu erfolgen :
neue Massnahmen und Programme werden an strengeren Massstäben
gemessen als etablierte. Könnte eine latente Funktion von Evaluationen
die Behinderung von Innovation sein ?
2. Als zusätzliche Charakterisierung des Verwendungskontexts taucht
dreimal das Stichwort "Methodenentwicklung" auf. Diese Evaluations-
projekte sind Investitionen für künftige, entscheidungsbezogene Evalua-
tionsprojekte, haben selbst aber keinen unmittelbaren Entscheidungs-
bezug. Dasselbe gilt auch für einzelne Projekte vom Typ "Monitoring",
wo es vornehmlich darum geht, Grundlagendaten zu erarbeiten, die in
Zukunft die Beantwortung spezifischer Evaluationsfragen ermöglichen
sollen. Wenn Evaluation nicht eine punktuelle Massnahme in ausge-
wählten Bereichen bleiben soll, sondern selbstverständlicher Bestandteil
von Gesundheits- und Sozialpolitik werden soll, so sind grosse Anstren-
gungen bei der Mitarbeiterschulung sowie beim Bereitstellen von aus-
sagekräftigen, prozess- und bevölkerungsbezogenen Datenbeständen
nötig⁴.

3.2. Evaluationswirksamkeit

Einleitend wurde festgestellt, dass mit der Einführung der Evaluation die
Erwartung verbunden war, dass damit ein Beitrag zur Verbesserung bzw. zur
Effizienzsteigerung des bernischen Gesundheitswesens geleistet würde. Ha-
ben sich diese Erwartungen erfüllt ?

Der härtestmögliche Bewertungsmassstab zur Beurteilung der Evalua-
tionsauswirkungen im Bernischen Gesundheits- und Fürsorgewesen, wäre
die Antwort auf die Frage "welche Entscheidungen der letzten sieben Jahre
wären ohne Evaluation anders gefällt worden ?". Dieses Kriterium ist nur mit
Vorbehalten anzuwenden, denn die Beantwortung dieser Frage ist hypothe-
tisch, zudem ist die Antwort abhängig vom Evaluationsergebnis : je mehr
Evaluationen mit nicht antizipierten unbefriedigenden Ergebnissen vorlie-
gen, desto häufiger werden sie Entscheidungen unmittelbar beeinflussen.

Wertet man in Tabelle 1 die Kolonne "Konsequenzen" aus, so stehen
sechs entscheidungsrelevanten Evaluationsprojekten neun gegenüber, die

⁴ In den Vereinigten Staaten, wo Evaluation in manchen Bereichen des Gesundheitswesens
zwingend vorgeschrieben ist, wird der Nutzen von (Wirtschaftlichkeits-)Evaluationen im Ver-
gleich zu den dadurch entstehenden Kosten allerdings von einzelnen Gesundheits-
systemforschern in Frage gestellt (Himmelstein et al., 1988).

bisher keine Konsequenzen hatten. Im Detail kommt dieses Resultat wie folgt zustande :

| | | |
|---|---|---|
| keine Konsequenzen | | |
| noch nicht abgeschlossen | 9 | 4 |
| Methodenentwicklungen | | 3 |
| nicht auf eine konkrete Entscheidungssituation bezogen | | 2 |
| entscheidungsrelevant | | |
| in Entscheidung verwendet, aber nicht ausschlaggebend | 6 | 2 |
| Finanzierung an Bedingungen geknüpft | | 1 |
| Detailverbesserungen zugunsten der Pensionäre | | 1 |
| Zurückhaltung bei der Generalisierung eines Pilotprojekts | | 1 |
| Formulierung eines präzisen Versorgungsauftrags, der jedoch in Verhandlungen (noch) nicht durchgesetzt wurde | | 1 |

Hochfliegende Erwartungen, wonach die Institutionalisierung der Evaluation das Gesundheits- und Fürsorgewesen tiefgreifend verändern würde, werden durch die bisher nachweisbaren Effekte also sicher enttäuscht. Solche Erwartungen wären jedoch aus verschiedenen Gründen zum Vorneher ein als unrealistisch zu bezeichnen :

1. *Machtverhältnisse im Gesundheits- und Sozialwesen* : Gesundheits- und fürsorgepolitische Massnahmen werden nicht in erster Linie aufgrund wissenschaftlicher Kriterien gefällt. In der Praxis sind die gesetzlichen Grundlagen, die Kräfteverhältnisse der Interessengruppen, das Beharrungsvermögen einmal geschaffener Strukturen, staats- und regionalpolitische Ueberlegungen, etc., Determinanten, die wesentlich stärker wirken als die Kraft der "vernünftigen Argumente".
2. *Zersplitterung der gesundheits- und fürsorgepolitischen Kompetenzen* : Ausgeprägter Föderalismus (weitgehende Gemeindeautonomie v.a. im Sozialwesen) und die Koexistenz staatlicher, gemeinnütziger und privatwirtschaftlicher Angebote prägen das bernische Gesundheits- und Fürsorgewesen und begrenzen den Bereich, innerhalb dessen die Zentralverwaltung unmittelbar intervenieren kann. Konsequenzen aus Evaluationsergebnissen nehmen demgegenüber keine Rücksicht auf formale Zuständigkeiten : Interventionen müssten oft entweder auf der Ebene des gesamten Versorgungssystems (z.B. Krankenversicherungsgesetzgebung) oder auf betrieblicher Ebene stattfinden, beides Ebenen, auf die die kantonale Verwaltung keinen direkten Zugriff hat.
3. *Konkurrenz zu überlieferten Orientierungssystemen in der staatlichen Verwaltung* : Staatliche Bürokratien orientieren ihre Entscheidungen traditionell an den rechtlichen Grundlagen ; in jüngerer Zeit hat die ökonomische Rationalität eine fast ebenbürtige Stellung bei der Ausrichtung staatlichen Handelns erreicht. Bei vielen Geschäften tritt neben die Prüfung der Gesetzmässigkeit die Abklärung der finanziellen Auswirkungen. Die systematische Berücksichtigung der gesundheitlichen und sozialen Auswirkungen gesundheits- und sozialpolitischer Entscheidungen

gen, wie sie u.a. von der Evaluationsbewegung angestrebt wird, hat demgegenüber noch keinen etablierten Platz im Entscheidungsprozess der Verwaltung. Institutionell schlägt sich dies in der Differenzierung entsprechender Stäbe (Rechts-, Finanzabteilungen) nieder, während die Fähigkeit zur Aufnahme und sachgerechten Verarbeitung sozialwissenschaftlichen Wissens keineswegs gesichert ist.

Nüchtern betrachtet besteht also kein Anlass, über Ausmass der unmittelbar nachweisbaren Effekte der Evaluation erstaunt oder gar enttäuscht zu sein. Die Berner Erfahrung mit der Evaluation des Gesundheitswesens sollte aus den dargelegten Gründen nicht nur am harten Massstab der direkten Beeinflussung von politischen Entscheiden gemessen werden.

Möglicherweise entfalten die akkumulierten Erfahrungen aus sieben Jahren Evaluationspraxis ihre Wirkung weniger durch die formelle Publikation von Evaluationsberichten als indirekt, indem sie in Stellungnahmen der Evaluationsabteilung zu laufenden Geschäften anderer Abteilungen und in die Mitarbeit an Konzepten und Grundsatzgeschäften der Direktion einfließen. Ein Blick über die bernischen Kantonsgrenzen hinaus zu anderen Gesundheits- und Fürsorgeverwaltungen legt die Hypothese nahe, dass der entscheidende Faktor für einen Rationalitätsfortschritt in der Politik nicht die Institutionalisierung der Evaluation ist, sondern die Beschäftigung eines Kerns von Stabsmitarbeitern, die nicht sektoriell sondern ganzheitlich und bevölkerungsbezogen denken. Es ist letztlich von untergeordneter Bedeutung, ob eine rationalere Politik in den Bereichen Gesundheit und Soziales auf Evaluationsstudien beruht oder auf anderen Arrangements. Wichtig ist der Effekt, dass die bisher dominierenden Orientierungssysteme der Staatsverwaltung (Jurisprudenz und Buchhaltung) durch eine Orientierung an den Konsequenzen der Politik auf Bevölkerung ergänzt werden⁵ (sozialwissenschaftliche Orientierung).

3.3. Schritte zu einer Evaluationskultur

Die Institutionalisierung der Evaluation in der bernischen Gesundheits- und Fürsorgedirektion hat einen Lernprozess ausgelöst. Das Bewusstsein, dass Massnahmen zu evaluieren sind, ist stark gewachsen: Zahlreiche Beschlüsse über die Finanzierung neuer Programme werden mit einem Evaluationsvorbehalt versehen. Dennoch sind Vorstellungen darüber sinnvoll, wie Evaluationen künftig noch nutzbringender, d.h. entscheidungsbezogener werden könnten. Sie orientieren sich an der Vision einer "Evaluationskultur".

⁵ Die Perspektiven der Weltgesundheitsorganisation WHO "Gesundheit für alle im Jahr 2000" sind ein Impuls für eine derartige Umorientierung. Eine solche Gesundheitspolitik erfordert u.a., Entscheidungen auf bevölkerungsbezogene Gesundheitsindikatoren statt wie bisher vorwiegend auf Kostendaten abzustützen.

1. Wenn Evaluation mehr sein soll als Rechenschaftsablage, so muss das Verwaltungshandeln stärker "output-bezogen" sein. Die von Eckel (1978) skizzierte Idee des "finalen Rechts" wäre sinngemäss bei untergeordneten Entscheiden anzuwenden: die beschlossenen Massnahmen müssten mit Zielen, die Institutionen mit präzisen Versorgungsaufträgen verknüpft werden.
2. Der Pilotcharakter eines Programms sollte nicht einziges Selektionskriterium für eine Evaluation sein, sondern gleichermassen das Gewicht, das einem Programm oder einer Institution innerhalb des gesamten Gesundheitswesens zukommt. Heute werden Evaluationen v.a. bei neuen, unkonventionellen Programmen durchgeführt oder solchen, die von marginalen Institutionen lanciert werden. Traditionelle Institutionen, die den grössten Anteil des kantonalen Gesundheitsbudgets beanspruchen, und von einflussreichen Akteuren lancierte Innovationen werden wesentlich seltener evaluiert. Wenn an Gesundheitsförderung und Sozialpsychiatrie strengere Massstäbe angelegt werden als an Akutspitäler oder High-Tech-Medizin, so wirkt Evaluation strukturbewahrend.
3. Da Evaluationen nur dann sinnvoll sind, wenn ihre Ergebnisse in Entscheidungen oder praktisches Handeln einfließen, die Zentralverwaltung aber häufig nicht direkt Resultate umsetzen kann, müssen die unmittelbar Betroffenen für den Evaluationsprozess motiviert und in die Umsetzung der Resultate eingebunden werden.
4. Die Veränderungsbereitschaft im Gesundheits- und Sozialwesen muss generell erhöht werden. Die Konsequenzen von Evaluationen können nur dann voll zum Tragen kommen, wenn es prinzipiell denkbar ist, dass Programme aufgehoben und Institutionen umgenutzt werden können, wenn sie ihr Ziel erreicht haben, bzw. der Bedarf nach den entsprechenden Leistungen zurückgegangen ist. Da das Beharrungsvermögen einmal bestehender Institutionen sehr gross ist, sind heute Innovationen nur durch die Ueberlagerung bestehender Strukturen mit neuen Strukturen möglich.

Viele der in diesem Aufsatz gemachten Feststellungen über Ausgangslage, Vorgehensweisen und Wirksamkeit im Rahmen der Evaluation des bernischen Gesundheits- und Fürsorgewesens finden Parallelen in Michael Pattons (1978) wichtigem Werk über die Evaluationsrealität. Offenbar haben die Beobachtungen der vorliegenden Fallstudie doch allgemeinere Bedeutung als ursprünglich angenommen. Es existieren Konstanten der wissenschaftlichen Politikberatung, die nicht nur unabhängig sind vom thematischen Bereich sondern auch von nationalen Besonderheiten.

LITERATURVERZEICHNIS

- ECKEL K. (1978), "Das Sozialexperiment - Finales Recht als Bindeglied zwischen Politik und Wissenschaft", *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 39-55.
- FREIBURGHHAUS D. & ZIMMERMANN W. (1985), "Wie wird Forschung politisch relevant?" Erfahrungen in und mit den schweizerischen Nationalen Forschungsprogrammen, Haupt, Bern.
- HIMMELSTEIN D. U., WOOLHANDLER S. & BOR D. H. (1988), "Will Cost Effectiveness Analysis Worsen the Effectiveness of Health Care ?", *International Journal of Health Services*, 18, 1-10.
- LINDBLOM C. E. & COHEN D. K. (1979), *Usable Knowledge. Social Science and Social Problem Solving*, Yale University Press, New Haven.
- PATTON M. Q. (1978), *Utilization-focussed Evaluation*, Sage, Beverley Hills.
- URLICH W. (1982), "Wissenschaftliche Evaluation als Aufgabe der Gesundheitsdirektion : Kanton Bern", S. 61-79, in : GUTZWILLER F. & KOCHER G. (Hrsg.), *Die Qualität medizinischer Leistungen. Konkrete Möglichkeiten der Qualitätsmessung, -kontrolle und -förderung*, Schriftenreihe der Schweizerischen Gesellschaft für Gesundheitspolitik, No 5, Zürich.

ALS SOZIOLOGE IN DER PSYCHIATRIE - STICHWORTE ZUR BERUFLICHEN ROLLE

Thomas Rüst

Sozialpsychiatrischer Dienst der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich,
PF 904 - CH 8021 Zürich

Die Psychiatrie - die Sozialpsychiatrie im besonderen sind ausgesprochen 'versozialwissenschaftliche' Disziplinen. Sozialpsychiatrie wird oft als Tochterdisziplin der Soziologie und der Medizin angesprochen. Trotz dieser zugeschriebenen Vaterschaft und der vergleichsweise jungen Tradition des medizinischen Modells im psychiatrischen Denken ist dessen Dominanz unübersehbar.

Als Soziologe, der das wissenschaftliche Feld vor 18 Jahren verlassen hat bin ich heute in der Sozialpsychiatrie praktisch tätig - das Thema dieses Hefts war darum willkommener Anstoss, Thesen und Ueberlegungen zur beruflichen Rolle von Soziologen in der Psychiatrie zu formulieren. Die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben sträubte sich allerdings gegen den Redaktionsschluss, so dass der Text, summarisch und subjektiv, in eine vorläufige Zwischenbilanz mündet.

Die Provokation 'unvernünftigen', 'ver-rückten' und damit 'unkalkulierbaren' Verhaltens, die Frage, wie wir individuell und im Kollektiv mit verstörten und störenden Menschen umgehen, muss Soziologen beschäftigen, als (gesellschafts-)theoretische Frage, aber auch in pragmatischer Hinsicht, denn die Institutionalisierung der Psychiatrie war (und ist) ein wesentlicher Beitrag auf der ständigen Suche zur Lösung der 'Sozialen Frage', der Frage nach dem wozu und wohin der Menschen, die in dieser Gesellschaft nicht mithalten können. Die immanente Ambivalenz psychischer Störungen prägt auch den äusseren Umgang mit ihnen, im Spannungsfeld zwischen mitmenschlicher Solidarität und der Vorstellung, dass nicht sein darf; was nicht sein soll. Vorweg darum ein paar

1. Stichworte zur Vorgeschichte

Eine intensive Auseinandersetzung mit Wahn und Irresein (Vgl. dazu : Dörner, 1969 ; Trenckmann, 1988 ; Blasius, 1986) begann mit der *Aufklärung* und der ökonomischen Entwicklung, die zur industriellen Revolution führte. Das Interesse an den ausgegrenzten Armen¹ nahm wieder zu, wie die Diffe-

¹ Diese Ausgrenzung des Vagabundierenden, Erwerbslosen, Unvernünftigen, Narren und nicht familiengebundenen Irren hatte im Zuge der Modernisierung des wirtschaftlichen und

renzierung von Vernunft und Unvernunft nach der Arbeitsfähigkeit bedeutsam wurde. Viele der Ausgegrenzten konnten als Arbeitende in den neu gestalteten gesellschaftlichen Produktionsprozess eingegliedert werden. Wer aber zu gar keiner vernünftigen Tätigkeit mehr erzogen oder gezwungen werden konnte, die 'armen Irren'² und gar Unvernünftigen sahen sich in einer schlechteren Lage. Je nach Sichtweise waren sie als 'Gemeingefährliche' Aufgabe polizeilicher Sicherung oder wurden als 'Unfähige' in Irrenanstalten verwahrt. Dörner sieht hier den faktischen Beginn der Psychiatrie als Einrichtung (Dörner & Plog, 1984, 466).

Die Aufklärung prägte eine individualmoralische Sicht, 'Erziehung und Befreiung des Menschen zu sich selbst'. Für die praktische Behandlung sehr ambivalent erwies sich dabei die 'Deklaration des falschen Bewusstseins als dem Subjekt zuzurechnende Schuld' (Lieber, 1965, 60). Für Kant sind Schäden und Krankheiten der Seele Folgen ungenügenden Erkenntnisvermögens, Irresein kann darum nur Gegenstand der Philosophie sein, denn es betrifft die Frage, was der Mensch "als frei handelndes Wesen aus sich selbst macht, oder machen soll".

Dieses Verständnis wurde Grundlage eines moralischen Rigorismus in der Therapie, mit der Rechtfertigung von massivem Zwang.

Insbesondere im deutschsprachigen Raum war die Beschäftigung mit der Unvernunft in hohem Masse eine literarische, geprägt durch Philosophen, Dichter, Pädagogen und Theologen, auch die psychiatrisch tätigen Aerzte verstanden sich zu Beginn des 19. Jh. - als J. C. Reil den Begriff 'Psychiatrie' prägte - als Vertreter einer universellen anthropologischen Wissenschaft, die geistes- sozial- und naturwissenschaftliches Verstehen umfasste.

Die romantische Psychiatrie war sich der Notwendigkeit eines anthropologischen Konzepts - eines Bildes vom Menschen - bewusst, und identifizierte dabei das bürgerliche Ideal des vernünftigen, sich selbst kontrollierenden Menschen unbesehen mit geistiger Gesundheit. Sie versuchte einerseits zu verstehen und sah den Patienten auch als Handelnden - leicht wurde er so aber zum Schuldigen und Täter und in der Therapie zum Ueberforderten. Die romantische Konzeption entwickelt ein anthropologisch-(psycho)dynamisches Modell, dabei ist der Mensch aber wesentlich aus sich heraus bestimmt, soziale Bedingungen werden nicht als krankmachend gesehen, die Vernunft der Gesellschaft steht dabei ausser Frage (Trenckmann, 1988, 113-115).

Den heftig geführten Diskussionen stand in weiten Teilen eine wenig geänderte Praxis gegenüber. Diese stand im Spannungsfeld zwischen Kontroll- und Sicherheitsdenken und moralisch- pädagogischem Anspruch, der

staatlichen Lebens unter dem Absolutismus neue Bedeutung erhalten mit der Gründung von Institutionen wie der hôpitaux généraux, work-houses, Zucht-, Arbeits- oder Tollhäusern.

² Psychiatrie ist zu dieser Zeit primär ein soziales Problem, den Kranken aus begüterten Familien standen Hauspflege, Sanatorien und Bäderkuren etc. zur Verfügung.

moralische Pressionen und Zwangsmassnahmen mit Folter und bis hin zu militärischem Drill nicht ausschloss.

Eine wesentliche Akzentverschiebung brachte die Entwicklung der Medizin im 19. Jh. Entscheidende Erkenntnisse in Anatomie und Physiologie verliehen ihr grosse Ueberzeugungskraft. Dies übertrug sich auch auf die Psychiatrie; nicht wenige psychische Syndrome konnten zudem als Folge organisch bestimmbarer Krankheiten erkannt werden. Das Postulat, 'alle Geisteskrankheiten sind Gehirnkrankheiten' (Griesinger) gewann weite Anerkennung. Vertreten und erkämpft wurde es zu Beginn von liberalen Aerzten und Wissenschaftlern, die mit dem Paradigmawechsel von der philosophisch zu erfassenden Unvernunft zu körperlicher Krankheit eine Entmythologisierung und damit Befreiung von der dem Einzelnen zugewiesenen Schuld suchten. Im therapeutischen Bereich sollte die theologisch/philosophisch begründete, je nach dem mehr moralisch/pädagogisch oder ordnungspolitisch realisierte Erziehung durch körperliche oder seelische 'Behandlung' ersetzt werden. Statt moralisch begründetem Zwang werden aktiv heilende Methoden gefordert.

Für weite Bereiche psychischer Störungen blieb die heilende Therapie aber Versprechen für die Zukunft - nicht nur weil die traditionellen Anstaltspsychiater sich vor allem in Deutschland lange dagegen wandten; die postulierten (und immer mechanistischer interpretierten) organisch/physiologischen Zusammenhänge, die Krankheitsbilder sollten erst besser erforscht werden. Faktisch war es weniger die emanzipierende Therapie, die realisiert werden konnte, als dass systematische wissenschaftliche Beobachtung an (in zunehmend grösserer Zahl hospitalisierten) Kranken zu wesentlichen Fortschritten der Psychopathologie und Diagnostik führten. Darauf konzentrierte sich auch zunehmend ärztliche Tätigkeit.

Die Beschreibungen der Krankheiten wurde differenzierter, doch die gesuchten ursächlichen Zusammenhänge waren schwer zu finden, die beobachtete Chronifizierung der Langzeitpatienten in den Anstalten und die vielfach vertretende Postulat der vererbten Endogenität führte zum Schluss der Unheilbarkeit von Geisteskrankheiten, ein 'therapeutischer Nihilismus' machte sich weitherum breit.

2. Die 'Wiederentdeckung des Sozialen'

Diese Wiederentdeckung konnte angesichts dieser Sackgasse nicht ausbleiben, zum einen durch die Psychiater selbst. Berühmtes Beispiel hier, Hermann Simon, der die Aktivierung der Patienten (wieder)aufnahm, Arbeitstherapie einführte und diese nun nicht mehr nur moralisch-philosophisch, sondern milieutheoretisch, psychologisch und physiologisch begründete. Von Kardoff spricht in diesem Zusammenhang von einer 'naiven Soziologie' (v. Kardoff, 1986, 236), wo protosozilogisches Wissen anlassbezogen neue gesellschaftliche Handlungsspielräume eröffnet. Er sieht die Massnah-

men Simons auch als Beispiel dafür, dass sich solche naiv-soziologische Praxis dann gut durchsetzt, wenn sie ein internes Problem der Psychiatrie zu lösen verspricht. Auch die therapeutische Gemeinschaft z.B. ist weniger die Konsequenz soziologischer Theorien oder Erkenntnisse, als eine in der Not gefundene Antwort auf neue Herausforderungen, sie entstand aus den Erfahrungen der Massenlager psychisch Kranker während des 2. Weltkriegs (Uchtenhagen, 1984, 511).

Die vermehrte Entlassung von Patienten, die Verkleinerung der Kliniken und die verkürzte Aufenthaltsdauer brachte eine Akzentverschiebung von der Klinik in Gemeinde und Familie; die ersten Erfahrungen mit der 'Drehtürpsychiatrie' (d.h. rascher Wiederaufnahme entlassener Patienten) verwiesen unmittelbar auf krankmachende soziale Bedingungen und Belastungen im Alltag.

Solche Erfahrungen stärkten die sozialwissenschaftliche Orientierung, das Interesse für soziologische Forschungsergebnisse, Konzepte und Begriffe. "Die Krise der Anstalt schafft eine Rezeptionsbereitschaft für soziologische Denkweise und Forschungsergebnisse" (v. Kardoff, 1985, 240), da diese Orientierungshilfen für die inneren Probleme der Psychiatrie versprechen.

Genuin soziologische Studien, die nicht an diesen internen Problemen orientiert waren, sondern mit einer an soziologischen Fragestellungen orientierten Perspektive von aussen an die Psychiatrie herantraten, wie z.B. Goffmans 'Asylums' wirkten hier nun aber äusserst provokativ. Goffmanns Kritik der Anstalt und die These, dass Diagnosestellung auch Rollenzuweisung bedeutet, die in der Labeling-Theorie noch radikalisiert wurde (Scheff u.a.) haben die Psychiatrie wesentlich beeinflusst, gerade weil sie keine eigenen Fragestellungen der Psychiatrie behandelt haben und keine technischen Problemlösungsangebote machen konnten. Ihre Stärke lag in der gesellschaftspolitischen Perspektive, darum stiessen sie aber auch auf Widerstand und Abwehr. E. v. Kardoff, dessen Analyse und Darstellung ich im weiteren folge, meint dazu :

"Die Rezeption von Teilen solcher Analysen durch die Psychiatrie lässt sich vielleicht im Sinne einer Katalysatorfunktion dieses soziologischen Wissens deuten : Der soziologische Blick von aussen ermöglicht es, den Reformern und Modernisierern, innerhalb der Psychiatrie wissenschaftliche Argumente von aussen zur Begründung von Veränderungen im Innern einzuführen. Am Beispiel der genannten Ansätze lässt sich allerdings auch zeigen, dass soziologische Argumente dann auf Widerstand treffen, wenn sie die paradigmatische Struktur der Psychiatrie selbst berühren, wie z.B. das medizinische Krankheitsmodell, oder die Definitionsmacht über normal/verrückt und verantwortlich/nicht zurechnungsfähig, jenes schwer in der Auseinandersetzung mit der Justiz erkämpfte Privileg in Frage stellen oder wenn sie die Dominanz der psychiatrischen Profession angreifen. Die Psychiatrie verwendet soziologi-

sche Analysen von aussen nur, insoweit sie ihr für interne Zwecke Argumentationshilfen bereitstellen." (v. Kardoff, 1985, 243).

Daran hatte sie allerdings grossen Bedarf, die notwendig gewordene Oeffnung und Veränderung zur Sozialpsychiatrie bedurfte und bedarf der Legitimation, soziologisches Wissen und vor allem sozialwissenschaftliche Methodik sind zur Evaluation der neuen Programme gefragt. Soziologische Theoreme werden angepasst, der Umgang mit soziologischen Begriffen (Rolle, Rollenkonflikt, schichtspezifische Sozialisation, aber auch life-event, social stress, social support, etc.) wird selbstverständlich. Das medizinische Modell³ wird variiert und ergänzt durch ein 'synkretistisches Verursachungsmodell psychischer Krankheit' (von Kardoff), bzw. ein 'Multifaktorenmodell'.

Es kommt so zu einem instrumentalistischen Verhältnis der Psychiatrie zur Soziologie. Soziologen werden gesucht und arbeiten in den Forschungsabteilungen psychiatrischer Kliniken; gleichzeitig besteht die Tendenz, dass andere bestimmen, was Soziologen tun und vor allem können sollen.

Erwünscht ist auch die Kompetenz vieler Soziologen in der empirischen Sozialforschung. Hier ist der Aspekt der Dienstleistungsfunktion noch deutlicher, kritisch ist dabei zu fragen, wie weit Sozialwissenschaftler an Forschungsstrategien und der Entwicklung von Fragestellungen beteiligt sind (d.h. ob es zu einer problemorientierten Kooperation kommt), oder ob sie vor allem helfen sollen, zählbar und messbar und damit vermeintlich objektivierbar zu machen, was im therapeutischen Alltag so widersprüchlich und oft undurchschaubar erscheint. Geht es um die in-Frage-Stellung der untersuchten Praxis, oder sollen Tabellen und statistische Messwerte nur einem zahlengläubigen Umfeld die Sinnhaftigkeit therapeutischen oder sozialpsychiatrischen Tuns plausibel machen?

Trotz postulierter Vaterschaft droht dem Soziologen in der psychiatrischen Forschung die 'Lieferantenrolle - strukturell angepasst und dem Zielprimat subsumiert' (Müller, 1980, 240). Die Tochterwissenschaften einer auseinandergebrochenen ganzheitlichen Anthropologie sind zwar wieder an einem gemeinsamen Thema beteiligt, die Medizin als normative Wissenschaft ist dabei federführend, die zudienenden Naturwissenschaften einerseits und die Sozialwissenschaften andererseits haben noch kaum direkten Kontakt aufgenommen, wenn auch der sich selbst in der Psychiatrie ankündigende Begriff der Ökologie dazu einlädt. Die Ökonomie hält sich im wissenschaftlichen Diskurs diskret abseits und vertraut auf die Macht des Faktischen.

³ Kernpunkte des 'medizinischen Modells' sind: 1. psychische Krankheit ist von psychischer Gesundheit verschieden, zwischen Normalität und Abnormalität bleibt eine Diskontinuität. 2. Jedes Krankheitsbild manifestiert sich in einer Reihe von substantiellen (und akzidentiellen) Symptomen, denen ursächlich eine individuelle organisch fundierte (bzw. in sozialpsychiatrischem Verständnis nun multifaktoriell zu erklärende) Disposition zugrundeliegt. 3. Psychische Krankheit befällt einen Patienten, ohne dass dieser sich wehren kann oder zur Verantwortung gezogen werden kann. 4. Psychische Krankheit ist durch einen objektivierbaren und erklärbaren Prozess gekennzeichnet. Dass auch soziologische Konzepte, wie z.B. Parsons Definition der Krankenrolle auf diesem Verständnis aufbauen, sei nur am Rande vermerkt.

Wie aber ergeht es dem Soziologen, wenn er sich in die Praxis die Arbeit mit Patienten wagt ?

3. Als Soziologe in der psychiatrischen Praxis

Meine Stelle war mit 'Psychologischer oder sozialpädagogischer Mitarbeiter' ausgeschrieben, in der Stellenbeschreibung ist sie heute mit 'Kursleiter im Berufsförderungskurs' bezeichnet, die Zielsetzung ist: 'Abklärung beruflicher Rehabilitationsmöglichkeiten psychisch Behinderter und entsprechende Förderung und Begleitung'. Die Stellenbeschreibungen meiner fünf Kolleginnen und Kollegen lautet bezüglich Bezeichnung und Zielsetzung, sowie der folgenden Fachaufgaben gleich:

- Trainieren instrumenteller und sozioemotionaler Fähigkeiten im Alltags- und Arbeitsverhalten, Beobachten von Fähigkeiten, Eignungen und Schwierigkeiten und Abklären von Lern- und Trainingsfeldern durch
 - individuellen fachorientierten Unterricht
 - Anleiten in praktischen Arbeiten
 - sozialpädagogische Gruppenarbeit
 - Einzelberatung.
- Unterstützen und Beraten der Teilnehmer bei der Suche von Anschlussprogrammen, Kontakte mit IV-Berufsberatern, Arbeitgebern, Ausbildnern etc.
- Verfassen ausführlicher Schlussberichte mit Empfehlungen für weiterführende Rehabilitationsmassnahmen.
- Informations- und Öffentlichkeitsarbeit.
- Evaluation eigener Tätigkeit und Mitarbeit bei der konzeptionellen Weiterentwicklung

Zu meinen persönlichen Zusatzaufgaben gehört u.a. die Projektleitung: fachliche, organisatorische und administrative Koordinationsaufgaben ohne Vorgesetztenposition.

Die Berufe meiner früheren und heutigen Kolleginnen und Kollegen im gleichen Projekt zeigen ein weites Spektrum: Ethnologin, Erwachsenenbildner, Pädagogin, Psychologinnen, Sozialarbeiter, Sozialpädagogin, Soziotherapeutin⁴. Im Stellenplan der Klinik belegten wir (bis zur kürzlichen Neuformulierung des Stellenplans für unser Projekt) Schwestern- und Ergotherapeutenstellen. Auch die Klinikadministration tat sich schwer mit der beruflichen Zuordnung, auf meinem Lohnzettel stand bis vor kurzem

⁴ Entsprechend der Aufgabe (berufl. Rehabilitation im nichtmanuellen Bereich) haben nahezu alle eine nicht psychosoziale Erstausbildung und/oder längere Arbeitspraxis in einem nicht psychosozialen Berufsfeld.

'Sozialpädagoge', im Jahresbericht der Klinik war ich mehrmals als Sozialarbeiter aufgeführt.

Diese scheinbare Beliebigkeit ist nicht die Ausnahme, in einem kürzlich erschienenen Inserat des Sozialpsychiatrischen Dienstes wird "ein(e) Sozialtherapeut(in) gesucht mit beruflicher Vorbildung in Sozialpädagogik, Ergotherapie, Psychiatriepflege oder Psychologie". Dies spiegelt eine eigenartige Diffusität was die Berufsrollen der nichtärztlichen psychiatrischen Mitarbeiter betrifft. Soziologie erscheint somit als eine mögliche Variante psychosozialer Grundausbildungen, die für eine praktische sozialpsychiatrische Tätigkeit qualifiziert. Die Erklärung, dass sich hier offenbar zunehmend stellenlose Akademiker - darunter auch Absolventen so wenig berufsqualifizierender Studien wie Soziologie oder Ethnologie und Vertreter anderer sozialer Berufe - eine geeignete Nische suchen liegt nahe. Wenn sie auch nicht ganz von der Hand zu weisen ist, greift sie doch zu kurz. Betrachten wir nochmals die historische Entwicklung: Welche Berufsgruppen waren in den eingangs skizzierten Zeitabschnitten mit Irren bzw. psychisch Kranken befasst?

Die Leitung der patriarchalisch-autoritär geführten Anstalten Anfangs des 19. Jahrhunderts lag nur teilweise bei Aerzten, sondern auch bei Lehrern, Geistlichen, Philosophen, Juristen, Apothekern und Kaufleuten (Dörner & Plog, 1984, 469), was deutlich macht, dass die Zuordnung des neuen Bereichs noch offen war. Die Rolle des übrigen Personals kommt in der zitierten Literatur kaum zur Sprache, bildete aber offensichtlich lange Zeit ein ungelöstes Problem. Wenn man auf Zuchthauswärter, Kriminelle aus Gefängnissen und ehemalige Patienten verzichten wollte, so hätten sich für diesen 'gefährlichen' und miserabel bezahlten Beruf vor allem Menschen gefunden, die in einem 'ehrlichen Beruf' nicht zurechtgekommen wären. Ruer nennt wohl "Kenntnis der empirischen Psychologie, Menschenkunde und Menschenliebe" als Voraussetzungen für diese Tätigkeit, vor allem aber "imponierende Figur, Muskelkraft, Gesundheit, furchtlose Mine und starke Stimme". (Dörner, 1975, 255) Während Langermann - ein Psychiater, der nach einem Studium der Rechte und der Theologie eine psychiatrische Dissertation verfasst hatte - noch "strenge Autorität des Arztes und eine rigore Disziplinordnung für Wärter" (Dörner, 1975, 245) forderte, verwirklichte Ruer als erster in Deutschland eine Ausbildung des Personals nach dem Grundsatz, dass nicht nur die Irren, sondern auch das Personal zu erziehen sei. Die praktische Tätigkeit des Personals war sehr breit, man lebte, ass und arbeitete mit den Irren, teilte das alltägliche Leben, war aktivpädagogisch bemüht - entsprechend dem eigenen Begriff mit Zuwendung, Verständnis, Zwang und quälenden Strafen.

Auch der Anerkennung der Irren und Gestörten als Körperkranken und dem Wandel zur ärztlich dominierten Universitätspsychiatrie folgte der Wandel vom Irrenwärter zum psychiatrischen Pflegepersonal nur sehr zögernd. Erst 1926 wurde in der Schweiz der erste (noch berufsbegleitende) Ausbildungskurs in Psychiatriepflege durchgeführt, erst 1945 schaffte das Burghölzli die Bezeichnung der Wärterin, bzw. des Wärters endgültig ab

(Bli-Info 60/62/64) ! Die medizinisch orientierte Krankenpflegeausbildung begann somit erst zu der Zeit als die somatisch orientierte Psychiatrie auch sichtbare Erfolge vorzuweisen hatte. Bereits mit den Schockbehandlungen (Insulin-Therapie, Elektrokrampfbehandlung u.a.) waren Interventionen mit deutlich und unmittelbar sichtbaren Veränderungen psychotischer Symptome möglich geworden.

Mit der Entdeckung der Neuroleptika anfangs der 50er-Jahre und dem Einsatz weiterer Psychopharmaka konnte die Symptomatik vieler Patienten wesentlich und auch hier mit rasch sichtbarer Wirkung beeinflusst werden. Die gängige Argumentation neigt heute sogar dazu, die Veränderungen in der Psychiatrie als bloße Konsequenz dieser neuen Therapiemöglichkeiten zu sehen. Diese Interpretation verkennet zweifellos den grundsätzlichen Paradigmawechsel, der sich bereits früher abgezeichnet hatte, nicht zu bestreiten ist aber, dass die heutige sozialpsychiatrische Praxis wesentlich vom Einsatz der Psychopharmaka geprägt ist und dass dadurch die traditionell führende Rolle des Arztes in der Psychiatrie entscheidend gestärkt worden ist. Diese therapeutische Praxis bedingt auch weiterhin Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den entsprechenden Fachkenntnissen und vor allem der beruflichen Legitimation für die Anwendung der damit verbundenen Techniken (Medikamentenabgabe, Injektionen, Blutproben etc.).

Gleichzeitig begann sich eine neue Praxis abzuzeichnen, die sich immer mehr von traditioneller Pflege oder kustodialen Aufgaben entfernte. Die neuen 'sozialpsychiatrischen' Impulse betrafen in hohem Masse den unmittelbaren Umgang mit Patienten: Neben den bereits erwähnten sozialepidemiologischen Forschungen (Holingshead & Redlich, Srole u.a.) und den Arbeiten zur Struktur totaler Institutionen (Goffmann) und dem Hospitalismus waren die Psychoanalyse und die neuen Versuche einer philosophischen Grundlegung der Psychiatrie (Jaspers, Binswanger u.a.) bedeutsam, der 'Patient' wird nicht mehr nur als Leidender, sondern (wiederum) auch als Subjekt seiner Geschichte verstanden.

Therapeutische Gemeinschaft (Jones), Milieuthérapie (Cumming & Cumming), Community Psychiatry, d.h. die Einbettung der psychiatrischen Versorgung in die bestehenden (traditionellen und neu institutionalisierten) Strukturen und Netzwerke eines Lebensraumes sind Leitbegriffe neueren (sozial-)psychiatrischen Denkens und Handelns.

Handlungsorientierender Begriff wird 'Rehabilitation', den Bennet, einer der englischen Pioniere vor allem auch der beruflichen Rehabilitation so definiert:

"Rehabilitation ist ein Prozess, in dem wir behinderte Menschen unterstützen, ihre verbleibenden Fähigkeiten in einer möglichst normalen Umgebung bestmöglich auszuschöpfen.

In der Rehabilitatiuon versuchen wir, den Menschen mit Behinderungen zu unterstützen in seinem Bemühen, sich an- oder wiederanzupassen. Dabei gilt es Behinderungsauswirkungen zu reduzie-

ren oder einzugrenzen und kompensatorische und adaptive Fähigkeiten zu entwickeln. Das Ziel der Rehabilitation ist Wiedereingliederung, die wir daran messen, inwieweit jemand

- unabhängig arbeiten
- ein häusliches oder Familienleben verantwortlich führen
- seine Freizeit genießen und schöpferisch verbringen kann.

Auch bei bleibenden Behinderungen kann die Anpassung erleichtert werden, wenn Änderungen oder Erleichterungen im Umfeld möglich sind" (Bennet, 1978, 211).

Im medizinischen, am Krankheitsmodell orientierten Denken wird Rehabilitation als Antwort auf die Chronizität der Erkrankung gesehen; Rehabilitation ist dann Alternative zur kurativen Behandlung für den 'Unheilbaren'. Aus systemtheoretischer Sicht wurde es darum als resignatives Konzept, als 'Invalidenmodell' (Simon & Weber, 1988) auch kritisiert. Dem steht ein Verständnis gegenüber, das von funktionalen Behinderungen oder Begrenzungen und nicht von Krankheit ausgeht. Es stellt aber vor allem die Bedeutung alltagspraktischer Kompetenzen in den Vordergrund: nicht psychopathologische Syndrome, schon gar nicht die begriffliche Zuordnung einer Diagnose erlauben eine Aussage über die lebenspraktische 'Normalität' eines Menschen; diese gestaltet und bestimmt er vielmehr durch seine Möglichkeiten, störende, belastende, eingrenzende Erfahrungen im Alltag zu bewältigen. Deutlich werden in Bennets Formulierung auch die gesellschaftliche Normgebundenheit dessen, was Rehabilitationsziel sein kann und die Dialektik von Emanzipation und Kontrolle, es geht auch um gesellschaftliche (Wieder-)Anpassung⁵.

Dieses Verständnis bedingte nun nicht nur neue institutionelle Formen und Strukturen (Therapeutische Gemeinschaften, ambulante Dienste, halbstationäre Tages- bzw. Nachtkliniken, Wohnheime, Geschützte Werkstätten, berufliche Rehabilitationsprogramme etc.), es waren andere fachliche Kompetenzen gefragt, SozialarbeiterInnen, ErgotherapeutInnen, Berufsfachleute, PsychologInnen traten neben die traditionellen medizinischen Berufe. Die neuen Aufgaben erforderten aber vor allem auch ein neues Rollenverständnis. Lern- und Therapieziel wurden (wieder?) alltagspraktische instrumentelle und sozioemotionale Kompetenzen: Wohnen, Haushalten, Arbeiten, Freizeitgestaltung, Leben in der komplexen sozialen Struktur einer Stadt, etc.

Diese rehabilitativ orientierte Praxis war im Grundsatz (wieder) an Zielen orientiert, deren Vermittlung im 'Normalfall' durch Nichtprofessionelle

⁵ Dieses Fussfassen in der Alltagswelt ist nicht unabhängig zu sehen vom Bestreben 'heil zu werden' als ganze Person. Dieser ganzheitliche, über Symptombefreiheit hinausgehende, den Menschen in seinem Wesen erfassenden Prozess kann auch durch psychiatrische Behandlung, Leib- und Psychotherapie u.a. unterstützt werden.

gewährleistet ist (Eltern, Kollegen, etc.) und auf Fähigkeiten beruht, über die prinzipiell jeder Mensch verfügt (cf. Keupp, 1988, 65): Zuhören, Zeit haben, emotionale und soziale Unterstützung geben, Techniken der Alltagsbewältigung vermitteln.

Dies spiegelt sich einerseits im bewussten Wiedereinbezug von Laien, sowohl als unbezahlte Beteiligte, z. B. als 'freiwillige HelferInnen' oder in der vermehrt angestrebten Zusammenarbeit mit Angehörigen, wie auch als bezahlte Mitarbeiter in Wohnheimen, Werkstätten und sogar in therapeutischen Programmen (die Hälfte der Mitarbeiter an der therapeutischen Gemeinschaft Soteria, einem Pilotprojekt der Sozialpsychiatrischen Klinik Bern für junge Menschen in akuten psychotischen Entwicklungskrisen sind Berufsleute ohne psychiatrisch/psychologische Ausbildung).

Andererseits zeichnete sich aber ab, dass dort, wo nicht rechtliche Regelungen die Beschäftigung medizinisch ausgebildeter Mitarbeiter erforderten, statt der bisher üblichen Schwestern und Pfleger zunehmend Absolventen der verschiedensten psychosozialen Berufe tätig werden (vor allem in halbstationären Programmen), als selbst 'Beteiligter' neige ich zu folgenden erklärenden Hypothesen:

Sozialpsychiatrische teilstationäre Institutionen sind heute mehr oder weniger deutlich vom Konzept der therapeutischen Gemeinschaft geprägt: Patienten/Klienten gestalten den Tag, bzw. arbeiten oder wohnen in gemeinsamen Gruppen, zu denen auch die professionellen Mitarbeiter - unterschiedlich stark integriert - gehören. Von diesen wird eine hohe interaktionale Kompetenz erwartet - nicht nur, was die eigene Orientierung, Abgrenzung und Konfliktfähigkeit in diesen oft komplexen und schwierigen Prozessen betrifft, sondern auch im Hinblick auf Gesprächsführung und Gestaltung und Leitung von Gruppen (mit Patienten und im eigenen Arbeitsteam).

Dies führt nun dazu, dass zunehmend Mitarbeiter eingestellt werden, die auf Grund ihrer Ausbildungserfahrung oder dank spezifischer Zusatzausbildung und Praxis entsprechende Voraussetzungen mitbringen. Dabei sind es offenbar weniger die fachspezifischen Spezialkenntnisse als vielmehr eine 'sozialtherapeutische Kompetenz als rollenunspezifische Grundkompetenz psychosozialer Berufe' (Zimmer & Uchtenhagen, 1983, 43), die erwünscht ist. Dies geschieht aber - wie es scheint - ungeplant, ohne vorgängige Aenderung von Stellenplänen, auch werden die neuen Mitarbeiter meist nicht entsprechend der beruflichen Ausbildung benannt, sondern es werden neue funktionsbezogene Bezeichnungen geschaffen: Sozio- oder SozialtherapeutIn, GruppenleiterIn, KursleiterIn, auf dem Türschild der Psychiatrieschwestern und -pfleger der Ambulatorien im SPD Zürich steht statt einer Berufsbezeichnung nur noch 'Sprechzimmer'. Soziotherapie ist ein Schlüsselbegriff sozialpsychiatrischer Tätigkeit, ergänzend (oder grundlegend) neben Pharmakotherapie und Psychotherapie. Letztere sind Domäne des Arztes (bzw. des entsprechend ausgebildeten Psychotherapeuten in Delegation) und bedürfen einer spezifischen qualifizierenden Ausbildung.

So wenig es aber eine anerkannte Ausbildung zum psychiatrisch tätigen Soziotherapeuten gibt, so wenig ist klar, was ein Soziotherapeut ist, bzw. wie er es werden kann. Dies zeigt nicht nur ein Blick in Lehr- und Wörterbücher (z.B. Friessem, 1979), sondern auch das diesbezüglich zumindest sehr einseitige Fort- und Weiterbildungsangebot⁶. Meine persönliche Erfahrung lässt vermuten, dass Boschs Feststellung (zumindest im Grundsatz) noch immer zutrifft:

"Tatsächlich zeigt die Analyse vieler vorgeschlagener und praktizierter sozialpsychiatrischer Modelle, dass letztlich ein Wesensunterschied zwischen Sozio- und Psychotherapie nicht gemacht wird und bei den soziotherapeutischen Aktivitäten eine methodische Eigenständigkeit nicht erkannt oder nicht anerkannt wird. Schilderungen über soziotherapeutische Aktivitäten bleiben überhaupt oft merkwürdig blass und summarisch und die Angaben lassen selten erkennen, was in den soziotherapeutischen Gruppen nun eigentlich vor sich geht" (Bosch, 1972, 82).

An Tätigkeit und Ausbildung des Arztes orientiert hat die Sozialpsychiatrie - oder weniger abstrakt: haben Sozialpsychiater - die methodischen und didaktischen Erfahrungen und Erkenntnisse von Gruppendynamik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Gruppenpädagogik (z.B. das grundlegende Konzept der themenzentrierten Interaktion von Cohn) nur begrenzt rezipiert, die Umsetzung in Konzepte praktischer Arbeit bleibt entsprechend zufällig - und in hohem Masse davon abhängig, welche Voraussetzungen die einzelnen Mitarbeiter bereits mitbringen⁷.

Die Tendenz anders ausgebildete Mitarbeiter einzustellen, statt gezielte Fort- und Weiterbildung zu betreiben geht zudem auch zu Lasten qualifizierter aber 'traditionell' ausgebildeter psychiatrisch Tätiger, vor allem Schwestern und Pflegern.

4. Zwischenbilanz

Bleibt dem Soziologen, der sich auf eine Soziologie in der Psychiatrie einlässt, statt bei der distanzierten Soziologie der Psychiatrie zu bleiben (Straus) also nur die Lieferantenrolle auf der Forschungsabteilung oder die des Lückenbüssers in der soziotherapeutischen Praxis, wo er "die Unver-

⁶ Die - nicht zuletzt dank der Initiative von Schwestern und Pflegern und anderen nichtärztlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zustandegekommene - berufsbegleitende Zusatzausbildung in Sozialpsychiatrie (ZASP) kann hier eine Chance sein; vorerst sucht sie noch tastend einen Weg.

⁷ Offen bleibt dabei, inwieweit die nichtärztlichen Mitarbeiter dies allerdings mitgefördert haben, indem sie als Professionelle die "Freiwilligen-Eigenschaften" (Giovannelli-Blocher, 1986) betonten und in der Rezeption der Institutionskritik zwischenmenschliche Spontaneität und Unmittelbarkeit idealisierten.

wechselbarkeit seiner professionellen Zuständigkeit" verliere und in eine "inferiore Position" gerate, die dem Entwicklungsstand seiner Profession nicht angemessen ist", wie der Psychiater Heinrich meint (Heinrich, 1980, 28) ?

Meine eigene Erfahrung macht mir deutlich, dass die Faszination und Herausforderung täglicher Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit gestörten, verstörten, störenden und auch wieder so normalen Menschen nach Orientierungshilfen suchen lässt, dass ich dankbar psychiatrisches Wissen und psychiatrische Modelle rezipiert habe. Die Kollegialität der Ärztinnen und Ärzte und die in der medizinischen Diktion doch immer wieder durchscheinenden sozialwissenschaftlichen Begriffe erleichtern den Zugang, geben Zugehörigkeitsgefühl. Und doch - ich entdeckte, dass ich mich zunehmend mit soziologischer Theorie befasste, meine sozialwissenschaftliche Identität suchte und immer deutlicher zwischen ärztlichen und 'nichtärztlichen' Mitarbeiter unterschied. Die Dominanz eines Berufsstandes, die sich gleichermassen an Organisationsstrukturen, Lohnklassen und am Primat theoretischer Konzeptualisierung festmachen lässt, ist beeindruckend und belastet kollegiale Interdisziplinarität. Versuche wertfreier Beschreibung dieser ungleichen Beziehung geraten auch leicht zur Satire :

"Eine Erörterung der Anwendung soziologischer Theorien in der Medizin wird daher unter Anerkennung der bestehenden gesellschaftlichen Realität eines historisch gegebenen Verhältnisses von Wissenschaftsorganisation und Tätigkeitsfeldern ärztlicher Berufe die Bedingungen der Kooperation zwischen Soziologie und Medizin, bzw. Medizinsoziologen und ärztlichen Berufen im Gesundheitswesen nicht aus dem Auge verlieren dürfen" (v. Ferber et al., in Müller, 1983, 124).

Es wäre unredlich, die institutionelle Ungleichheit dieser Beziehung zu übersehen, gleichermassen unrealistisch, zu erwarten, Ärzte, die mit Sozialwissenschaftlern und im psychosozialen Bereich Ausgebildeten zusammenarbeiten wollen, wüssten auch, welchen fachlichen Beitrag diese leisten könnten. In aller Vorläufigkeit will ich darum abschliessend drei Fragestellungen formulieren, die sich für mich aus dieser Erfahrung ergeben :

1. Doerner ist zuzustimmen, wenn er 'Sozialpsychiatrie' als in der politischen Diskussion notwendigen, in seinem Sinngehalt aber problematischen Begriff bezeichnet. Die Gegenüberstellung 'sozialer' zu 'biologischer' Psychiatrie ist letztlich absurd, denn genau so wie der Mensch nur als immer schon soziales Wesen denkbar und lebensfähig ist, so ist er dies auch nur in seiner Körperlichkeit. Wenn dies gegenüber Tendenzen biologistischer Reduktion auch immer wieder betont werden muss, so sehe ich einen wichtigen Bereich soziologischer Forschung in einer anderen Alternative, nicht um die medizinisch-psychiatrische Konzeptualisierung zu ersetzen, sondern in der Hoffnung, dass ein anderes Denken nicht nur Widerspruch, sondern gerade Erkenntnisgewinn bringen könnte, weil es mehrere Wahrheiten gibt (vgl. Ciompi, 1988).

Aus der unmittelbaren Begegnung in der rehabilitativen Arbeit erweist sich die Fokussierung auf Krankheit oder Defizienz, wie sie durch das medizinische Krankheitsmodell gegeben ist, auch als begrenzend, den Blick verengend; sie stützt ein Handeln, das immer wieder (und möglichst rasch und effizient) beseitigen, verändern will. Dem wäre ein Zugang gegenüberzustellen, der den einzelnen Menschen in seinem ganzen Lebensbezug "mit offenen Augen und Ohren" (Luckmann, in Hildenbrand, 1983, 14) zu erfassen sucht, wie er seine Lebenswelt gestaltend wahrnimmt und mit seinen darin schon immer bestehenden oder neu erfahrenen Störungen, Begrenzungen und Krisen, in seinem 'psychischen Tempo', seinem Rhythmus sein Leben bewältigt. Dies kann nicht heissen, die Störung, die Abweichung von der Normalität zu verneinen, aber es bedeutet, nicht schon im Vorherein zu wissen.

Dem steht in der (wissenschaftlichen) Praxis entgegen, dass wir die Menschen erst kennen lernen, wenn Leidensdruck oder gravierende Schwierigkeiten sie zu uns führen. Rückblickende Äusserungen, vor allem in systematischen Befragungen bilden immer auch rückwirkende Konstruktion des eigenen Lebens ab. Dennoch sehe ich einen möglichen Weg verstehenden Zugangs z.B. in der Biographieforschung mit der Analyse individueller Narrationen (Stegreiferzählungen), die eine vermehrt analoge Wiedergabe der lebensgeschichtlichen Erfahrung ermöglichen. Im Bereich der Psychiatrie haben hier z.B. G. Riemann und die Forschungsgruppe um B. Hildenbrand (Hildenbrand, 1983, 1984) Arbeiten vorgelegt, in denen sie individuelle Erzählungen der eigenen Biographie in ihrem Handlungsaspekt und in ihrem Kontext gesellschaftlicher Bedingungen untersuchen. Hildenbrand betont dabei den 'Milieuaspekt' der Sozialisation, "das heisst, dass die Geschichtlichkeit sozialer Milieus die individuelle Biographie als Handlungsorientierung bis in die leiblichen Orientierungsleistungen hinein bestimmt." (Hildenbrand, 1984, 30) Der Verlust "natürlicher Selbstverständlichkeit" als grundlegendstem Zustand psychosozialer Desintegration weist darum in seiner Phänomenologie auf die sozialen Beziehungen während der Sozialisation.

Vielleicht gilt es im wissenschaftlichen, wie im therapeutischen Bereich, die Irritation des Unverständlichen vermehrt auszuhalten, entsprechend der einleitenden Bemerkung Luckmanns in Hildenbrands Arbeit: "Beschreiben und Verstehen! Mit dem Erklären und erst recht mit den Vorschriften für die Praxis wollen wir hingegen vorsichtig verfahren. Vielleicht verscherzen wir uns auf diese Weise nicht ganz die Möglichkeit, die Praxis vernünftig zu beeinflussen" (Hildenbrand, 1983, 13).

2. Lebenswelt hat einen begrenzten Horizont, sie ist nicht mit dem Gesellschaftssystem identisch. Die biographieanalytische verstehende Forschung versucht den einzelnen individuellen, von der Normalität abweichenden Menschen in seiner gesellschaftlichen Strukturiertheit zu verstehen. Daneben steht jedoch immer drängender die Frage nach der Konstitution einer Gesellschaft, die vielen Varianten menschlicher Wirklichkeit Teilhabe gewährt und um die Normalität nichtnormalen Lebensvollzugs weiss. So formuliert ist es die Frage nach der Utopie; auf einer weit pragmatischeren

Ebere hiesse es, die Aufmerksamkeit nicht auf den Behinderten und seine Bedürfnisse zu richten, sondern zu fragen, wie reagiert ein soziales System auf 'nicht normal' sich verhaltende Menschen, konkret z.B.: "Welche Systemprozesse und organisationssoziologischen Bedingungen behindern eine Eingliederung leistungsbehinderter Mitarbeiter trotz bestem Willen aller Beteiligten?" Bungard weist z.B. daraufhin, dass psychisch behinderte Menschen in der Arbeits- und Organisationspsychologie bislang kaum vorkamen (Bungard, 1987, 43).

3. Die Unklarheit darüber, was Soziotherapie ist, kann in ihrer Offenheit Spielraum für Innovation und Kreativität bedeuten. Wenn diese Unbestimmtheit aber nicht als bewusst zu nutzender und immer wieder zu reflektierender Gestaltungsraum verstanden wird und soziotherapeutisches Handeln nicht als methodisch eigenes begriffen wird, so wird sich diese Unklarheit in der therapeutischen Beziehung zu Patienten einerseits und in Unzufriedenheit über die eigene Arbeit und berufliche Funktion bei den Mitarbeitern andererseits spiegeln.

Die Häufigkeit, mit der in der ärztlich-psychiatrischen Literatur Soziotherapie zitiert und gefordert wird, verleitete auch mich zu der unbilligen Annahme, man sei sich der Notwendigkeit entsprechender Konzeptualisierungsarbeit bewusst. Hier erwartet sozialwissenschaftlich und psychosozial ausgebildete Mitarbeiter eine doppelte Aufgabe. Sie dürfen sich nicht nur damit begnügen, in der Psychiatrie angebotene Stellen auszufüllen, sondern sie sind gefordert, vermehrt eigene fachwissenschaftliche und professionelle Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen, um in Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit Ärzten auch an der methodischen Konzeptualisierung zu arbeiten.

Wesentlich dürfte auch hier sein, interaktionelle und gruppenbezogene Dynamik nicht nur fokussiert auf Störungen und Krankheit und damit mit (psycho-)therapeutischer Optik zu sehen. Besonders geeignet, die Aspekte persönlicher Verantwortlichkeit und Autonomie einerseits und der begrenzenden und sozial stützenden interaktionellen Interdependenz in Gruppen und im globalen Kontext andererseits mit der Bearbeitung konkreter alltagsbezogener Aufgaben und Ziele zu verbinden, scheint mir das Konzept der themenzentrierten Interaktion (TZI)⁸. Wesentlich sind dabei nicht die oft zitierten Hilfsregeln, sondern das Verständnis für die Prozesshaftigkeit zwischenmenschlichen Geschehens und die Spannung und Notwendigkeit, immer neu zu suchender dynamischer Balance zwischen persönlichen Bedürfnissen und Anliegen (Autonomie), des Eingebundenseins in soziale und universale Beziehungen (Interdependenz) und der mir individuell und uns im sozialen Kontext gestellten Aufgabe. TZI erübrigt keine Psychotherapie, es ist vielmehr ein Ansatz, der lehrt, sich selbst und Gruppen an denen man

⁸ Vgl. dazu: Cohn (1975), Kröger (1983), Birmelin et al. (1985). Dabei ist zu beachten, dass TZI wie jedes andere interaktionelle Konzept nicht nur durch Literatur gelernt werden kann, sondern in einem längeren Prozess kognitiv und affektiv zu eigener Arbeitsweise und Haltung integriert werden muss.

teilhat zu leiten. Die leider weitverbreitete isolierte und ins Normative gewendete Rezeption der sog. Hilfsregeln von R. Cohn übersieht gerade den prozesshaft-dynamischen Aspekt, der - für die Arbeit in der Psychiatrie entscheidend wichtig - die Krise, den Verlust des Gleichgewichts (Balance) und dessen Neugewinnen als Teil menschlicher Normalität versteht.

Auf dem Hintergrund dieser konzeptuellen Mitarbeit ist auch die Uebernahme von Aufgaben in der Mitarbeiterfortbildung für soziotherapeutisch tätige Schwestern und Pfleger, Aerztinnen und Aerzte und psychosoziale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur als 'Zaunkönigsrolle' (Müller, 1980, 240f) sondern als eigenster Beitrag ihrer Profession zu sehen.

BIBLIOGRAPHIE

- BENNET Douglas (1978), "Social Forms of Psychiatric Treatment", in WING J.K. (Ed), Schizophrenia, Towards a New Synthesis, Academic Press, London.
- BIRMELIN R. et al. (1985) (Hg), Erfahrungen lebendigen Lernens, Grundlagen und Arbeitsfelder der TZI, Grünewald, Stuttgart.
- BLASIUS Dirk (1986), Umgang mit Unheilbarem, Studien zur Sozialgeschichte der Psychiatrie, Psychiatrie-Verlag, Bonn.
- BLI-INFO (1985) (1986), Hauszeitung der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich, Hefte 60 (1985), 62 (1986) und 64 (1986).
- BOSCH Gregor (1972), "Psychotherapie und Soziotherapie", in VON CRANACH M. & FINZEN A. (Hg), Sozialpsychiatrische Texte, Springer, Berlin/Heidelberg.
- BUNGARD Walter (1987), "Arbeits- und Organisationspsychologische Aspekte der beruflichen Wiedereingliederung psychisch Behinderter", in BUNGARD W., REIHL D. & SCHUBERT A. (Hg), Psychisch Kranke in der Arbeitswelt, Psychologie Verlags Union, München-Weinheim.
- CIOMPI Luc (1988), Aussenwelt-Innenwelt, Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen, Vandenhoeck & Rupprecht, Göttingen.
- COHN Ruth C. (1975), Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Klett, Stuttgart.
- DÖRNER Klaus (1975), Bürger und Irre, Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie, Fischer, Frankfurt/M.
- DÖRNER Klaus & PLOG Ursula (1984), Irren ist menschlich, Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie, Psychiatrie Verlag, Rehburg-Loccum.
- FRIESSEM Dieter H. (1979) (Hg), Kritische Stichwörter zur Sozialpsychiatrie, Wilhelm Fink Verlag, München.
- GIOVANELLI-BLOCHER Judith (1986), "Professionelle und Laien, eine Ehe ohne Liebe ? Was kann man tun, damit die Kinder gedeihen ?" in BRACK R., GIOVANELLI-BLOCHER J. & STEINER R., Freiwillige Tätigkeit und Selbsthilfe aus der Sicht beruflicher Sozialarbeit, Haupt, Bern.
- GOFFMANN Erving (1971), Asyl. Ueber die Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- HEINRICH Kurt (1980), "Fragen nach dem möglichen Nutzen der Soziologie für die Psychiatrie", in HEINRICH K. & MÜLLER U. (Hg), Psychiatrische Soziologie, Beltz, Weinheim/Basel.

- HILDENBRAND B., MÜLLER H., BEYER B. & KLEIN D. (1984), "Biographiestudien im Rahmen von Milieustudien", in KOHLI M. & ROBERT G. (Hg), Biographie und Soziale Wirklichkeit, Metzler, Stuttgart.
- HILDENBRAND Bruno (1983), Alltag und Krankheit, Ethnographie einer Familie, Klett-Cotta, Stuttgart.
- JETTER Dieter (1981), Grundzüge der geschichte des Irrenhauses, Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.
- KEUPP Heiner (1987), Psychosoziale Praxis im gesellschaftlichen Umbruch, Psychiatrie-Verlag, Bonn.
- KROEGER Matthias (1983), Themenzentrierte Seelsorge, Kohlhammer, Stuttgart.
- LIEBER Hans Joachim (1965), Philosophie, Soziologie und Gesellschaft, Berlin.
- MÜLLER Ulrich (1980), "Die Institutionalisierung eines Aussenseiters. Anmerkungen zu Rollen und Funktionen des Soziologen in der Psychiatrie", in HEINRICH K. & MÜLLER U. (Hg), Psychiatrische Soziologie, Beltz, Weinheim/Basel.
- MÜLLER Ulrich (1983), "Anmerkungen zur Praxisrelevanz von Sozialwissenschaften und zur Handlungskompetenz von Sozialwissenschaftlern im Berufsfeld Psychiatrie/Gesundheitswesen", in HÖHMANN P., LANGE E. & SCHNEIDER H.R. (Hg), Die Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften und die Handlungskompetenz von Sozialwissenschaftlern in ausseruniversitären Berufsfeldern, BDS-Schriftenreihe, Band 4, Bielefeld.
- RIEMANN Gerhard (1983), Biographieverlauf psychiatrischer Patienten aus soziologischer Sicht - eine empirische Untersuchung, Diss rer pol Kassel.
- RIEMANN Gerhard (1984), "Na wenigstens bereitete sich da wieder etwas in meiner Krankheit vor" - Zum Umgang psychiatrischer Patienten mit übermächtigen Theorien, die ihr eigenes Selbst betreffen, in KOHLI M. & ROBERT G. (Hg), Biographie und Soziale Wirklichkeit, Metzler, Stuttgart.
- SIMON Fritz B. & WEBER Gunthard (1988), "Das Invalidenmodell der Sozialpsychiatrie", in KELLER Th. (Hg), Sozialpsychiatrie und systemisches Denken, Psychiatrie-Verlag, Bonn.
- STRAUS R. (1957), "The Nature and Status of Medical Sociology", Amer. Sociol. Rev., 22, 200-204.
- TRENCKMANN Ulrich (1988), Mit Leib und Seele, Ein Wegweiser durch die Konzepte der Psychiatrie, Psychiatrie-Verlag, Bonn.
- UCHTENHAGEN Ambros (1984), "Sozialpsychiatrie", in BATTEGAY R. et al. (Hg), Handwörterbuch der Psychiatrie, Enke Verlag, Stuttgart.
- V. KARDOFF Ernst (1985), "Zum Verhältnis von Eigenrationalisierung und Verwissenschaftlichung am Beispiel von Psychiatrie und Soziologie", in BONSS H. & HARTMANN H. (Hrsg), Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderheft 3, Göttingen.
- ZIMMER-HÖFLER Dagmar & UCHTENHAGEN Ambros (1983), "Bewusstseinswandel und die Macht der Rolle, Der Beitrag des Arztes zur Humanisierung des Krankenhauses", Zeitschrift für Humanistische Psychologie, 3/4, 35-47.

THEORETIKER UND PRAKTIKER/INNEN SOZIALER ARBEIT - ESSAY ÜBER SYMBOLISCHE MACHT UND DIE BEWEGUNGSGESETZE DES BILDUNGSKAPITALS

Silvia Staub-Bernasconi
Universitäten Freiburg/CH und Trier/BRD
Schule für Soziale Arbeit Zürich
Bederstrasse 115 - CH 8002 Zürich

1. Auf der Schwelle zwischen sozialer Diskurswelt und sozialer Praxiwelt

Ich ertappe mich dabei, die Schwelle
Als den geometrischen Ort
Des Kommens und Gehens im Hause
Der Mütter und Väter zu definieren.
(Bachelard, unter Hinzufügung der "Mütter", Poetik des Raumes, zit. in :
Bourdieu, 1987, 171).

Über soziologische Berufspraxis nachzudenken heisst für mich tatsächlich, auf der Schwelle eines Hauses zu stehen, wo zunächst kluge Frauen ein- und ausgingen, war ich doch zuerst ausgebildete und praktizierende Sozialarbeiterin. Soziologie im Hause der Väter der Wissenschaft studierte ich erst später, als Werkstudentin und zugleich Dozentin wie Projektberaterin an der Schule für Soziale Arbeit Zürich, um in einer weiteren Phase als Lehrbeauftragte an zwei Universitäten zu versuchen, Praxis- und Diskurswelt zu verbinden¹.

Reflexion auf der Schwelle als "geometrischem Ort" des Kommens und Gehens zwischen Sozialer Arbeit und Soziologie kann nun auf verschiedene Weise erfolgen: Hier soll ein ganz besonderes Thema zur Sprache kommen: nicht das in zahllosen Varianten beschworene, kritisierte und bearbeitete Theorie-Praxisverhältnis, über das ich mich schon ausführlich geäussert habe und an dem ich seit bald 20 Jahren theoretisch und praktisch arbeite

¹ Eine wichtige Vorbemerkung: Die schweizerischen Kleinverhältnisse lassen es zu, bei bestimmten Beispielen zu fragen, wer wirklich gemeint sein könnte. Es wäre nun aber höchst bedauerlich, wenn diese Frage nach dem Individuellen vom "allen gemeinen" ablenken würde. Zudem verdanke ich vor allem meinen unmittelbarsten Kolleginnen und Kollegen viele dieser krisen- und schmerzvollen Einsichten in beides: Distanz und Nähe, symbolische Gewalt wie befreiende, partizipative Kooperation zwischen sozialer Diskurs- und Praxiswelt - allen voran meinem Kollegen, mit dem ich den Arbeitsplatz teile, Markus Brändle-Ströh. Er erinnerte mich auch an die Parallelen zwischen Horkheimers Anliegen in der Arbeit "Traditionelle und Kritische Theorie" und den Theorie-Anliegen einer Alice Salomon, Jane Addams, Simone Weils u.a., was einmal mehr zur Frage führt, weshalb die weibliche Tradition vergessen, entwertet und unterordnet wurde und wird.

(z.B. 1983, 1986, 1986a, 1986b, 1987, 1988). Ich möchte hier der Frage nachgehen, weshalb es heute eine Sozialmedizin-, Sport-, Musik-, Film-, Betriebs-, Bank- und neuerdings sogar Touristik- Theorie und Wissenschaft² und entsprechende Institute gibt, hingegen Soziale Arbeit - obwohl bereits seit 100 Jahren auf der Suche nach Anerkennung als Disziplin bzw. Integrationswissenschaft - bis heute im universitären Bereich ausserordentlich marginal geblieben ist. Im europäischen Raum ist sie bestenfalls ein Vor-, Neben- oder Teilstudium und mithin ein Anhängsel irgendeiner anderen Disziplin geworden (vgl. Abschnitt 2). Ein Autor fasst die aktuelle Situation im deutschsprachigen Raum mit vermutlich unbeabsichtigter Klarheit zusammen:

Die lehrenden Praktikerinnen, "die sich noch in den sechziger Jahren als die Speerspitze sozialpädagogischer Professionalisierung fühlen durften, sind in vielen Fällen zu geduldeten, auch 'wichtigen' Anhängseln der Ausbildungsgänge geworden, die Mühe haben, den Anschluss nicht zu verpassen. Sie sind, nicht zufällig, meist diejenigen, die *'aus der Praxis' in die Ausbildungsgänge gekommen sind, während in anderen Bereichen reine Hochschulkarrieren nicht selten sind*" (Müller B., 1981, 163, in: Staub-Bernasconi, 1986a, 22), (Herv. StB).

Was hat diese Absetzung und damit Entmachtung der Vertreterinnen der Praxiswelt und die darauffolgende Etablierung einer Diskurswelt durch Hochschulabsolventen bis heute gebracht? Auch 20 Jahre nach der Entstehung der Fachhochschulen wird die Konstituierung einer "Wissenschaft des Sozial Arbeitens" entweder als uneingelöste Hoffnung beklagt oder noch klarer: als Anspruch und Programm gar bezweifelt (Pfaffenberger & Schenk, 1989; Thiersch, 1985). Im angelsächsischen Raum bestehen im Unterschied hiezu eigene universitäre Departemente, doch stagniert dort die Theoriebildung seit etwa zehn Jahren. Und in Holland, nach dem Zweiten Weltkrieg ein Mekka für Praxis und integrative Theorieversuche unter dem Stichwort Soziale Agologie und Agogik, wurde die Weiterentwicklung dieser Disziplin zum Stillstand gebracht (Gottschalch, 1987). Diese (Nicht-) Entwicklung ist umso alarmierender, als soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, schleichende wie offene Dequalifizierungsprozesse für grosse Bevölkerungsgruppen, die Gefahren gentechnologischer Manipulation, Migrations- und Flüchtlingsströme, Kinderhandel, Armut, Hunger und Analphabetismus, individuelle Sinnkrisen, Drogenabhängigkeit, internationale Verschuldung als auch international organisierte Kriminalität und Gewalt unübersehbar globale Dimensionen annehmen. Gemessen an den zur Verfügung stehenden Ressourcen für Sozialbildung und Sozialforschung entwickeln sie sich umgekehrt proportional zu ihrer Wissenschaftswürdigkeit. Im Gegensatz hiezu werden heute auch in der Schweiz in die Milliarden gehende Beträge in "Joint Ventures" zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem investiert und

² Der neueste Lehrstuhl an der Universität Bern.

mit dem Modewort "ganzheitlich" versehen. So nimmt man mit Staunen die Gründung einer "Engineering Business School" für obere und oberste Wirtschaftskader an der Eidg. Technischen Hochschule zur Kenntnis, welche die *ganzheitliche Verknüpfung von Technologieentwicklung und Managementkompetenz* anstrebt, um für die Herausforderungen eines Europa der 90er Jahre gewappnet zu sein (Tages-Anzeiger, 21.11.89) ³.

Zu einfach wäre es, einmal mehr die Kapitalmacht und hievon abgeleitete Wirtschafts-Interessen, z.B. eines expandierenden Dienstleistungssektors als alleinige "Verursacher" anzuführen. Zu einfach wäre es aber auch, aus einer Frauenperspektive nur das Patriarchat als Hauptbehinderung anzuklagen. Ich selber müsste nämlich dabei die Erfahrung verschweigen, dass es Männer und Frauen (im genaueren: Akademikerinnen aus der eigenen wie auch anderen Disziplinen) waren/sind, welche die Ansprüche auf eine Theorie Sozialer Arbeit als anmassend und damit als etwas, das ihr nicht zusteht, qualifizier(t)en und deren Diffusion mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln behindern.

Bedauerlicherweise wurden im Rahmen der heutigen universitären Bewegungen für eine Wissenschaft aus der Frauenperspektive oder in der Frauenforschung die Theoriebildungs-Anliegen Sozialer Arbeit bis heute nicht aufgenommen und dies obwohl es sich um einen mehrheitlich von Frauen ausgeübten, der sozialen Mitsorge verpflichteten Beruf handelt. Das Hauptinteresse gilt heute der Geschichte Sozialer Arbeit, sei es als Geschichte der sozialen Institutionen, des Berufes bzw. seiner weiblichen Pionierinnen. Im Vordergrund stehen vor allem die *Aktivitäten*, sozialen Mitgliedschaften und sozial- wie ausbildungspolitischen *Anliegen weitsichtiger Frauen*, hingegen kaum ihr *theoretisches Denken*. Soziale Arbeit scheint auch

³ Hier nur die knappe Aufzählung derjenigen Bildungs-Projekte, die ich im letzten Vierteljahr in Zeitungen entdeckte:

- Kurszentrum für Managementschulung der Hochschule St. Gallen, unterstützt durch Thomas Schmidheiny, Ciba-Geigy, SBV, SKA, Göhner und Nestlé u.a.m. (Schweiz. Akademiker-Zeitung, 1987).
- Gründung einer Swiss Banking School mit den Universitäten Zürich und Genf, Hochschule St. Gallen als Kursorten. (In: Finanz und Wirtschaft, 24.9.88, 32).
- Gründung einer "Engineering Business School" an der E.T.H., welche die Erlangung von Führungs- und Managementfähigkeiten auf der Basis eines ganzheitlichen Verständnisses der technischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge ermöglichen soll (T.A. 21.11.1988).
- Schaffung eines berufsbegleitenden Nachdiplomstudienlehrganges in Umweltlehre an der Universität Zürich (T.A. 22.12.1988).
- "Das traditionsreiche Hotel 'Monte Verità' ob Ascona, im frühen 20. Jahrhundert weltbekannte Begegnungsstätte von Dichtern, Denkern und Künstlern, wird zum Tagungszentrum für Weiterbildung der ETH Zürich. (T.A. 6.12.88).
- Aufbau eines Technologiezentrums und Technologieparks mit den Universitätsinstituten der Universität Bern und vier kantonalen Ingenieurschulen (NZZ 6.1.89).
- Gründung eines Institutes für Forschung und Beratung für Sport durch ETH und eine Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften (T.A. v. 10.1.1989).
- Nachdiplomkurs der Forschungsstelle für Verbands- und Genossenschaftsmanagement (Uni-Reflets, Freiburg, 13.1.1989).
- Rahmenkredit von 80 Millionen Franken für eine Solothurner Ingenieurschule (NZZ 13.1.1989).
- Aufbau von sechs CIM-Bildungszentren für die praxisorientierte Aus- und Weiterbildung an kantonalen Ingenieurschulen (HTL) bzw. an öffentlichen oder privaten Berufsschulzentren (NZZ 14./15.1.1989).

für Frauen ein zu wenig attraktiver Denk-, Kampf- und Karriereplatz, ein Feld mit zu wenig Belohnungen für Theoriebildung und Forschung zu sein⁴.

Wenn es also weder "das Kapital" noch "das Patriarchat" ist, welche unmittelbar die Entstehung einer Wissenschaft des Sozial Arbeitens hintertreiben, wohin soll sich der Blick noch wenden? Mein Vorschlag ist, nach denjenigen *Macht-Quellen und Behinderungs-Strategien* (Staub-Bernasconi, 1989c) zu fragen, welche den *Universitären* unmittelbar zur Verfügung stehen, nämlich Wissen als "*symbolisches Kapital*" und hievon abgeleitet verschiedene Formen "*symbolischer Gewalt*". Dies führt relativ direkt zu Bourdieus theoretischen und empirischen Analysen der Bildungsaristokratie. Seine Arbeiten waren für mich bewusstseinsweiternd, weil sie eine Reflexion des Standortes auf der "Schwelle", als Opfer und Mittäterin ermöglichten: Inwiefern hatte ich die Mechanismen der legitimierten Bildungskapitalbesitzer, der Diskurswelt als auch der auf Wissen Angewiesenen, der sozialen Praxiswelt übernommen und internalisiert? Beides war und ist gewiss der Fall! Und inwiefern konnte ich, dank des Standortes auf einer "sozial verbindenden wie trennenden Grenze" gleichzeitig ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass es sich, entgegen der Beteuerung derjenigen, die sich auf nur *einer* Seite des "geometrischen Ortes" aufhalten, *nicht* um unüberwindbare Widersprüche handelt!

Der Versuch, Bourdieus Analysen auf das dargestellte Problem anzuwenden, kann sich nicht auf systematisch Überprüftes, sondern nur auf individuelle und in Kreisen Sozial Arbeitender und ihrer AusbilderInnen immer wieder neu artikulierte Erfahrung stützen (vgl. Anm. 1).

In einer Gesellschaft, wo die Bedeutung von symbolischem Kapital enorm zunehmen wird, kann es nicht gleichgültig sein, wie die bisherigen und neuen Bildungskapitalproduzenten und -besitzer damit umgehen. In einer solchen Gesellschaft werden Theorie- und Wissenschaftsfeindlichkeit nicht mehr im hellen Lichte aufgeklärter Rationalität und Intellektualität als Gegen-Aufklärung und dunkler Aberglaube der Ungebildeten abqualifiziert werden können. Wenn sie es nicht bereits immer schon waren, werden sie zukünftig die neuen Formen von Klassenhass sein.

Die Ergebnisse aus einer schweizerischen Univox-Umfrage sprechen eine deutliche Sprache: Ebensoviele, nämlich 55 % der Befragten sehen nicht nur Interessengegensätze zwischen Arbeit und Kapital, sondern auch zwischen "Normalbürgern" und "Akademikern" (TA 11.87). Geht man davon aus, dass nur rund 3,5 % der schweizerischen Bevölkerung bildungsmässig die Universitätsstufe, hingegen rund 15 % die Berufsposition Arbeitgeber, Direktor

⁴ Das besondere theoretische Denken wurde meines Wissens bis heute fast durchwegs nur von Männern kritisiert oder gewürdigt (stellvertretend fürs erstere Peters inbezug auf Alice Salomon und Marie Kamphuis & Lasch fürs letztere inbezug auf Jane Addams & C.W. Müller inbezug auf Alice Salomon). Die wenigen Frauen, die sich um die Klärung epistemologischer und theoretischer Fragen bemühen (z.B. Helga Nowotny, Christina Thürmer-Rohr, Maria Mies), scheinen sich (mit Ausnahmen wie Margrit Brückner und Anja Meulenbelt) eher vom Problemfeld "Soziale Arbeit" wegzubewegen.

oder leitender Angestellter erreichen (Zahlen aus Levy, 1984/2, 32, 37), so ist ein solches Umfrageergebnis nicht weiter erstaunlich.

Aber auch aus ausgedehnten Untersuchungen wissen wir, dass der durch starke Gewerkschaften erreichte kollektive Aufstieg über mehr Lohn und verbesserte *soziale* Sicherheit beim Arbeiter eine Krise des Selbstrespektes auslöst. So transformiert sich die ökonomische Sicherheitsfrage zu einem psychischen Problem der fehlenden *individuellen* Selbstsicherheit. Die Interviewten sagen, dass Menschen mit mehr Bildung innerlich entwickeltere, "psychisch besser bewaffnete" Menschen sind, die sie als Arbeiter mit ihnen unbekannten Maßstäben be- und entwerten und je nachdem auch verurteilen. Sie merken, dass Menschen mit mehr Bildungskapital mehr Chancen des Selbstrespektes, mehr Chancen, den Sachzwängen zu entfliehen, ja mehr Chancen haben, Instrumente persönlicher Orientierung und rationaler Kontrolle zu entwickeln. Und dies ist auch dann so, wenn sie die "Gebildeten" scharf kritisieren oder über sie spotten. Denn die scharfsinnigen Analysen verweisen immer wieder auf die Paradoxie, dass die Entfaltung eines kohärenten Selbst der Bildungsinhaber die Unteren stigmatisiert (Sennett & Cobb, 1973). Ablehnung und Spott werden so zur hilflosen Strategie der Ohnmächtigen, welche sich nicht nur ökonomische Ressourcen-Macht, sondern auch Artikulations- und Symbolisierungs-Macht erhoffen (Staub-Bernasconi, 1983, 1989c).

Das Schmerzliche an diesen Sachverhalten ist, dass nicht mehr nur die Wirtschafts-Elite, sondern auch die akademische Bildungs-Elite im Scheinwerferlicht steht. Es ist ein Licht, welches das stille Einvernehmen sichtbar macht, das Wesentliche unaufgedeckt zu lassen, nämlich: die Art der sozialen Position im Bildungssystem, die dazu führt, dass die Logik der symbolischen Kapitalproduktion und -verwertung der Logik des materiellen Kapitals in erstaunlichem Masse verwandt sein kann. Das Theoretiker-Praktiker(innen)verhältnis als eminent soziologisches Thema ist mithin ein bis jetzt vor allem mit symbolischen Waffen gefochtenes und dadurch bis heute gut kaschiertes Klassenproblem !

2. Bildung als Klassenbarriere : Symbolische Einstufung - Abwertung - Kontrolle

Soziale Nachbarschaft als Ort des kleinsten Unterschieds, der niedrigsten Schwelle - hier zwischen der Diskurswelt der wissenschaftlich Gebildeten und der Praxiswelt derjenigen, welche nach Verstehen, hilfreichem Handeln und seiner symbolischen Re-Präsentation wie Re-Konstruktion fragen - kann durchaus zugleich der Punkt der grössten Spannungen sein. Die objektiv geringste Distanz im sozialen Raum - hier verstanden als unmittelbare Angewiesenheit zwischen sozialwissenschaftlichem Denker und denkendem, professionell ausgebildetem Sozialpraktiker - kann so mit der subjektiv grössten Distanz zusammenfallen (Bourdieu, 1987, 251f). Hier die Bilanz

eines Sozialpraktikers, nachdem er versuchte, sich eine Übersicht über verschiedenste neuere Theorien und Methoden Sozialer Arbeit zu verschaffen (Mangold in : Staub-Bernasconi, 1986, 33).

"Die (...) Disziplinen haben sich der Sozialen Arbeit angenommen wie die Imperialisten den Entwicklungsländern. Wir liefern die Rohstoffe, sie veredeln. Wir sind gleichzeitig die besten Konsumenten dieser veredelten Produkte. Sie haben ihre Wissenschaftskultur gebracht - immer mit dem Versprechen, dass sie unserer Emanzipation nütze. Wir haben ihre Kultur übernommen und unsere dabei aufgegeben. Die Promotionen über uns haben die Personen, nicht unsere Sache vorangebracht".

Hier wird die Beziehung zwischen Theoretikern und Praktikern Sozialer Arbeit mit den heutzutage krassesten, weltweiten Ausbeutungsverhältnissen und der damit einhergehenden psychischen wie kulturellen Entfremdung verglichen. Es entsteht das Bild des enteigneten Bildungsproletariats bzw. der -proletarierin? Aus der Sicht "von oben" ergeben sich andere Bilder für die gleiche Situation. Der soziale Machtverhältnisse problematisierende Vergleich aus der Perspektive der Praxiswelt macht hier einer medizinischen Vorstellung Platz. :

"Die Soziale Arbeit "gleicht (...) der Schwererkrankten, die auf der Intensivstation an vielen Schläuchen hängt, ohne selbst beurteilen zu können, was die vielen Infusionen in ihr bewirken" (Müller B., 1981, 171, in : Staub-Bernasconi, 1986a, 32).

Sozialarbeit wird hier zur Patientin. Ihr wird jegliches kritisches Bewusstsein abgesprochen; als biologisches Wesen vegetiert sie vor sich hin, ohne ihre Krankheit selber diagnostizieren zu können. Wer ihr die Schläuche eingepflanzt hat, ist nicht auszumachen. Nur der Arzt kennt - vielleicht - deren Inhalt. Er allein wird bestimmen, ob und wann sie wieder gesund ist oder eventuell lebenslänglich invalid bleibt.

Die einträglichsten Strategien sind gemäss Bourdieu meist die, "welche ausserhalb jeder Berechnung und in der Illusion der 'eigentlichsten' Aufrichtigkeit von einem objektiv an objektive Strukturen angepassten Habitus erzeugt werden" (Bourdieu, 1987, 116). Zu ergänzen wäre: Die erfolgreichsten Strategien versuchen, Probleme sozialer Strukturen und Prozesse in naturgegebene, hier medizinische Phänomene umzudefinieren. Als *Habitus* wird eine kulturelle Orientierung bezeichnet, in der objektive Strukturen und Zwänge internalisiert und zu Wertorientierungen transformiert wurden. Die davon abgeleiteten "Strategien ohne strategische Berechnung werfen für jene, die kaum noch als ihre Urheber bezeichnet werden können, einen bedeutenden Nebengewinn ab, nämlich die soziale Anerkennung, die für den Schein der Uneigennützigkeit gewährt wird." (1987, 116). Wer möchte denn bezweifeln, dass es dem Wissenschaftler, auch dann, wenn er vom derzeitigen Stand des Irrtums spricht, um nichts anderes geht als um Wahrheit - und dies sogar dann, wenn z.B. gerade Sozialwissenschaftler von einer standort- und

damit wertgebundenen Wahrheit sprechen? Denn damit ist selbstverständlich impliziert, dass sie, falls sie sich nicht als von jeder Sozialstruktur unabhängige, freischwebende Intelligenz verstehen, mit Sicherheit auf der "richtigen Seite" der Geschichte, der Gesellschaft stehen. Diese Orientierungen und Strategien bringen die Akteure einer bestimmten strukturellen Position im Bildungssystem in eine viel grössere Übereinstimmung als diesen bewusst zu sein braucht.

Was hier nun zur Diskussion steht, ist die Tatsache, dass Wissen, symbolische Repräsentation der Realität, Theorien nicht nur nach bestimmten philosophischen, wissenschaftlichen, ethischen Kriterien beurteilbare mentale Produkte sind. Sie sind ebenso sehr *sozial hierarchisiert und hierarchisierend* und können dadurch bewusst oder unbewusst für die Einlösung wie die Vernichtung von Aufstiegs- und Kompetenzhoffnungen und mithin die Konstruktion stabiler Platzanweisungen im System der Disziplinen wie im Bildungssystem eingesetzt werden.

In Anlehnung an Bourdieu (1981, 1983) lassen sich folgende allgemeine Zusammenhänge formulieren:

Je grösser die Verfügung über begehrte gesellschaftliche Güter wie ökonomisches, soziales und/oder Bildungskapital und damit je grösser die Unabhängigkeit von den Zwängen des Alltags oder umgekehrt, je grösser die Optionen, umso eher lässt sich vom unmittelbar Konkreten, Lebensnotwendigen, Praktisch-Nützlichen abstrahieren und Dinge, Menschen wie Ideen unabhängig von ihrem Kontext als auch ihrer Funktion beurteilen; umso eher werden sie nach ihrem Wert "an sich" oder "für einen selber" beurteilt.

Je geringer die Verfügung über begehrte gesellschaftliche Güter und mithin Macht-Quellen und damit auch je grösser die Abhängigkeit von den Zwängen des objektiv Lebensnotwendigen, umso eher entwickelt sich ein konkretes Verhältnis zur (Um-)Welt, bzw. zu einem bestimmten Kontext, das den Wert eines Menschen, aber auch einer Idee oder eines Dinges nach ihrem realen Beitrag zur Bewältigung des Alltags beurteilt.

Bezogen auf die *Bildungsschichtung* liesse sich für die VertreterInnen der Sozialwissenschaften und damit auch die AusbilderInnen von Sozial Tätigen präzisieren:

Je höher die soziale Position im Bildungssystem, desto grösser die Ablehnung der Bindung von Erkenntnis, Theoriebildung an als zu komplex, diffus und verschwommen qualifizierte konkrete Lebensnotwendigkeiten und Probleme, historische und soziale Kontexte - oder umgekehrt: umso grösser die Neigung zur totalisierenden Verallgemeinerung und Abstraktion. Damit geht auch die offene oder implizite Ablehnung mittel- und unmittelbarer Verwertbarkeit von Erkenntnisprodukten als auch der Konzeption von Handlungs-Regeln einher, welche Abstraktes, Kontrafaktisches in Konkretes überführen sollten. Solche Ansprüche werden als illegitime, externe Zwänge im Hinblick auf die Entfaltung des freien Geistes in einer freien Diskurswelt betrachtet. Nicht einmal Ethik als ein Typus von Handlungstheorie oder kri-

tische Gesellschaftstheorie dürfen konkret werden, sondern erschöpfen sich z.B. in universellen kategorischen Imperativen und der Frage nach den allgemeinsten Bedingungen der Möglichkeit einer Ethik, eines herrschaftsfreien Diskurses oder einer Emanzipation ermöglichenden Gesellschaft.

Je tiefer die soziale Position im Bildungssystem, desto wahrscheinlicher die Verurteilung von reinen, abstrakten Theorien als sinnlos und damit unnötigen Luxus ja Zeitverschwendung, als Formen der narzisstischen Selbstbefriedigung mit Hilfe des kleinen, aufgebauchten und gehätschelten Unterschieds zu anderen Theorien, desto grösser die Forderung nach problem- und praxisbezogenem Wissen, und desto grösser die Tendenz, Wissen durch Werte, Ethik und Moral zu ersetzen. Die kollektive wie individuelle Erfahrung der Undurchlässigkeit des Bildungssystems wird dadurch in realitäts- und praxisangepasstes Verhalten umsetzbar: Aufstieg im Bildungssystem, die Erlangung grösserer Bewusstheit und Kompetenz als auch eines angemesseneren, umfassenderen Welt-, Gesellschafts- und Selbstbildes werden dadurch gar nicht mehr ernsthaft erwogen oder gar gefordert; das Erzwungene erscheint als das freiwillig Gewählte.

Wie funktioniert nun aber die symbolische Platzanweisung im Hinblick auf eine Tätigkeit und ihre Ausbildung auf Fachschul- bzw. Fachhochschulniveau, d.h. am Ort unmittelbarer struktureller Nachbarschaft? Was geschieht und geschieht mit der Hoffnung der Sozial Tätigen, zwischen Lebens-, Arbeits- und Theoriewelt einen Zusammenhang und nicht ein Unterwerfungsverhältnis zu begründen? Soziale Arbeit kann als Beruf betrachtet werden, der als Beruf - d.h. nicht als soziale Bewegung, Partei oder Gewerkschaft - denjenigen verpflichtet ist, die in und an der Gesellschaft als auch der institutionalisierten und tradierten Kultur leiden. Es ist zudem der einzige Beruf, dessen Problem- und Arbeitsfelder sich über alle sozialen Niveaus vom Individuum zur Familie, Kleingruppe, über soziale Organisationen, territoriale Gemeinwesen (vom Quartier bis zur Weltgesellschaft) erstrecken und der somit gezwungen ist, das einzulösen, was andere verbal fordern: globales Denken und lokales Handeln (Staub-Bernasconi, 1986c). In den Augen der Öffentlichkeit wie der Machtträger hat er vor allem dort einen gesellschaftlichen Auftrag, wo Kontrollabsicht auf der Angst gründet, *die Übersicht und die Macht über andere und sich selbst zu verlieren und Disziplin als Disziplinierung des Bedrohlichen, Abweichenden gefordert wird*. Es ist jedoch unübersehbar, dass Sozial Arbeitende, z.B. im Rahmen der ersten Frauenbewegung dank eigener Wert- und Wissensbasis immer wieder versucht haben, sich eigene Problemdefinitions-Macht anzueignen und damit an einer *Disziplin als Übersicht über das Soziale bzw. zur Entfaltung und Formung des Sozialen arbeiteten, die auch die Disziplinierung der Mächtigen miteinschliesst*. Als Integrationswissenschaft sollte sie inbezug auf andere Disziplinen und Praxisweisen dialog- und anschlussfähig sein (Staub-Bernasconi, 1986a, 1986b, 1988). Was geschah und geschieht nun mit dem Anspruch, Einfühlung, intuitives Verständnis mit problembezogenem, theoretisch-wissenschaftlich fundiertem Wissen in Verbindung zu bringen, dieses wertmässig begründeten Beurteilungskriterien auszusetzen und hievon instrumentel-

les Veränderungs- und damit Problemlösungs-Wissen zu entwickeln, das die Machtfrage nicht ausklammert (van Beugen, 1973 ; Lowy, 1983 ; Geser, 1983 in : Staub-Bernasconi et al., 1983 ; Staub-Bernasconi, 1986c) ? Angesichts der hohen funktionalen Angewiesenheit zwischen PraktikerInnen und Theoretikern Sozialer Arbeit wäre eine enge Kooperation das Naheliegendste. Wie erklärt sich nun aber die Tatsache, dass - ähnlich wie beim Nord-Süd-Gefälle - die Distanz zwischen beiden in letzter Zeit nicht kleiner, sondern, wie eingangs skizziert, grösser wurde ?

Das Eigentümliche der Behinderungs-Logik des Symbolismus der wissenschaftlich Gebildeten liegt eben darin, dass sie kleine bis winzige Unterschiede zu grossen, unüberwindbaren Unterschieden aufbauscht (Bourdieu, 1987, 251) und so nicht nur die soziale Abtrennung und dauerhafte Unterscheidung zwischen sozialen Nachbarn, sondern auch ihre Abwertung und damit das auf symbolischem Kapital beruhende Herrschaftsverhältnis institutionalisiert.

Im Folgenden versuche ich, drei sozial hierarchisierende "Strategien im Namen der Wahrheit" wie sie von Sozialwissenschaftlern im Umgang mit Problemen, Texten und Theorieansprüchen aus der Sozialen Arbeit eingesetzt werden, zu schildern. Zugleich halte ich (Gegen-)Reaktionen von Sozial Arbeitenden fest, die mir aus Projekt- und Ausbildungserfahrung als auch aus der Fachliteratur bekannt sind.

2.1. Symbolische Einstufung als symbolische Unterordnung Sozialer Arbeit unter etwas "Höheres"

Bei dieser Strategie wird unmissverständlich festgehalten, dass zwischen etablierter Wissenschaft und Emporkömmling, zwischen Diskurs- und Praxiswelt grosse, unüberbrückbare Niveauunterschiede bestehen, was seine symbolische und soziale Unterwerfung legitimiert. Die Inhaber des Monopols auf den Diskurs über die (Sozial-)Welt erhalten sich damit das Privileg, örtlich und zeitlich gemäss ihren Kriterien verallgemeinern zu dürfen. Hiezu eignen sich sogar die sehr blassen, jede soziale Differenzierung verwischenden Kategorien des "Alltags" oder der "Lebenswelt" (Thiersch & Müller B. in Staub-Bernasconi, 1986, 34-36). Hier wird nicht nur festgehalten, dass die Praxiswelt relativ "diffus" und "unübersichtlich" ist, sondern die Theorielosigkeit Sozialer Arbeit wird hier geradezu theoretisch begründet und festgeschrieben (vgl. hiezu auch Winkler, 1988). Den BearbeiterInnen der Praxiswelt weisen die Theoretiker dann die Pflicht zu, das Verallgemeinerte auf ihre konkrete Situation anzuwenden. Die auf den *komplexen* Problemalltag Bezug nehmenden Verallgemeinerungsversuche von Praxistheoretikerinnen werden allerhöchstens als naive Vorläufer ethischen, theoretischen Denkens anerkannt, die allerdings viel zu eng, unkritisch-pragmatisch oder mechanistisch-technokratisch geraten sind.

Bewegungen im Rahmen der Diskurswelt :

Bereits die *Zulassung der Sozialen Arbeit als Gegenstand theoretischer und wissenschaftlicher Reflexion* ist keineswegs selbstverständlich: Weshalb braucht es denn überhaupt eine Theorie Sozialer Arbeit? Dies ist eine Frage, die ich wohl schon mehr als 100 mal beantworten musste. Die Gründe für deren Verneinung sind ebenso einfach wie erstaunlich: Architekten oder Gynäkologen würden auch ohne Theorie Häuser entwerfen und bauen oder Frauen operieren. Oder: für eine ursprünglich christliche, heute säkularisierte diakonische Tätigkeit brauche es eigentlich vor allem eine theologisch-ethische Begründung! Die Rückfrage, weshalb praktische Tätigkeiten wie Heilen, Bauen, der Umgang mit dem Heiligen und das Verwalten von Religiösem als "Medizin", "Architektur" und "Theologie" längst etablierte universitäre "Disziplinen" sind, bringt bereits Beantwortungsschwierigkeiten. Diese verschärfen sich, wenn frau sich die zusätzliche Frage erlaubt, weshalb ausgerechnet in der Sozialen Arbeit die geschlechtliche Arbeitsteilung zwischen theorieproduzierenden Wissenschaftlern (seit etwa 1960 fast nur Männer) und konkret tätigen SozialpraktikerInnen (vornehmlich Frauen) institutionalisiert werden soll?

Sofern Soziale Arbeit nun aber doch akademisch hoffähig wird, bleibt die Frage nach ihrer Einordnung in ein bereits etabliertes symbolisches Universum.

Anlässlich einer Fachtagung von Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit zum Thema "Verknüpfung der Basisdisziplinen mit den Fachdisziplinen Sozialarbeits- und Handlungslehre" beklagte sich ein Psychologe mit bewegten Worten darüber, dass die Sozialarbeitsdozenten bzw. Praktiker nicht fähig seien, Soziale Arbeit zu definieren und mithin ihm und seinem Soziologie-Kollegen zu sagen, welche Wissensinhalte für SozialarbeiterInnen sinnvoll wären. Am Nachmittag der gleichen Tagung wagte es ein Sozialarbeitsdozent, sehr klar seine Wünsche anzubringen. Er bat u.a. um psychologische und soziologische Erklärungen für die in der Sozialen Arbeit vorkommenden psychischen und sozio-ökonomischen Problematiken. Dies wurde ihm nun aber sofort - vom gleichen Dozenten - als autoritärer Versuch, eine "Einheits-Doktrin" zu etablieren bzw. als Angriff auf die Lehrfreiheit, verschiedene theoretische Ansätze darzustellen, ausgelegt.

Nicht thematisiert bleibt bei solchen Auseinandersetzungen der Totalitätsanspruch dieser "Experten der Logik und Letztbegründungen".

Sie wollen die Praxis ihrer vernunftlosen Absurdität entreissen, indem sie sie *ihrer* theoretischen Ansätzen unterordnen. Dabei merken sie oft nicht, wie sehr sie sich bei ihrer Theoriwahl den jeweiligen Wissenschafts- oder Therapiekonjunkturen, die den Marktwert eines Ansatzes bestimmen, gefügt haben (Bourdieu, 1987, 169). Der Wunsch von Vertretern der Praxiswelt,

psychoanalytische, kognitive, humanistische und verhaltenstheoretische Psychologie - metatheoretisch - miteinander zu verknüpfen, muss aus dieser Sicht als ganz und gar naiv qualifiziert werden. Und schlechthin undenkbar ist es, die Gesellschaftstheorien eines Durkheim, Parsons, Max Weber, Marx, Habermas oder gar Luhmann in Verbindung zu bringen. Die Vorstellung, dass möglicherweise alle unter bestimmten Randbedingungen einen Teilaspekt des Psychischen, Sozialen oder Gesellschaftlichen beschreiben oder erklären, gilt als Sakrileg, Verunreinigung des Denkens und damit derjenigen Theorietradition, der man angehört. So wenig ästhetisch Ungebildete sich ein Urteil über die feinen Unterschiede zwischen vergleichbaren oder auseinander ableitbaren Stilrichtungen und den als Chiffren verwendeten zugehörigen grossen Künstlernamen bilden können, so wenig können Sozialpraktiker mithalten, wenn es um die "grossen" und "feinen bis feinsten Unterschiede" zwischen theoretischen Ansätzen geht. Die Absurdität und Dogmatik des unter der Fahne der Lehrfreiheit und des Pluralismus meist unentdeckt bleibenden Reduktionismus der Diskurswelt beherrscht so die Praxiswelt. Und es ist dafür gesorgt, dass Bildungskapital weiterhin zu Bildungskapital kommt und Praxiswelt weiterhin Praxiswelt bleibt (Bourdieu, 1983, 47ff).

Wird der Anspruch auf Theoriebildung und Wissenschaftlichkeit, z.B. im Rahmen einer Akademisierung des Studiums Sozialer Arbeit unabweisbar, so stellt sich im Rahmen der hier diskutierten Strategie die Frage, welcher übergeordneten Disziplin sie unterordnet werden soll.

Im europäischen Raum lassen sich vor allem zwei Bewegungen unterscheiden. Die erste sucht Unterordnung unter den Bezugsrahmen *Pädagogik oder Erziehungswissenschaft* :

So hält z.B. Peters, Mollenhauer beipflichtend fest, dass Soziale Arbeit ein im Industriezeitalter nach dem mechanisch-behavioristischen "challenge-response-Schema" entstandene (und damit wohl zunächst vernunftlose) Tätigkeit ist, währenddem die Sozialpädagogik als neues pädagogisches Bewusstsein ihre Entstehung der in Deutschland damals verbreiteten romantischen Sozialtheorie verdankt. Im weitem : Währenddem Soziale Arbeit nur Soziale Probleme verwaltete, sei die sozialkritische Einstellung durchgehendes Prinzip der Sozialpädagogik (1968, 93).

Also auch hier die Grundfigur von "blinder, dumpfer Natur" einer von Frauen ausgeübten Tätigkeit vs. "aufgeklärtem, freiem Geist", der selbstbezüglich "kritischen sozialpädagogischen Geist" erzeugt, der offensichtlich Männern zuzurechnen ist und gerade bei Peters beispielsweise die Aufarbeitung der Jahre 1933-1945 schmerzlich vermissen lässt. Sie ist in solchen Unterordnungsbegründungen allgegenwärtig. Sie zeigt sich auch bei C.W. MÜLLER, wenn er von den "redlichen Idealisten" spricht, "welche die Entwicklung einer eigenständigen 'Sozialarbeitswissenschaft' fordern" und zugleich aufgrund der Einsichten der Studentenbewegung festhält, dass "eine

solche Aufgabe sinnvoll nur innerhalb einer grösser dimensionierten wissenschaftlichen Disziplin angegangen werden sollte, was konkret heisse: "Probleme und Tätigkeiten von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen als Erziehungs-Tätigkeiten in einem erweiterten Sinn zu reformulieren" (1988, 149-150).

Das "Soziale" und die damit verbundenen Probleme bleiben hier etwas vom Geist und der Gesellschaft Abgelöstes, die dem Individuum konsequenterweise erst als "Sekundär-" oder "Tertiärprobleme" (z.B. als soziale Verwahrlosung oder Abweichung) angeheftet werden können. Dies macht Soziale Arbeit zur "Speziellen Pädagogik" und damit logischerweise zur Hilfswissenschaft der Erziehungswissenschaft (so Rössner, 1977 in: Mühlum, 1981, 16 u.a.O.; man vgl. auch die Studienpläne zum Thema Allgemeine und Spezielle Pädagogik).

Soziale Arbeit lässt sich im Rahmen der gleichen Platzierungslogik aber auch einer *allgemeineren Gesellschaftsdisziplin wie Sozialökonomie, Sozialpolitik oder Wirtschaftswissenschaft und Führungslehre unterordnen*. Legitimation hierfür ist z.B. ihre zu enge, von Professionalismus, Fachidiotie, ja Eigeninteresse zeugende Sichtweise, ihr Sozialbürokratismus (Fragniere, 1988) oder ihre irrationale Ablehnung von wirtschaftlicher Effizienz (Wendt, 1986 in: Staub-Bernasconi, 1986a). Nie wird die Frage gestellt, ob und wie diese Disziplinen Weitsicht garantieren oder ob sie nicht einfach die zur Zeit marktgängige, ideologische Kritik am Wohlfahrtsstaat unreflektiert übernehmen. Als ideologisch muss heute jede Theorie betrachtet werden, welche axiomatisch von einer Ressourcenknappheit des Staates ausgeht, dieweil auch konservative Ökonomen ohne jede Beschönigung zugeben, dass selbstverständlich genügend Geld vorhanden sei; die Frage sei lediglich, wie es (neu) verteilt werden soll. Als sozial verantwortungslos muss die undifferenzierte theoretische Verkettung des (Sozial)Staates bezeichnet werden, dieweil real feststeht, dass er zur Zeit die einzige soziale Instanz für die Einlösung von Bürger-, Menschen- und teilweise Sozialrechten ist und den Entwicklungsländern minimalen Schutz gegenüber den rein wirtschaftlichen Interessen multinationaler Wirtschaftsimperien bietet. Als bedenklich muss eine undifferenzierte Sozialexpertenkritik betrachtet werden, welche die marginalste Profession, die sich um Wissen über "Soziales" bemüht, denunziert, dieweil, wie früher erwähnt, von Staat und Wirtschaft Milliarden in neue Technologie- und Managementausbildungen investiert werden (vgl. Anm. 3). Nicht nur neokonservative, sondern auch sich als progressiv verstehende Sozialwissenschaftler gehen heute bereits so weit, dass sie die sozialen Berufe als soziale Parasiten beschreiben, die "allerlei ernsthafte und eingebildete Bedürftigkeiten anmelden", anstatt Selbst- und Laienhilfe zu fördern, dieweil diese Theoretiker die alle Grenzen sprengende Untersättlichkeit einer internationalen wirtschaftlichen Elite theoretisch völlig im Dunkeln lassen (Dubiel, 1985, 105-123).

Allen "Platzierungs-Logiken" ist gemeinsam, dass sie die Praxiswelt dadurch von ihrer "theoretischen Blindheit" befreien sollen, dass sie einer bereits etablierten Diskurswelt mit "praktischer Blindheit" fraglos einverleibt

wird - ein symbolischer Klassenkampf um feine Unterscheidungen und klare Unterordnung⁵.

Bewegungen im Rahmen der Praxiswelt ?

Es ist schwer zu sagen, ob es vor allem äussere oder innere Barrieren waren, welche Alice Salomon vor 80 Jahren zur Gründung einer Ausbildungsstätte für Soziale Arbeit ausserhalb der Hochschulen veranlassten. Ihre Begründung hiezu war, dass die Universitäten nicht in der Lage sind, "eine auf das praktische Handeln bezügliche Theorie, und zwar auf ein Handeln, das sich um das Wohl des Menschen in seiner Totalität bemüht" zu entwickeln (Staub-Bernasconi, 1986, 14). Interessant ist immerhin, dass sich die frühen TheoriepionierInnen in Deutschland und USA als Begründerinnen einer "Wirklichkeitswissenschaft" verstanden, die sich aus den normativen Aprioris und Letztbegründungen einer geisteswissenschaftlich verstandenen Pädagogik, aber auch einer rein ökonomischen Betrachtungsweise eben via Wissenschaft zu emanzipieren hatte : Ausgehend von der Problem- und Arbeitsrealität, sollte diese Wirklichkeitswissenschaft "in der Lage sein (...), verändernd in diese einzugreifen und den Alltag als einen Appell zum Handeln, eine politische Angelegenheit zu begreifen" (Geisel & Leschmann, 1985, 126). Ihre Beiträge waren bezeichnenderweise vor allem problemdiagnostischer und handlungstheoretischer Art ; von diesem Anliegen her wurden sozialwissenschaftliche Konzepte ausgewählt. Doch der Ausflug in die symbolische Diskurswelt war von kurzer Dauer. Fast alle Versuche, dem Umgang mit Menschen, Dingen und Ideen eine intersubjektiv überprüfbare Verständigungsbasis zu geben, wurden in den 70er Jahren von den damals in die Sozialarbeitsausbildung eindringenden Sozialwissenschaftlern massiv als ideologisch oder/und technokratisch kritisiert und ausser Kurs gesetzt (Peters, 1968 ; Staub-Bernasconi, 1986a). Anstatt die gemeinsamen Anliegen von Kritischer Theorie (Horkheimer u.a.) und den Theorie-Anliegen sozial arbeitender und denkender Frauen zu entdecken, nahm die europäische Geistesgeschichte ihren üblichen Verlauf : "(...) kriegerisch. Denkbewegungen bringen sich immer noch vorwärts wie Heerhaufen in Zeiten, da man glaubte, die Erde wäre unendlich und also unerschöpflich. Man erobert die Ortschaft, raubt, brennt den Rest nieder und zieht weiter. Gerade die anerkannt Klügsten scheinen nie zu begreifen, dass der Rest vielleicht von Wert sein könnte. Wenn nicht jetzt, dann später oder irgendwann" (zit. nach Irmtraud Morgner Amanda, 1983, 46). Die Selbstsicherheit der frühen Schulgründerinnen und Ausbilderinnen wich einem kleinen, erneut "kleingemachten Ich". Frauen scheinen heute in der Fachliteratur nur noch für Praxisberichte und Projektbeschreibungen, Biographie- und Geschichtsforschung ohne Theorieanspruch zuständig zu sein. Ihre Einmischung in das

⁵ Eine Ausnahme hiezu ist Mühlum (1981, der für eine metatheoretisch begründete "Wissenschaft der sozialen Arbeit" eintritt (320-321), aber sie gemäss der in Abschnitt 2.1 dargestellten Grundlogik eben doch der Erziehungswissenschaft oder Sozialpolitik unterordnet (318a).

Geschäft der Symbolisierung der Welt Sozialer Arbeit kommt kaum mehr vor (Mattile & Maurer, 1988; Staub-Bernasconi, 1986c, 12ff; 1989a). Dadurch wird erneut bestätigt, was aufgrund der frühen theoretischen Versuche von Sozialarbeiterinnen zu hinterfragen wäre, nämlich dass *Theoriebildung und Auswahl von Wissen und Können nichts mit den Problem-Betroffenen und ihrer Lebenssituation, aber auch nichts mit psychischen Eigenschaften wie Intuition, Fantasie, Sensibilität und sozialem Engagement zu tun haben*. "Natürliche" Spontaneität und Empathie, persönlich-biographisches Interesse als auch Offenheit für die Bedürfnisse von Hilfebedürftigen werden so wieder zu Frauen- bzw. PraktikerInnen-Domänen. Und die inneren Barrieren funktionieren wieder perfekt, wenn argumentiert wird, dass diese Eigenschaften durch Bemühungen um Theoriebildung und wissenschaftliche Rationalität bedroht oder gar zerstört werden könnten. Bei aller Kritik am Herrschaftswissen des Bildungskapitals muss hier doch die Frage realer wie potentieller MittäterInnenschaft gestellt werden, wenn darüber geklagt wird, dass das Denken von PraktikerInnen zu Unrecht einer "höheren Disziplin" unterstellt wird (Thürmer-Rohr, 1987).

2.2. *Symbolische Abwertung: Soziale Arbeit ist zu konkret, einfach, diffus, um theoriwürdig zu sein!*

Da es sich bei der Sozialen Arbeit um eine soziale *Nachbarin* mit realen oder potentiellen Aufstiegs- und teilweise konkurrierenden Stellenansprüchen handelt, die man "unter dem eigenen Niveau" einstuft, entsteht umso dringlicher die Notwendigkeit, diese Unterordnung mit sozialer Entwertung zusätzlich zu legitimieren. Dies erfolgt z.B. dadurch, dass man die geistigen Leistungen theoretischer Pionierinnen als "schlicht, bescheiden, aber menschenfreundlich" (z.B. Peters, 1968) bezeichnet oder ihre praktische Arbeit nur insoweit zur Kenntnis nimmt, als sie zum Vehikel einer entwertenden Kritik gemacht werden kann.

Bewegungen und Erstarrungen in der Diskurswelt:

Eine Strategie, die vor allem den Sozialwissenschaftlern zur Verfügung steht, ist die, jeweils von einem höheren oder tieferen sozialen Niveau aus das zu kritisieren, womit sich der Sozialpraktiker gerade befasst und wofür er eine niveauspezifische Problemlösung anstrebt. Will er oder sie - bei allem Wissen um komplexe kausale Zusammenhänge zwischen sozialen Ebenen - einem Individuum oder einer Familie weiterhelfen, so wird gefordert, sich mit der Nachbarschaft, dem Quartier, dem politischen System, dem Tribut der Sozialen Arbeit an ein kapitalistisches Wirtschaftssystem, dem Herrschaftsaspekt sozialer Institutionen oder gar der Weltgesellschaft zu befassen. Das, worum sich der/die PraktikerIn gerade sorgt, wird so zur "systemstabilisierenden" Verteilung von Trostpflastern und belanglosen Feuerwehrarbeit. Sucht er oder sie nach einer differenzierten Makrosicht der sozialen Welt, so wird ihnen vorgeworfen, sie würden dem konkreten Alltag, den

drängenden unmittelbaren sozialen Problemen ausweichen und hätten Omnipotenzfantasien und Allmachtsansprüche. Wird nun aber eine universitär ausgebildete Sozialarbeiterin tatsächlich zur Bürgermeisterin einer 12-Millionenstadt gewählt, nämlich von Sao Paulo in Brasilien, so muss sie wieder klein gemacht werden, indem man sie als "simple Sozialarbeiterin" bezeichnet (T.A. v. 17.11. & 19.11.89).

Soziale Arbeit lässt sich aber auch mittels Sozialforschung pauschal entwerten. Währenddem Frauenbewegung und Frauenforschung die Entstehung der Merkmale weiblicher Reproduktionsarbeit wie u.a. Sensibilität, Mitsorge und Fürsorglichkeit, souveräner Umgang mit komplexen, mehrdeutigen Sachverhalten und Situationen ins Bewusstsein bringt und deren Ausbeutung durch eine nach leistungs- und gewinnmaximierenden Prinzipien funktionierende patriarchale Gesellschaftsstruktur aufdeckt, wartet eine umfangreiche Forschungsarbeit über einen Allgemeinen Sozialdienst mit folgender "Entdeckung" auf:

"Man könnte 'Fürsorglichkeit' als einen gesellschaftlichen Mythos begreifen, an dem und mit dem bei den verschiedensten (Sozialarbeits-) Aktivitäten gearbeitet wird" (Wolff, 1983, 73, 88). Der Bucheinband zeigt das Bild einer Eisbärenmutter, die sich im Schnee der Antarktis "fürsorglich" (?) über zwei junge Bären zu neigen scheint! Die Empörung der (mir bekannten) dort arbeitenden Sozialarbeiterinnen lässt sich nur schwer beschreiben, als sie gewahr wurden, dass die ganze Untersuchung darauf angelegt war, mit Hilfe ethnologischer Forschungsmethoden "radikale Ideologiekritik" ihres Fürsorgealltags zu betreiben (ibid. S. 2) und aufzuzeigen, dass alles, was sie sagen und tun, dem einen, wahrlich simplen theoretischen Konzept der "Sicherstellung eines Gefühls (sic) gewährleisteter 'Fürsorglichkeit'" zugeordnet werden kann - offensichtlich in Analogie zu einer Bärenmutter am Nordpol (ibid. S. 71). Die "Eislandschaft" derjenigen, welche die Ressourcenbemessungen machtmässig kontrollieren blieb unerforscht. Die Empörung nahm noch zu, als die Beforschten feststellten, dass sich die kritischen Bewusstseins erheller bereits im Vorwort von jeglicher Konsequenz ihres Tuns verabschiedeten (ibid. S. 2).

Bewegungen und Erstarrungen in der Praxiswelt:

Dass solche Entwertungen wirksam sind, zeigt die in einer Untersuchung belegten überdurchschnittlichen Selbstbezeichnungen sozial Tätiger im Vergleich etwa zu PsychologInnen: Sie sind es, die ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten dauernd in Frage stellen und ihr Handeln teilweise als äusserst begrenzt, ineffizient und bisweilen nutzlos wahrnehmen", was zum Wunsch nach therapeutischer Zusatzausbildung und mithin symbolischer Aufwertung führt (Kümin, 1985, 150). Und wer kennt sie nicht, die in fast jeder Diskussion auftauchende Aussage, dass man/frau "nur Pflasterchenpolitik" oder "billige Befriedungsarbeit" leisten würden. Sind die ständigen Selbstvorwürfe und Selbstwertzweifel von Sozial Arbeitenden nur Ausdruck institutioneller

und gesellschaftlicher Ohnmacht, knüpfen sie nur an "unbewältigte infantile Konflikte" an (Spangenberg & Reis, 1987, 322f), sind sie Gefangene eines gut versteckten, beruflich sublimierten Narzissmus (Schmidbauer) oder sind sie eventuell in hohem Masse Produkt der Entwertung der Besitzer symbolischen Kapitals und akademischer Titel ?

2.3. Soziale Kontrolle als Verweigerung problembezogener wie handlungsrelevanter Theorie und ihre geschickte Verschleierung

Zur Stabilisierung von Unterordnung und Entwertung gehört nun auch noch die Institutionalisierung sozialer Kontrolle und Internalisierung der Herrschaft. Dazu braucht es die Sicherung der Alleinzuständigkeit für das theoretisch-wissenschaftliche Fortkommen der Sozialen Arbeit als auch der psychischen Abhängigkeit ihrer Akteure, ohne dass es je zu einer Machtteilung zu kommen braucht.

Zur Diskurswelt :

In zahllosen Diskussionen habe ich gelernt, dass das Schlimmste, Entwürdigendste, was man von einem Sozialwissenschaftler verlangen kann, "Reformvorschläge" oder "Handlungsanweisungen" inbezug auf die Herbeiführung einer Veränderung der theoretisch erhellten und erforschten Praxis sind. Fast jeder Vortrag vor Sozialpraktikern beginnt mit der einleitenden Feststellung, man werde leider - leider ? zum Glück ? - keine Rezepte liefern können, sondern es gehe um Analyse : Gesellschaftsanalyse, Psychoanalyse, Familienanalyse, Institutionenanalyse, Organisationsanalyse, Beziehungsanalyse zwischen Sozial Arbeitendem und Hilfebedürftigem usw. usw.

Aber bereits für die richtige, sachgemässe Operationalisierung dieser Analysen für die komplexe Problemwelt Sozialer Arbeit betrachtet man sich als nicht mehr zuständig - zudem brauche es noch viel mehr Forschung, um überhaupt etwas Verbindliches sagen zu können. Ungefragter Ersatz für fehlende, theoretisch begründbare Handlungsvorstellungen scheinen einerseits die zahlenmässig nicht mehr überblickbaren Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit und ihrer Trägerorganisationen zu sein (für einen Überblick hierzu vgl. Mühlum, 1981). Dabei halten sich Aussagen über die faktisch integrative bis repressive und solche über die kontrafaktisch emanzipative Funktion Sozialer Arbeit die Waage. Besorgte bis polemisch gemeinte Warnungen, nicht zum Macher, platten Pragmatiker, Funktionalisten oder Sozialmanager zu werden, scheint man mit einem notwendigen und hinreichenden Beitrag zu einem aufgeklärten Handlungsverständnis zu verwechseln (vgl. z.B. die Leserbriefkontroverse um einen Beitrag von Otto & Karsten, 1987).

Dabei wird übersehen, dass sich die Zweiteilung in "sozialintegrative" und damit konservative und "gesellschaftsverändernde" und damit "reformistische oder antikapitalistische Ansätze" implizit von einer viel zu einfachen Dicho-

tomie "Individuum-Gesellschaft" und der Vorstellung einer sich ungebrochen über alle sozialen Ebenen und Teilsysteme durchsetzenden Macht von sozialen Akteuren ausgeht. Schon nur die einfache Frage, ob ein sozial aufgestiegener theoretisierender Sozialwissenschaftler, der als hoch bezahlter und sozial gut abgesicherter Beamter mit Eigenheim, Frau und Kindern sowie den besten Veränderungs-Absichten über soziale Dissidenz lehrt und forscht, systemintegrativ oder systemverändernd wirkt, ist innerhalb dieses simplen Schemas gar nicht zu beantworten. So gewinnt man den Eindruck, dass Soziale Arbeit oft Delegationsinstanz für verpasste Jugend-, Lebens- und Praxischancen ihrer Theoretiker wird. Der, wie eingangs erwähnt, über bald 20 Jahre hinweg immer inflationärer wirkende Schrei nach Theoriebildung und Wissenschaft im Bereich Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik scheint mehr zu kaschieren als zu lösen.

Lukas (in: Pfaffenberger & Schenk, 1989) macht hierzu folgenden, ehrlich-selbstkritischen Hinweis: Die häufige Propagierung (der Begriffe Theorie, Verwissenschaftlichung, Theorie-Praxis-Verbund) kann eine subtile Form des Widerstandes darstellen, indem "die eigenen negativen Einstellungen durch Überbetonung der positiven Haltungen quasi unter Verschluss (gehalten werden). So zeigt das Ausmass enthusiastischer Zustimmung bedauerlicherweise oft den Grad latenter Ablehnung" des Emporkömmlings "Soziale Arbeit" (Moeller, 1981; zit. in: Lukas, 12).

Und Winkler spricht vom Zwang, mit dem Sozialwissenschaftler "(...) ihre Wissenschaftlichkeit negieren; das Syndrom gründet also in dem infiniten Skepsisgebrauch, mithin dem Dauerbekenntnis zum Wissen um das Nichtwissen. Wir tun nämlich so, als verfügten wir weder über Methoden noch über Kenntnisse (...)" (1988, 393).

So wird das Theoriedefizit nicht mit Inhalten, sondern mit immer neuen Varianten des Rufes nach Theorieinhalten gefüllt. So wird das Handlungstheoriedefizit nicht mit differenzierten Handlungstheorien, sondern mit der Aufforderung zu revolutionärer Praxis, zu emanzipatorischen Projekten, zum Anschluss an Gewerkschaftsbewegung oder neuere soziale Bewegungen behoben (Staub-Bernasconi, 1986, 21ff; Müller C.W., 1988); oder man greift zur Radikalkur der Entprofessionalisierung. Die Expertenkritik richtet sich interessanterweise nie an die TheoretikerInnen der Expertenkritik; ihre systemstabilisierende Funktion, die Legitimität ihrer Produkte, ihrer beruflichen Existenz wie Bezahlung stehen selbstverständlich nie zur Debatte. Ihre Bildungstitel sind geschützt und unveräusserlich. Und die Kritik am wilden Therapieboom verhindert die einzig sinnvolle Rückfrage, nämlich wo die theorieintegrativen Kenntnisse und Kompetenzen der Kritiker und ihre Beiträge zur Theorie- und Methodenentwicklung und -integration geblieben sind? Das dadurch Sichergestellte ist nicht die Theoriebildung, sondern die soziale Kontrolle über das Theoriedefizit und die psychische Kolonialisierung der Defizitären über die permanente Produktion und Reproduktion von Insuffizienzgefühlen als auch ihre Verführung zum geduldig-ergebenen Warten auf ein bis jetzt nie eingelöstes Versprechen.

Anpassungsformen und Ansätze zu Kritik und Widerstand aus der Praxiswelt :

Es gibt hier wohl einige "Selbsthilfe-Aktionen" von Praktikern, welche die verschiedensten Beratungs- und Therapie-Methoden daraufhin befragen, für welche Problemkonstellationen sie sich erfahrungsgemäss besonders eignen (Bichsel E. et al., 1980 ; Meltzer & Schumann, in Staub-Bernasconi, 1983). Dennoch ist die Anfälligkeit von Sozial Tätigen für alles, was auf einem inflationären Therapie- und Organisationsberatungsmarkt als sogenannt neues "Praxis-Paradigma" oder neue "Praxis- und Evaluations-Methode" angeboten wird, unübersehbar. Die Aneignung von mode-orientiertem "Halbwissen" verstärkt wiederum die Verachtung der Bildungskapitalbesitzer, wobei auch Pierre Bourdieu hievon nicht ganz gefeit ist : Seine phänomenologisch an sich stimmigen Beschreibungen der sozialen Berufe als Vertreter einer neuen sozialen Klasse, des "neuen Kleinbürgertums" mit der Neigung, den lässigen Lebensstil der Intellektuellen zu kopieren, Halbwissen als intellektuelle Freiheit und Emanzipation von Wissenschaft und Theorie auszugeben, jede soziale und psychische Klassifizierung abzulehnen, den narzisstischen Selbstzweifel an der sozialen Identität zu kultivieren und gleichzeitig einem ethischen Rigorismus emanzipatorischer Therapie und Pädagogik zu huldigen, ist nicht ganz frei von verachtenden Untertönen (1983, 556-584). Dies erlaubt, um mit ihm selber zu argumentieren, den "legitimen Kapital-Inhabern" (ibid, S. 572), die sozialen Berufe nicht nur weiterhin zu kritisieren und strukturell zu dominieren, sondern sich im Extrem wiederum als Opfer eines antiaufklärerischen, ideologisch-moralistischen Klassen- oder Zeitgeistes zu definieren, ohne dass ihnen ihr konkreter Beitrag hiezu bewusst zu sein braucht.

Aber gerade inbezug auf diese Thematik gibt es von SozialarbeiterInnen, die trotz Enttäuschungen nach wie vor Erwartungen an Wissenschaft und Theorie haben, sehr klare Rückweisungen der Problematik an die Sozialwissenschaftler : Denunziationen als "Wasserträger der Wendepolitik", Macher, Technokraten münden in die Frage, was denn die Autoren "zur Zeit politisch tun ?" (Replik von Schultz an Otto & Karsten, 1988, 174). Oder : Es gibt "eine an Scharlatanerie grenzende Art, neue Methoden zu kreieren. Ich meine geschäftstüchtige und schreibsüchtige Urheber, die ein eigenes Aha-Erlebnis ihrer therapeutischen Erfahrung gleich zu einer neuen Methode hochstilisieren, die oft (...) bereits Bekanntes und Bewährtes einfach mit einer neuen Terminologie verkaufen (...) Aber : (...) Der Hang der Sozialarbeiter, sich das bestehende Angebot auf dem Therapiemarkt zunutze zu machen, kann man auch als gesunde Reaktion derer verstehen, die nicht gelebt haben von der Kritik an allem, was die Sozialarbeit anzubieten hat, wohl aber überleben *müssen*, und sich darum dort eindecken, wo ihnen - auch ihnen - Brauchbares versprochen wird" (Brack, 1981, 218).

Zusammenfassend :

Ausbildungs-, Lehr- und Forschungsfunktionen im Bildungs- und Praxisbereich der Sozialen Arbeit sind darauf angelegt, Wissen zu produzieren, zu verwalten wie weiterzugeben. Der Umstand, dass, im Unterschied zu materiellen Gütern, Bildungsgüter keinem Nullsummenspiel unterworfen sind - d.h. der Gebende besitzt nach dessen Weitergabe nicht weniger Wissen - lässt das Behindernde dieses Prozesses zwischen zwei Tür an Tür lebenden sozialen Bildungsnachbarn verschwimmen : Man gibt, um zu besitzen, bzw. man besitzt, indem man gibt (Bourdieu, 1987, 229ff). Die Loyalität erzeugt man sich nicht durch manifeste, materielle Gaben, Dankbarkeitsverpflichtungen oder gar nackte Gewalt, sondern durch symbolische Gewalt und Disziplinierung als fortwährende theoretische und wissenschaftliche Kritik des Auszubildenden, des Sozialpraktikers oder Sozialarbeitsdozenten, die dadurch an ihre Abhängigkeit von Theorie und Wissenschaft erinnert werden und darob ihr zentrales Anliegen einer eigenen, gegenstandsgerechten Disziplin vergessen. Die im deutschen Sprachraum nunmehr seit 20 Jahren beschworene fehlende Theorie und damit Disziplinwürde Sozialer Arbeit bleibt dadurch ein jederzeit anrufbares, aber völlig harmloses, weil zahn-, ja gesichtsloses Gespenst : Es gibt sie nicht und es darf sie, gemäss einer stillen Übereinkunft der einzig legitimen Kapital-Inhaber gar nicht geben. Und die unterworfenen Nachbarn sind in dieses stille Einverständnis eingebunden, indem sie - ewig auf der Suche nach Selbst-, Betroffenheits- und Weltverständnis - selber Theorie als realitäts- und praxisfremd ablehnen und sich mit dem Konsum von "Minderem", dafür Zugänglichem und Brauchbarem bescheiden.

M.a.W., es sind also nicht die physischen Kräfte- und materiellen Güterverhältnisse, sondern die Sinnverhältnisse, welche hier das Unterdrückende ausmachen. Ähnlich wie die Besitzer ökonomischen Kapitals, die gerne davon sprechen, dass vom Hilfsarbeiter bis zum Manager "alle im gleichen Boot sitzen", sehen sich die Bildungskapital-BesitzerInnen zusammen mit ihren Untergebenen des öftern als Opfer der Machtverhältnisse. Dies immunisiert sie einerseits gegenüber der Kritik von unten. Zugleich ist dadurch über dem "geometrischen Ort der Schwelle" für beide Seiten ein Denkgefängnis gebaut, das "weit über das hinausgeht, was diese Macht zu erzwingen vermag" (Heintz, 1973).

3. Ökonomisches und symbolisches Kapital : ein Vergleich

Eine weitergehende Analyse müsste nun die Wechselwirkungen zwischen materiellen und immateriellen Kräfteverhältnissen, zwischen Stelle, Titel und mentalen Produkten (Bourdieu et al., 1981) sichtbar machen. Ich beschränke mich hier nun aber auf einen skizzenhaften Vergleich der beiden Dimensionen, welche zugleich die institutionalisierten zentralen Werte zweier

gesellschaftlicher Teilsysteme einer modernen, industrialisierten Gesellschaft sind.

Die *ökonomische Güterverteilung und mithin Rangdimension* des wirtschaftlichen Teilsystems wird bekanntlich dadurch aufrechterhalten, dass die Unteren das begehren, was die Ober(st)en haben, und zwar gilt das auch, wenn ihre Hoffnungen nie eingelöst werden (es sei an die Abstimmungsergebnisse der Reichtumsinitiative, der Stadt-Land-Initiative erinnert). Geld ist eben nicht nur etwas hoch Abstraktes, sondern schafft unmittelbaren, sinnlich erfassbaren Zugang zu Greifbarem. Wie widersprüchlich die Beziehung zwischen Kapitalbesitzer und Kapitalbegehrer auch ist, das ökonomische Kapital bleibt hier Leitbegriff der Auseinandersetzung zwischen Klassen, eine Tatsache, welche durch die marxistische Terminologie des "Widerspruchs" bis zur neuzeitlichen Kritik am Marxismus durch Marxisten selber kaum reflektier- und kritisierbar war. So tun die Arbeiter das freiwillig, was sie tun müssen, nämlich konsumieren - in privatkapitalistischen Systemen marktgesteuert und in staatskapitalistischen Systemen staatskonform.

Die *bildungsbezogene Rangdimension* des gesellschaftlichen Bildungssystems wird interessanterweise dadurch aufrechterhalten, dass die Unteren, spätestens wenn sie das Bildungssystem nach Erreichung des individuellen "Plafonds" verlassen haben, das ablehnen, was die Ober(st)en haben. Sie haben mittlerweile gelernt, sich in bezug auf die Inhaber symbolischen Kapitals als zu unterschiedlich zu definieren und Bildung ermöglicht ihnen, abgesehen von einer besser bezahlten Stelle, zumindest auf den ersten Blick keinen sinnlichen Zugang zur Welt und damit verbundene Belohnungen. Aber: Es bleibt subjektiv das Gefühl, der/die Dumme zu sein, übers Ohr gehauen zu werden, die Waffen des Denkens nicht zu beherrschen, etwas Wichtiges nicht zu wissen und deshalb zweit- oder drittklassige Arbeit zu leisten. Und ausgerechnet dies wird - so im Sozialbereich - wiederum durch kritische Theorie und Forschung als auch durch Evaluationsforschung bekräftigt. Gebildete, Universitäre tun so freiwillig das, was sie aufgrund ihrer strukturellen Lage tun müssen, um sie weder intern noch extern zu gefährden, nämlich die Verweigerung erklärenden wie sozial-instrumentellen Wissens an die Mittel- und Unterschicht des Bildungssystems und damit die Produktion von diffusen Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühlen gegenüber Bildungssystem und Theorie. Die "Ungebildeten" ziehen sich ebenso freiwillig auf das zurück, worauf sie sich zurückziehen müssen, so auf Ich-Nähe, Biographisches, Körperlichkeit, Mythisch-Esoterisches, Genussträchtiges, Alltagswissen, Handfestes und unmittelbar Praktisches.

Das Verhältnis erhält *so feudale Züge*: Im Unterschied zur Produktion materieller Güter und Dienstleistungen, wo es wenigstens zu ihrer Herstellung noch Arbeiter und Bedienstete braucht(e), können im Bildungssystem nicht nur Besitzer, Kontrolleur und Nutzniesser, sondern auch Produzent und Konsument komplexer Wissensprodukte nahtlos zu einem selbst-referentiellen System zusammenfallen. Die "Kaste" derjenigen, die verallgemeinern und verstehen und die Welt auch auf die Gefahr einer Apokalypse hin im Namen von Lehr- und Forschungsfreiheit gedanklich und handelnd vor-

wegnehmen, verliert so immer mehr an Durchlässigkeit für die Mitglieder der "Kaste", die nicht verstehen und kontextunabhängigen Totalisierungen misstrauen? Und die Maximierung von wissenschaftlicher Neugier und Erkenntnis ist hier zur Zeit noch unbehinderter als diejenige von Gewinn und Kapitalverwertung im Namen einer wiederum kontextunabhängig verstandenen, abstrakten Freiheit.

Denn: Im Bildungssystem fehlt eine historische Tradition des kollektiven Widerstandes, ja Streiks. Zwischen den gerade aktuellen und letzten Studentenstreiks liegen mehr als 20 Jahre. Noch weniger gibt es eine Geschichte des demokratischen Diskurses über Studienbedingungen und -inhalte, über Finanzierungs-, Auftrags-, Durchführungs- und Verwertungszusammenhänge als auch über die psychischen, sozialen und kulturellen Folgen einer Theorie, einer Entdeckung oder einer ganzen Forschungsrichtung. Die letzten wissenschaftlichen Helden der Aufklärung waren einsame Einzelkämpfer gegen Gott und Religion in Form kirchlicher Dogmen, gegen Offenbarungs- und Aberglaube und mithin für die Befreiung des reinen Genius aus allen sozialen und barbarischen Zwängen.

Seit der Einführung der Volksschule fehlt auch eine Auseinandersetzung-, ja Kampftradition um die Verteilung von Bildung und Wissen. Der versteckte Kampf um soziale Unterscheidung und Verschleierung der Bildungsmachtverhältnisse wirkt perfekt: Bildung wird vom grössten Teil der Arbeiterschaft als das "Ganz Andere", "Bürgerliche" oder "Akademisch-Schöngeistige" definiert (Heydorn, 1980, Kramer, 1987). Und auch die Arbeiter- und Gewerkschaftsführer, von denen heute etliche akademische Bildung haben, taten und tun oft das, was sie tun müssen: Bildung als individuelle, für Gesellschaftsveränderung irrelevante Emanzipationsform des Bürgers zu denunzieren und Loyalität zu einem grossen sozialen Kollektiv zu fordern, das ihnen die Aufgabe einer individuell erarbeiteten Symbolisierung der Welt abgenommen hat. Sie tun dies, ohne mitzureflekieren, dass sie ihre eigene Emanzipation, ihren eigenen sozialen Aufstieg, ihr waches Bewusstsein für Machtverhältnisse und das Instrument ihrer Analyse eben diesem "bürgerlichen Bildungssystem" verdanken.

4. ... Und einige erste Folgerungen: von der Aufhebung der Verdrängung zur Anerkennung der Verdrängten

Ich wäre gründlich missverstanden worden, wenn aus diesen Ausführungen der Schluss gezogen würde, theoretisch-wissenschaftliche Erkenntnisbemühungen und deren Produkte liessen sich vollständig auf soziale Strukturen und Prozesse reduzieren und seien deshalb unterschiedslos als Herrschaftswissen zurückzuweisen. Wenn dem so wäre, müsste ich alle meine diesbezüglichen Versuche negieren und aufgeben! Diese komplexe Frage kann aber nicht mehr Gegenstand dieses Essays sein. Hier ging es um den Versuch, in sich geschlossene und dennoch durch symbolische Gewalt und kolonialisier-

tes Bewusstsein aufeinander bezogene Sinnwelten darzustellen. Dies erfolgte von einer sozialen Schwelle aus und nicht als ein ausserhalb der Welt hokkendes und denkendes Wesen. Diese Schwellensicht setzt, wie die Beispiele zeigen, die Bewegungsgesetze des Kapitals und Patriarchats inbezug auf einen typischen Frauenberuf und die in ihm herrschende geschlechtliche Arbeitsteilung nicht ausser Kraft. Sie gibt vielmehr zusätzlich den Blick frei für die von Bildungskapitalinhabern meist verdrängten *geschlechtsunspezifischen* Bewegungsgesetze des symbolischen Kapitals als intervenierende Grössen. Diese "Intervention" besteht nun darin, die obgenannten Gesetze zu verstärken, indem sie jede Form von Solidarität, jede gemeinsame, konzertierte Anstrengung für Sozialbildung und Sozialforschung zwischen Vertretern einer sozialen Diskurs- und Praxiswelt verhindern. Damit werden auch Vormachtstellung und Vormarsch anderer Wissenschaften, die immer weniger zwischen Grundlagen- und Anwendungswissenschaft unterscheiden, widerstandslos unterstützt - so z.B. die Physik, Chemie, Biologie, Ökonomie und Informatik.

Ich bin nun aber weit davon entfernt, anzunehmen, dass die Bewusstwerdung der Verdrängung bereits die soziale Anerkennung des Verdrängten bedeutet (Bourdieu, 1987, 229). Sie könnte allerdings die Voraussetzung dafür sein, das Denken und Arbeiten inbezug auf "das Soziale" intellektuellen Moden zu entreissen, die bereits zum Zeitpunkt ihres Auftretens vergangen sind und in direkter Weise - z.B. über die Entprofessionalisierungsforderung inbezug auf Soziale Berufe - den "sozialen Analphabetismus" der Gesellschaft noch zusätzlich fördern (man vergleiche z.B. das Verhältnis der sozialen Berufe zu andern Berufen, insbesondere Ärzten und Gesundheitspersonal oder Juristen; das Verhältnis der Disziplinen des Sozialen zu andern Disziplinen; das Verhältnis zwischen ökologischen, psychologischen, kulturell-ästhetischen und sozialen öffentlichen Diskursen usw.!). Und natürlich hoffe ich, dass sie auch zur teilweisen Befreiung von der Notwendigkeit führt, das tun zu wollen, was man aufgrund einer bestimmten strukturellen Position tun muss, *anstatt das Not-Wendende zu denken und zu tun*. Soziale Arbeit als "Wissenschaft des Sozial Arbeitens" könnte dadurch zur Integrationswissenschaft des Sozialen werden. Ich höre bereits den Chor der Stimmen, die sich zur Abwehr dieser Anmassung eines "Parvenus von der Gasse oder Gosse" vereinigen! So erlaube ich mir die eindringliche Rückfrage, die ich auch mir selber stelle: Wo formiert sich der theoretische Widerstand in einem Bildungssystem, in welchem soziales Verhalten immer mehr auf quasi-natürlichen Eigennutz, Genuss und wechselseitig vorteilhaften Tausch in kleinen, überschaubaren "Netzen" und zugleich weltweiten unbehinderten Weltmärkten reduziert wird, und - gemäss neo-liberalem Diskurs - einzig und allein durch Sozialbürokratie, Sozialgesetzgebung und je nachdem auch durch Demokratie und die Antiquiertheit der Menschen behindert wird? Wo gibt es praktische Bestrebungen, das immer knapper, ja künstlich knapp gemachte Gut "öffentliche Bildung", "soziale Bildung" als "Übersicht über und Entfaltung des Sozialen" besser zugänglich zu machen und umzuverteilen? Im Unterschied zum Gut "Kapital" oder "Boden" sind es diesmal wir, die ganz direkt als BesitzerInnen angesprochen sind.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1983/1979), Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.
- BOURDIEU P. (1987/1980), Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L. et al. (1981/1971), Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1973/1970), Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/M.
- BRACK Ruth (R.) (1981), "Methode - die Suche nach dem Allgemeinen im Besonderen", in PROJEKTGRUPPE SOZIALE BERUFE (Hg.), Sozialarbeit - Expertisen, Bd. I: Ausbildung und Qualifikation, 216ff.
- BRÄNDLE-STRÖH M. (1975), Das Vorurteil. Kritische Anmerkungen zu einem Begriff der Sozialwissenschaften (insbes. Einleitung 5-9).
- DUBIEL H. (1985), Was ist Neokonservatismus? Frankfurt/M.
- FRAGNIERE P. (1988) (Ed.), L'action sociale demain, Lausanne.
- GEISEL Beatrix & LESCHMANN Gudrun (1985), Die klassische Fürsorge und ihre Lehren. Berufliche Identität durch Konfrontation mit der Berufsgeschichte, Frankfurt/M.
- GOTTSCHALCH W. (1987), "Andragologie in den Niederlanden", Neue Praxis, 1, 15ff.
- HEINTZ P. (1973/1951), Anarchismus und Gegenwart, Berlin.
- HEYDORN Heinz J. (1980), Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1-3, Frankfurt/M.
- KRAMER D. (1987), Theorien zur historischen Arbeiterkultur, Marburg.
- KÜMIN J. (1985), "Beratung - Gegenüberstellung von Beratungskonzepten und subjektivem Beratungsverständnis von Praktikern", Liz. arbeit, Univ. Zürich, Zürich.
- LEVY R. (1984/2), Die schweizerische Sozialstruktur, Zürich.
- LUKAS H. (1989), "Verwissenschaftlichung des sozialpädagogischen Berufes", in PFAFFENBERGER H. & SCHENK M. (Hg.), München.
- MATTILLE Nicole & MAURER Katrin (1988), "Frauen, Macht und Sozialarbeit", Abschlussarbeit an der Schule für Soziale Arbeit Zürich, Zürich.
- MÜHLUM A. (1981), Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive, Frankfurt/M.
- MÜLLER C.W. (1988), Wie Helfen zum Beruf wurde, Bd. 2. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945-1985, Weinheim & Basel.
- OTTO H.U. & KARSTEN M.-E. (1987), "Sozialpädagogische Familienhilfe. Jugendhilfe auf dem Irrweg", Neue Praxis, 5, 475f., aggressiv kommentiert von SCHULTZ, HIRSCHAUER, Neue Praxis 1988, 2, 173f.
- PETERS H. (1968), Moderne Fürsorge und ihre Legitimation. Eine soziologische Analyse der Sozialarbeit, Köln & Opladen.
- PFAFFENBERGER H. & SCHENK M. (1989) (Hg.), Sozialarbeit zwischen Professionalisierung und Laientum, München.
- SENNETT R. & COBB J. (1973), The Hidden Injuries of Class, New York.
- SPANGENBERG N. & REIS C. (1987), Vom Umgang mit Multiproblemfamilien: "Die Sozialbürokratie auf der Couch. Ein Versuch über die "déformation professionnelle" des modernen Sozialarbeiters", Neue Praxis, 4, 313ff.

- STAUB-BERNASCONI S. (1983), Soziale Probleme - Dimensionen ihrer Artikulation. Umriss einer Theorie Sozialer Probleme als Beitrag zu einem theoretischen Bezugsrahmen Sozialer Arbeit, Diessenhofen/CH.
- STAUB-BERNASCONI S. (1986a), "Soziale Arbeit als eine besondere Art des Umganges mit Menschen, Dingen und Ideen - Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Wissensbasis Sozialer Arbeit", Sozialarbeit, 18 (ganzes Oktoberheft), 10, 2-60.
- STAUB-BERNASCONI S. (1986b), "Die Sachhilfe (Sozialhilfe) machen wir - die Theorie dazu die andern", Sozialarbeit, 3, 12-29 (französ. : "Problèmes et conséquences de la division du travail entre pratique et théorie dans le travail social", Travail Social, 1986, 5, 2-19).
- STAUB-BERNASCONI S. (1986c), "Thesen zum Thema : Der 'Theorieverlust' der Frauen in der Sozialen Arbeit - oder : Sind Frauen Männer, wenn sie denken ?", Sozialarbeit, 6, 12-14.
- STAUB-BERNASCONI S. (1987), "Wissen und Können - Handlungstheorie und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit", in FEHLMANN M., HÄFELI Ch. & WAGNER A., (Hg.), Schweiz. Landeskonferenz für Sozialwesen, Zürich, "Handbuch Sozialwesen Schweiz", 244-264 (französ. : Savoir et Savoir-Faire. Praxéologie et compétences pour agir dans le travail social, Manuel de Service Social, 1989, 272-293).
- STAUB-BERNASCONI S. (1988), "Soziale Arbeit und Ökologie 100 Jahre vor der ökologischen Wende. Ein Vergleich der theoretischen Beiträge von Jane Addams (1905-1935) und Wolf Rainer Wendt (1982)", Abstracts, Schule für Soziale Arbeit Zürich, Zürich.
- STAUB-BERNASCONI S. (1989a), "Im Schatten von Riesen - Warten auf feministische Gesellschaftstheorie ?", Soziologiekongress Deutsche, Österr., Schweiz. Gesellschaft f. Soziologie, Okt. 1988, Kongressband 2.
- STAUB-BERNASCONI S. (1989b), "Ist Soziale Arbeit zu einfach oder zu komplex, um theorie- und wissenschaftswürdig zu sein ?", in PFAFFENBERGER H. & SCHENK M. (Hg.), Professionalisierungsprobleme in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, München.
- STAUB-BERNASCONI S. (1989c), "Herrschaft als 'zweite Natur' der Frauen und Frauenbewegung ?", in LIST E. & WEISSHAUPT B. (Hg.), Was Philosophinnen denken, Bd. III, Zürich.
- STAUB-BERNASCONI S., PASSAVANT Ch. & WAGNER A. (1983) (Hg.), Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Entwicklung und Zukunftsperspektiven. Festschrift zum 75-jährigen Bestehen der Schule für Soziale Arbeit Zürich, Bern & Stuttgart.
- THIERSCH H. (1985), "Akademisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit - eine uneingelöste Hoffnung ? Beobachtungen und Fragen zu 15 Jahren Diplomstudiengang", Neue Praxis, 6, 478-487.
- THÜRMER-ROHR Christina (1988), Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin.
- WINKLER M. (1988), "Ideen braucht man nur, wenn man nichts erlebt'. Sieben Notizen zur alltagsorientierten Pädagogik", Neue Praxis, 5, 386ff.
- WOLFF St. (1983), Die Produktion von Fürsorglichkeit, Bielefeld.

II.

**RAPPORTS ENTRE LES PRATIQUES
D'INTERVENTION ET LES ACTIONS DE FORMATIONS**

**BEZIEHUNGEN ZWISCHEN INTERVENTIONSPRAXIS
UND AUSBILDUNGSTÄTIGKEIT**

ECHEC SCOLAIRE : RECHERCHE-ACTION ET SOCIOLOGIE DE L'INTERVENTION DANS UN ETABLISSEMENT *

Philippe Perrenoud

Service de la recherche sociologique
Rue du 31 décembre 8 - CH 1207 Genève

Dans le cadre de travaux sur l'inégalité devant l'école, et plus particulièrement sur l'échec scolaire et la différenciation de l'enseignement, j'ai eu l'occasion de faire pendant près de dix ans de la recherche-action, donc de l'intervention, en tant que sociologue, dans des établissements scolaires, en l'espèce des écoles primaires. Ce qui m'a confronté, avec d'autres chercheurs, à diverses facettes de l'intervention.

A partir de cette expérience, je tenterai de formuler quelques observations générales sur l'intervention dans une école, sans me limiter à la recherche-action, mais en mettant toutefois l'accent sur les situations dans lesquelles une équipe pédagogique ou le corps enseignant d'un établissement s'engagent dans une innovation ou un projet. Cette forme d'intervention n'exclut ni la formation ni la recherche, mais elle suppose une participation plus large à une dynamique de changement.

L'analyse s'articulera en trois temps. Je proposerai d'abord quelques *fragments d'une sociologie de l'intervention*. L'intervenant est un acteur d'un genre particulier, qui se caractérise par son intrusion dans un groupe dont il n'est pas membre régulier. En fonction de son statut et de sa formation, il dispose de ressources intellectuelles et relationnelles singulières. Son habitus et son identité sociale lui permettent de penser la réalité et d'entrer en interaction avec d'autres de façon originale. Mais il n'est pas seul en cause. Parler de l'intervention, c'est donc nécessairement parler d'une relation qui se noue entre un intervenant ou une équipe d'intervenants et d'autres gens, "objets" plus ou moins consentants de leur action.

Dans un deuxième temps, je développerai l'idée que ce qui arrive à l'intervenant et ce qu'il produit n'est qu'un aspect d'un processus qui le dépasse, qui s'est amorcé et se poursuivra sans lui : la dialectique du changement contre le *statu quo*. Autre façon de dire qu'une théorie de l'intervention est une théorie des pratiques et du changement des pratiques dans un petit sys-

* Cet article a été construit à partir d'une intervention faite dans le cadre de l'Université d'été de l'Académie de Grenoble (MAFPE), "De la formation à l'intervention dans un établissement scolaire" (Saint-Pierre d'Entremont, 24-28 août 1988). Il paraîtra dans les Actes édités par l'Université de Grenoble. Le propos s'adressait à l'origine à des formateurs-intervenants de métier. D'où un essai de transposition de la recherche-action à des formes d'intervention moins orientées vers la production de savoirs que vers le changement des pratiques ou du fonctionnement des établissements scolaires.

tème d'action. J'identifierai quelques *dilemmes* auquel risque d'être confronté tout groupe innovateur, à commencer par le *balancement constant entre la logique du projet et celle des personnes*, dilemmes face auxquels le rôle d'un intervenant peut être décisif.

Dans un troisième temps, je parlerai plus précisément des rapports entre intervention et lutte contre l'échec scolaire. On peut tenir sur l'intervention des propos très généraux. Mais plus on s'approche d'un type d'organisation, ici un établissement scolaire, et d'un type de projet, ici lutter contre l'échec scolaire, plus il devient à la fois possible et nécessaire de spécifier l'analyse : les enjeux se concrétisent, les acteurs sont mieux définis. On n'intervient pas dans une école comme dans une entreprise. Dans un cadre scolaire, on n'intervient pas de la même façon dans un projet de lutte contre l'échec scolaire qu'à propos de l'introduction des nouvelles technologies ou de l'amélioration des relations entre les familles et l'école. Chaque problématique amène des enjeux, des craintes, des fantasmes, des prises de pouvoirs différents.

I. Fragments d'une sociologie de l'intervention

Que dire de l'intervention en général, d'un point de vue sociologique ? D'abord que c'est une pratique dont les professionnels de la formation, du conseil ou de l'intervention psychosociologique n'ont nullement le monopole. Certes, aujourd'hui émergent, dans la division du travail, de façon explicite, un nouveau corps de métier et une pratique professionnelle qui se réclament de l'intervention. Ce qui pourrait donner l'impression que c'est une idée neuve. En réalité, l'intervention se pratique dès qu'il se forme, dans une société globale, des sous-systèmes qui survivent au prix d'une certaine clôture, mais ne veulent ou ne parviennent pas totalement à se garder de toute intrusion.

L'intervention, comme objet sociologique, c'est ce qui se passe lorsqu'un acteur étranger à un groupe s'y installe pour quelques temps avec l'intention de peser d'une manière ou d'une autre sur son fonctionnement, de gré ou de force. L'intervenant peut venir d'une société différente, explorateur, missionnaire, ethnologue, conquérant ; à l'intérieur de la même société, il peut venir d'une administration lointaine, d'une autre province ou plus banalement d'un autre groupe ou du village voisin. Même s'il ne vient pas de loin, tout intervenant est à sa façon un extraterrestre par rapport à la petite planète dont il va altérer peu ou prou le mode de vie. Comme tout extraterrestre, il produit des effets qu'il ne peut tous maîtriser, ni même anticiper ou percevoir : l'intervention s'inscrit dans un modèle culturel et des schémas d'interaction, de défense, de négociation qui dépassent les acteurs en présence et leurs intentions.

Un professionnel de l'intervention est bien sûr porté à la considérer comme une action à la fois concertée, maîtrisée et bénéfique, comme une réponse à une demande d'aide ou de formation, comme l'amorce d'un proces-

sus constructif. Même lorsqu'on parle de la "bonne" intervention, il ne faut pas oublier qu'elle évoque dans la mémoire individuelle ou collective des acteurs un éventail d'expériences qui sont loin d'être toutes positives. Tout intervenant se heurte à une *sociologie spontanée* de l'intervention qui l'enferme d'emblée, qu'il le veuille ou non, dans un réseau d'interprétations et de stratégies. C'est pourquoi il n'est pas inutile de s'interroger sur les images et les fantasmes en jeu.

Agresseur, inspecteur, agent double : fantasmes ?

Chaque acteur a l'expérience, directe ou indirecte, d'interventions fondées essentiellement sur la force : l'opération militaire, la prise d'otages, la descente de police, le coup d'Etat ou le hold-up en sont les figures médiatisées. Peut-on éliminer radicalement ces images à propos d'une intervention pacifique ? J'en doute. Aucune intervention n'évite totalement de "faire violence" à quelqu'un. Même dans l'école la plus ouverte, la plus dynamique, il se trouvera probablement une ou deux personnes qui vivront toute intervention, aussi négociée soit-elle avec le corps enseignant, comme une agression et une menace.

Plus nombreux encore seront ceux qui feront le rapprochement avec une forme classique d'intervention, certes plus civilisée, mais non exempte de violence symbolique : l'irruption d'un émissaire du pouvoir central. Dans les grandes organisations, la direction a le droit d'envoyer "sur le terrain" un inspecteur, un expert, un contrôleur, un réviseur, chargé de dire si tel établissement, telle région, telle succursale, tel service fonctionnent "normalement", au nom du rendement, de la conformité au plan, aux stratégies, aux valeurs du "système".

Dans l'armée, on prend très peu de gants pour soumettre les troupes à l'inspection. En prend-on beaucoup plus dans les systèmes éducatifs ? Dans l'administration scolaire comme dans d'autres, il y a des gens dont la fonction est d'intervenir pour contrôler, vérifier, encadrer, former, inciter, évaluer, prescrire. Apprendre à vivre dans une organisation complexe, c'est donc apprendre aussi à se protéger des gens qui interviennent au nom d'une rationalité et d'un pouvoir extérieurs.

Autre fantasme en jeu : l'intervention clandestine. On peut évoquer l'espionnage militaire ou industriel, le noyautage politique, l'entrisme, l'inspection *incognito*, certaines formes d'enquête sauvage. L'intervenant se masque alors sous les dehors légitimes d'un nouveau venu innocent. Il se sert de ce qu'il apprend et du pouvoir qu'il acquiert pour désorganiser ou affaiblir le groupe dans lequel il s'introduit. Sans passer pour un agent secret, tout étranger à un groupe peut être suspecté d'intentions cachées.

C'est ce qui peut arriver aussi à l'intervenant le moins clandestin du monde ; une intervention peut en cacher une autre : lorsqu'un professionnel de la

formation, du conseil, de la recherche intervient dans une organisation, son contrat a été négocié. On sait donc pourquoi il vient "officiellement". Mais on peut lui prêter, à tort ou à raison, d'autres intentions, moins avouables.

Aucune intervention n'est au-dessus de tout soupçon. La plus transparente et la mieux concertée peut éveiller des fantasmes et actionner des mécanismes de défense. On s'en doute, il ne suffit pas, pour rassurer, de quelques bonnes paroles...

Qui veut vraiment l'intervention ?

En principe, un professionnel de l'intervention agit sur la base d'un contrat explicite avec un groupe ou un établissement, contrat moral, parfois mis en forme juridique.

Il faut bien entendu se demander qui a pris l'initiative de l'intervention. Si c'est l'intervenant qui a proposé une recherche, une formation, une assistance, ses marges de négociation sont différentes. C'est trop évident pour qu'il soit utile d'y insister. Il est plus intéressant de se demander si un contrat explicite clarifie vraiment le statut, le but et les limites d'une intervention ?

L'idée de contrat est une *fiction* utile : elle laisse entendre qu'en négociant équitablement un arrangement, on peut ensuite travailler dans un cadre bien défini. C'est une fiction utile parce qu'elle crée un minimum de *confiance*. Mais un intervenant conclut des contrats d'un genre particulier, qui font appel à des représentations complexes, difficiles à partager. Il serait naïf de croire qu'en matière d'intervention tout se joue dans l'accord initial. Ne serait-ce que parce que cet accord engage rarement toutes les parties au même degré et n'a pas pour chacune exactement le même sens. Intervention consentie, certes, mais par qui ? Intentions explicites, mais pour qui ?

S'il n'y a qu'un intervenant, on peut supposer que sa main gauche sait ce que fait sa main droite. Il est censé savoir où il veut en venir et ce qu'on attend de lui. Mais il faut compter avec ses ambivalences, son goût du pouvoir, les alliances qu'il va nouer sur le terrain, ses propres fantasmes. Tout intervenant a des enjeux multiples, pas tous conscients, pas tous avouables. Il est pris dans des jeux relationnels, des phénomènes de contre-transfert, une dynamique de terrain qui peuvent altérer ou brouiller ses objectifs initiaux. Même lorsque l'intervenant est un professionnel expérimenté et qu'il agit seul, la transparence et la stabilité des intentions ne sont pas garanties de son côté. Il tiendra par exemple des discours variés, voire contradictoires d'un jour à l'autre et d'un interlocuteur à l'autre. Chaque interaction est une occasion de redéfinir le contrat sous prétexte de mieux l'explicitier, et donc de mettre en circulation une interprétation un peu différente. Même lorsqu'il existe un contrat écrit, les lectures en sont multiples, chacune est modulée par le contact personnel que le lecteur établit avec l'intervenant et plus encore par ses espoirs ou ses craintes à l'endroit de l'intervention.

Si c'est une équipe qui intervient, les facettes se multiplient. Même une équipe soudée, parfaitement rôdée, est faite de gens différents, qui ne jouent pas le même rôle dans la négociation et la réalisation de l'intervention. Ainsi, s'il y a trois intervenants, tel ou tel va parler au nom des autres. Ils n'interviendront pas toujours ensemble et de la même façon : on ne se tient pas sans cesse par la main lorsqu'on travaille en équipe. On se divise les tâches, les rôles, les interlocuteurs. Dans une situation donnée, tous les intervenants n'auront pas la même stratégie : l'un préférera le silence, un autre prendra la parole. L'un dira le fond de sa pensée et l'autre le cachera, parce qu'ils ne font pas la même analyse. Une équipe d'intervenants, c'est un monde de différences et éventuellement de contradictions. Parfois, l'équipe est stratifiée, avec un chef, des anciens et des nouveaux, des permanents et d'autres qui ne font que passer, des statuts inégaux.

Il s'ensuit que la face qu'une équipe présente à ses partenaires peut être assez multiforme et changeante. C'est une chose qu'on peut analyser et maîtriser au sein d'une équipe d'intervention, mais seulement jusqu'à un certain point. Toutes les différences ne sont pas avouables et chaque intervenant suit sa propre stratégie, parfois au détriment des intérêts de l'équipe ou des autres intervenants.

De toute façon, la clarté d'un contrat dépend des deux parties. Même si les intentions des intervenants sont parfaitement explicites et homogènes, il en va très rarement de même "en face". Une équipe pédagogique, *a fortiori* un établissement sont des organisations assez complexes et différenciées : outre le nombre de personnes, il y a différents statuts, des structures de pouvoir, des dispositions spatiales relativement contraignantes, des territoires réservés, des horaires, des cahiers des charges.

L'intervenant n'a pas en face de soi un acteur cohérent, mais un micro-système social, dont les porte-parole les plus légitimes ont certes accepté ou demandé l'intervention. Reste la question : qui, dans le système, se sent effectivement engagé par cette décision ? Il est rare que tous les membres du groupe ou de l'établissement le soient de la même façon. De même, les raisons de l'intervention, ses méthodes et ses implications ne sont pas évidentes pour tout le monde. Même si on a pris les précautions les plus obsessionnelles (écrire, faire des réunions d'information, voir les gens, vérifier), il n'est pas exclu que l'intervenant rencontre quelqu'un qui n'aura compris ni qui il est, ni pourquoi il vient. Ou encore quelqu'un qui, au courant, restera opposé à l'intervention, qu'il soit sceptique quant à son efficacité ou qu'il en craigne les effets pour lui ou pour le groupe.

Autrement dit : *le contrat d'intervention n'est jamais définitivement établi* ; le travail de fabrication d'un consensus est toujours à remettre sur le métier. Rien n'est acquis, surtout pour une intervention de longue durée.

Compte tenu de ces difficultés possibles, pourquoi y a-t-il quand même des écoles qui demandent des intervenants ou qui acquiescent à leurs propositions ? Evidemment parce que dans le système, il y a toujours au départ un

certain nombre de gens qui pensent que l'intervention sera bénéfique, au moins pour eux et qu'ils arriveront à obtenir l'adhésion du groupe et à maîtriser la définition du contrat. Ceux qui demandent ou acceptent une intervention s'imaginent en général que leur pouvoir ne sera pas mis en cause ou qu'ils pourront au besoin redresser la situation. Mais tout le monde peut se tromper ! Ainsi, une équipe pédagogique dynamique qui favorise le développement d'une recherche ou d'une innovation dans son établissement peut avoir l'impression que l'intervention sera un ferment de changement et lui donnera raison contre des collègues conservateurs. Mais les choses peuvent tourner différemment. L'intervention peut par exemple conduire à marginaliser plus encore l'équipe pédagogique, ou à dévoiler ce qu'elle voulait cacher. Ainsi, l'analyse favorisée par l'intervenant peut-elle montrer que l'équipe innovatrice prétend imposer une orthodoxie à l'ensemble de l'école, croit détenir la vérité pédagogique, se montre peu tolérante et sectaire. La position de cette équipe se trouvera alors affaiblie par l'intervention. Elle croyait gagner un allié. Comprenant son erreur, elle proposera de mettre fin à l'expérience, alors qu'à l'inverse des enseignants isolés y trouveront leur compte...

En résumé : même les gens qui, au départ, étaient acquis à une intervention peuvent changer d'avis s'ils se rendent compte que le rapport des forces n'était pas aussi favorable qu'ils croyaient, que d'autres vont s'approprier l'intervention, voire l'utiliser contre eux. D'où des retournements de situation et de nouvelles négociations.

L'intervention toujours problématique

S'il fallait essayer d'expliquer pourquoi toute intervention est fragile, toujours à reconstruire, on pourrait indiquer trois pistes.

- a) L'intervenant est un *étranger de passage* : ce n'est pas un nouveau membre qu'il faut socialiser. On le traite tout à fait autrement. C'est donc quelqu'un qui, d'une certaine manière, n'a pas de passé. Il ne participe pas de la mémoire collective, il va faire des gaffes, par méconnaissance des codes internes, des compromis laborieux, des usages qui ont l'air absurdes mais qui fonctionnent. Pourquoi le non-dit et le dit s'arrêtent-ils à telle frontière ? L'intervenant n'a pas les clés pour le comprendre. S'il est très compétent, très perspicace, s'il trouve rapidement les bons informateurs, s'il apprend vite par essais et erreurs, il fera des progrès en peu de temps. Celui lui évitera quelques impairs, mais sans lui garantir la confiance et la complicité des "indigènes".

L'intervenant n'a pas non plus d'avenir dans le système qui l'accueille. On sait qu'il ne payera pas les pots cassés. Il est donc suspect d'une certaine légèreté, voire d'une certaine irresponsabilité. Son rôle est d'explicité certains non-dits, de pousser au changement des pratiques, d'engager le système dans des entreprises novatrices. Les gens qu'il invite de la sorte à prendre des risques savent qu'ils devront continuer à vivre

ensemble lorsque l'intervenant sera parti... Ces choses se savent parfois d'expérience : il y aura de plus en plus d'établissements qui auront vu "passer" des intervenants et qui n'en auront pas toujours gardé de bons souvenirs.

- b) L'intervenant est toujours un *allié ou un ennemi potentiel* de quelqu'un dans le système. C'est un acteur qui transforme le jeu, qui modifie la définition de la situation, la représentation de ce qui est possible, des problèmes, des solutions. C'est quelqu'un qui a un pouvoir symbolique, une capacité de formulation, d'animation, de médiation. L'intervenant avantage un camp dès lors qu'il modifie les représentations en présence, donc les décisions possibles et défendables.

C'est un pouvoir considérable que d'avoir le droit et la compétence d'influencer la façon de poser les problèmes, de formuler des hypothèses de travail, de concevoir les processus de changement, les stratégies d'action, les phénomènes de communication et d'autorité. L'usage, même mesuré, de ce pouvoir change les rapports de forces. En explicitant l'implicite, par exemple, l'intervenant joue en faveur de ceux qui ont intérêt à mettre carte sur table et contre les autres. Il altère les processus de décision lorsqu'il institue des moments d'échange, d'évaluation, de négociation, de restitution. Ce faisant, il sape le pouvoir des éminences grises aussi bien que celui des autorités formelles. Qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou non, il fait pencher la balance...

Cela, les gens concernés le voient ou le pressentent. Certains se mobilisent donc contre l'intervenant ou certaines de ses pratiques en fonction de l'analyse plus ou moins intuitive - et plus ou moins juste - qu'ils font de ce que l'intervention pourrait leur coûter ou leur rapporter.

- c) Troisième piste : l'intervenant recueille beaucoup d'*informations* sur le fonctionnement d'un micro-système social. Qu'en fera-t-il, à l'intérieur et à l'extérieur ? Une fois parti, s'en servira-t-il ? Comment le savoir ? Dans le meilleur des cas - c'est-à-dire le plus innocent - l'intervenant fera une thèse ou un travail universitaire que personne ou presque ne lira. Mais supposons qu'il soit engagé plus tard à un niveau supérieur de la hiérarchie du système ou dans un établissement concurrent, ou encore qu'il collabore à une enquête, comme celle d'Hamon et Rotman sur l'école. L'intervenant en sait assez pour dévoiler des incompétences, des déviances, des libertés prises avec le système, des gaspillages de ressources. Elles sont monnaie courante dans nombre d'organisations bureaucratiques, chacun le sait ; mais on préfère entretenir la fiction que de telles choses "ne se passent pas dans un établissement normal". Or une intervention de longue durée permet à l'intervenant d'accumuler plus d'informations que n'en a aucun membre du système, ne serait-ce que parce qu'un de ses privilèges est de choisir ses interlocuteurs et de leur poser des questions naïves, de leur faire dire le pourquoi des pratiques, de traquer la mémoire collective et de débusquer certaines aber-

ractions. Certes, il n'est pas là pour juger, du moins pas maintenant, pas ouvertement. Mais comment être sûr que dans un autre contexte l'information qu'il recueille ne va pas ressurgir une fois ou l'autre, parfois innocemment : "Savez-vous que, dans tel établissement, ils ne mettent plus de notes ?". Dans le monde impitoyable des pétroliers de Dallas, toute information est une arme. Est-ce tout à fait différent ailleurs, du moins dans l'imaginaire de ceux qui ont quelque chose à cacher ?

Se préparer au pire pour mieux l'éviter ?

Que peut-on faire de ces propos peu encourageants ? Se dire d'abord que tout ne se passe pas toujours aussi mal. Je décris des possibilités et des fantasmes. Le savoir-faire de l'intervenant consiste à en être conscient et donc à prévenir les catastrophes, tout en sachant qu'il n'est pas seul maître du jeu. Il n'évitera pas complètement les procès d'intention, les non-dits, les faux-semblants de ceux qui ne jouent pas le jeu sans dire pourquoi, les tentatives de séduction, les réflexes de censure, la loi du silence ou les solidarités corporatives. L'intervenant, du moins sur une longue durée, ne pourra faire l'économie des redéfinitions de son contrat. Sa formation doit l'armer, le préparer à "faire avec", à résister à la pensée magique, à l'illusion que cela n'arrive qu'aux autres. Il l'acceptera d'autant mieux qu'il sait ne pas se formaliser, qu'il sait aussi faire la différence entre ce qui est dirigé contre lui comme personne - ce qui arrive - et les résistances qu'il provoque en favorisant un fonctionnement transparent et coopératif, contre toutes les règles du bon sens social et contre les intérêts réels ou supposés d'une partie des acteurs.

L'intervenant doit résister à la tentation de se poser en victime, tentation d'autant plus forte "qu'on est venu le chercher". S'il n'est pas prêt à supporter l'ambiguïté, les contradictions, les revirements, sans doute n'est-il pas fait pour ce métier ou n'a-t-il pas encore compris que ces difficultés sont inscrites dans la définition même du rôle. Si l'on n'aime pas le feu, mieux vaut ne pas devenir pompier ! L'intervention est un métier à haut risque.

Il n'y a pas à cela de recette miracle, sinon l'expérience, la formation, l'analyse. Il importe en particulier de pratiquer une forme ou une autre d'*auto-analyse*. L'intervenant joue avec soi-même, ses sentiments, ses représentations. En prendre conscience importe autant que d'analyser, par exemple, ce qui se joue entre une direction et les enseignants qui en dépendent. L'intervenant fait assez vite partie du problème et de la solution. Un professionnel de l'intervention doit savoir identifier ses enjeux, reconnaître et maîtriser sympathies et antipathies, faire face aux contre-transferts et aux attentes qu'il provoque dès qu'il s'intéresse à quelqu'un.

La formation continue des intervenants, c'est donc d'abord une pratique de l'analyse. Cela ne va pas sans une structure propice et une habitude de la supervision ou du travail d'équipe. C'est aussi une formation à la *métacommunication*, dans le sens de l'école de Palo Alto. L'intervenant devrait être

capable, dans des situations un peu bloquées, même lorsqu'il est fortement impliqué personnellement, de changer de registre, d'aider les gens en présence à comprendre et à se dire pourquoi ils ne communiquent pas.

L'humour ne saurait nuire. Il aide à garder une distance, à ne pas trop dramatiser. Paradoxalement, la formation devrait aussi privilégier une assez *forte identité personnelle*, qui autorise l'intervenant à prendre des libertés par rapport à son identité professionnelle. Les enseignants ne se soucient guère des étiquettes, des distinctions subtiles entre le psychologique et le sociologique, la formation ou la recherche, l'aide ou le conseil. L'intervenant peut être rejeté parce qu'il est trop peu sûr de ce qu'il est, de ce qu'il sait, de ce qu'il fait. Certains chercheurs par exemple sont constamment en train de s'entourer de barrières, de se retrancher derrière "moi mon travail, ce n'est pas de (...)", ou "cela ne relève pas de ma compétence disciplinaire". Cette attitude défensive, explicable dans une phase de structuration d'un rôle professionnel, est inadéquate en situation d'intervention, parce que les partenaires de l'intervenant n'ont pas pour principal souci de savoir quelle casquette il porte, ni s'il s'y retrouve dans ses distinctions théoriques ou méthodologiques favorites.

Sur le terrain, il faut savoir *mélanger les genres*, faire un certain nombre de choses parce qu'elles sont à faire et que l'intervenant est, ce jour-là, le mieux placé pour les faire, en dépit des contrats, des structures, des emplois. Dans une école, même si vous n'êtes pas enseignant, vous ne pouvez par exemple vous garder en toute circonstance d'agir en réponse aux sollicitations ou à la conduite de certains élèves, sous peine de passer pour idiot ou irresponsable aux yeux des maîtres, des parents, d'autres élèves. Comment ne pas secourir un élève blessé, ne pas tempérer une agression, ne pas répondre à une question sous prétexte que vous n'êtes pas payé pour cela ? Il faut faire face aux urgences sans trop se protéger derrière un statut.

Les clôtures et les identités bureaucratiques n'aident pas à rendre les gens crédibles. L'intervenant doit s'adapter aux horaires, aux rythmes de l'établissement ou de l'équipe pédagogique. S'il veut travailler dans une école en conservant des horaires de bureau, il sera rarement au bon endroit à la bonne heure...

II. Le projet contre les acteurs et autres dilemmes

Intervenir dans une école, s'est survenir dans un processus déjà amorcé et c'est se trouver confronté aux *dilemmes* de l'action et de l'innovation. Mais pas au même titre que les membres permanents de l'équipe ou de l'établissement : l'intervenant joue le rôle particulier de celui qui est censé savoir comment surmonter les contradictions. En réalité, aucun intervenant n'a de clé toute faite pour penser ou conduire l'innovation. Mieux vaudrait cependant qu'il ait quelques instruments d'analyse et quelques typologies. Au-delà des

apports évidents de la psychosociologie des organisations et des groupes et des théories du changement social, j'analyserai ici quelques dilemmes plus concrets et plus propres à l'innovation pédagogique, en particulier la dialectique du projet contre les acteurs.

Ces dilemmes me semblent avoir une portée assez générale. Cependant, c'est dans le cadre d'une recherche-action particulière que j'en ai d'abord pris conscience, avec d'autres chercheurs. Le plus simple est d'en dire quelques mots. RAPSODIE s'est engagée en 1978 à Genève, dans une situation de relatif confort du point de vue des ressources du système d'enseignement. La formation postobligatoire touchait l'immense majorité des adolescents, les taux d'orientation et de redoublement étaient plus favorables que dans la plupart des systèmes scolaires voisins. L'école genevoise n'était donc aucunement dans une situation désespérée. Mais il subsistait et il subsiste aujourd'hui de fortes inégalités sociales devant l'école, avec, comme partout, des abandons et des échecs. Les sociologues de l'éducation, pendant longtemps, s'étaient bornés à faire le constat statistique de l'inégalité ; ils théorisaient les mécanismes en cause, la reproduction, le rôle de la distance culturelle, etc. Il restait à aller voir sur le terrain comment les choses se passaient concrètement et si l'on pouvait neutraliser en partie les processus qui engendrent les échecs.

Bourdieu avait dès 1966 nommé "*indifférence aux différences*" la propension de l'école à traiter tous les enfants comme égaux en droits et en devoirs, transformant de la sorte les différences extrascolaires en inégalités scolaires. RAPSODIE partait d'une double hypothèse (Groupe RAPSODIE, 1979 ; Haramain, Hutmacher & Perrenoud, 1979 ; Perrenoud, 1979, 1982) :

- il y a différenciation de l'enseignement, mais elle est faible, sans commune mesure avec l'ampleur des différences entre élèves de la même classe ;
- une partie des différences de traitement aggravent les inégalités faute d'être maîtrisées et délibérément orientées vers ce qu'on a appelé une "discrimination positive" (favoriser les moins favorisés).

Dans cette perspective, pour prévenir l'échec scolaire, il convenait donc non seulement d'individualiser l'action pédagogique, mais de maîtriser les différences culturelles à l'oeuvre dans l'interaction maître-élève. Ce sont aujourd'hui des choses connues. Ce qui nous intéressait, c'était de travailler à partir des ces hypothèses avec des équipes d'enseignants, pour voir ce qu'on pouvait en faire pratiquement. Outre divers acquis sur l'échec et la différenciation de l'enseignement (j'y reviendrai plus bas), cette expérience a mis en évidence quelques dilemmes (Amstutz, Wyler & Perrenoud, 1985) qui traversent tout groupe innovateur et concernent donc au premier chef les intervenants.

Le projet, ressource ou carcan ?

Dans RAPSODIE, le projet partait des chercheurs, psychopédagogues et sociologues. Un document relativement élaboré, une sorte de contrat, avait été proposé à une vingtaine d'écoles primaires qui satisfaisaient à des critères démographiques et sociologiques définis. Les écoles, au terme d'un débat interne, pouvaient se déclarer intéressées par le projet à condition qu'il y ait dans l'établissement assez de maîtres volontaires pour couvrir une filière de quatre degrés, les quatre derniers degrés de l'école primaire, fréquentés par des enfants de huit à douze ans. Il fallait une adhésion des maîtres de l'école, y compris de ceux qui ne participeraient pas personnellement à la recherche. On se doute qu'une recherche-action bouleverse quelque peu la vie quotidienne et le fonctionnement de l'établissement, même pour ceux qui restent en marge du projet.

Cette entrée en matière a marqué une partie de l'histoire du projet et a certainement accentué ce que nous avons appelé la *dialectique du projet contre les acteurs* (Haramain & Perrenoud, 1981). RAPSODIE, n'était pas vraiment un projet "parachuté" : les chercheurs avaient pris beaucoup de précautions, ils avaient travaillé durant un an à la formulation du projet avec six enseignants dont certains venaient des écoles les plus intéressées et qui allaient devenir les coordinateurs des groupes-écoles. Néanmoins, l'idée initiale et l'analyse venaient d'ailleurs. Si bien qu'il a fallu deux ans au moins pour que les enseignants se l'approprient, en en limitant d'ailleurs sensiblement les ambitions.

Sans doute est-ce un cas de figure assez particulier. Quand on propose une recherche-action de six à huit ans à des écoles inconnues ou presque, qui de plus ne vous ont rien demandé, on s'expose à quelques malentendus : il est peu probable que ceux qui acceptent d'entrer dans le jeu des chercheurs soient d'emblée sur la même longueur d'onde et aient les mêmes raisons de s'engager dans le projet.

Cependant, l'observation d'autres innovations ou interventions suggère qu'on est en présence d'un phénomène assez général : dans une équipe ou un établissement, l'émergence d'un projet collectif crée une norme qui s'oppose aux projets de certains individus ou de certains sous-groupes. C'est une dynamique qui peut se développer dans n'importe quelle institution et dans une école sur n'importe quel thème : ce n'est pas spécifique à l'échec scolaire. Mais poursuivons sur ce terrain pour illustrer le propos.

A un certain moment, le projet de lutter contre l'échec scolaire devient LE projet de l'équipe ou de l'établissement, la référence commune. Il en découle certaines implications : il faut mettre en place une évaluation par objectifs, coordonner un certain nombre de pédagogies, avoir une collaboration d'un certain type avec les parents, renoncer à tel redoublement, impliquer les gens du secteur médico-pédagogique autrement. Même si c'est le groupe au complet qui prend ces décisions de façon absolument démocratique, chacun, sorti de la séance, se retrouve avec sa classe, ses problèmes, ses envies. Il doit

gérer la distance entre ce qu'il a décidé avec le groupe et ce qu'il a envie ou besoin de faire, compte tenu de ses compétences, de ses habitudes, de ses contraintes.

Dans un groupe, chacun s'identifie par moments au collectif et contribue à former des décisions qui vont lui compliquer la vie. Cela fonctionne aussi longtemps que les positions personnelles sont comparables : en renonçant à rappeler avec trop d'insistance les décisions collectives, on ménage sa sphère personnelle en même temps que celle des autres. Tout se gâte lorsque, dans le groupe, quelqu'un s'identifie plus que tous les autres aux décisions collectives et n'hésite pas à rappeler chacun à l'ordre au nom du projet commun.

Ce peut être un membre permanent du groupe, s'il se sent suffisamment fort pour concilier son autonomie personnelle et le respect de l'orthodoxie. Cela risque d'être la position de l'intervenant, qui se trouve statutairement placé du côté du projet, puisque c'est la raison de sa présence. S'il n'y a pas de projet pas de dynamique de changement, il n'y a pas d'intervenants. L'intervention n'est sociologiquement possible, en général, que s'il existe déjà certaines forces de changement orientées par un projet. A l'inverse, si la dynamique interne est très forte, on ne voit pas pourquoi le groupe s'embarasserait de quelqu'un de l'extérieur pour innover. Si l'on accepte ou on appelle un intervenant, c'est à la fois parce qu'il y a un projet, au moins virtuel, et parce que sa réalisation ne va pas de soi. On attend souvent de l'intervenant une contribution décisive. *Il n'a d'identité dans l'établissement, au moins au départ, qu'à travers son identification au projet.* Les partisans du changement lui demandent d'incarner l'innovation contre les forces de dispersion ou d'inertie. Son rôle est parfois de débarrasser de cette tâche ingrate ceux qui l'ont fait venir et qui ont voulu le changement.

Le sens de la présence de l'intervenant dépendra fortement de l'énergie que le groupe investira dans le projet. S'il s'aperçoit qu'on l'a accepté ou engagé pour un projet que nul autre ne prend vraiment au sérieux, il se sentira inutile et frustré. L'intervenant a donc besoin, pour exister, de faire exister le projet, de le rappeler, d'en expliciter les conséquences, restreignant du même coup la marge d'autonomie des personnes. Un groupe fonctionne souvent avec des *semblants de projets*, qui renforcent l'identité collective sans trop gêner chacun aux entournures. On ne leur en demande pas plus. L'intervenant, lui, ne peut que se prendre au jeu. Le cynisme et le détachement lui sont interdits. Sa seule façon d'exister socialement dans l'école ou dans l'établissement est d'incarner le projet, de rappeler les décisions prises et de travailler à leur mise en oeuvre. Il tend à fonctionner comme le *sur-moi* du groupe : il lui interdit de faire n'importe quoi, il le culpabilise au nom de la fidélité à ses objectifs déclarés, il l'empêche de se contredire discrètement, dans l'oubli des bonnes résolutions...

Dans les écoles où il n'y a pas d'intervenant, ce rôle peut échoir au directeur ou à un militant pur et dur, qui a le pouvoir ou se donne le droit de dire aux autres qu'ils n'ont pas fait leur travail, ou qu'ils ne suivent pas la ligne

fixée. Un intervenant professionnel rappelle sans doute à l'ordre plus subtilement et peut-être plus légitimement. Il le fait peut-être sans agressivité. Quand un militant s'adresse à l'ensemble d'une école, il n'est pas toujours tendre et dit parfois exactement le contraire de ce qui pourrait convaincre. L'intervenant s'y prend mieux. En revanche, c'est son seul rôle, il est par définition toujours du côté du projet. Il n'a pas la liberté de dire : après tout ce projet est idiot, il faut y renoncer ou en changer du tout au tout. Car on lui demanderait alors à quoi il joue ou ce qu'il fait là.

Entre la fidélité au projet et le réalisme face au terrain et à la diversité des aspirations individuelles, le rôle de l'intervenant est d'aider le groupe à se situer. Ainsi, lorsqu'arrive le moment où les acteurs prennent conscience du fait que le projet devient un carcan, l'intervenant peut dédramatiser, déculpabiliser le groupe s'il n'est pas lui-même totalement investi dans le projet initial. Reste alors un autre écueil : l'envie d'apaiser les conflits ou de suivre la dernière idée émise dans le groupe peut faire perdre toute direction. La responsabilité de l'intervenant est engagée. Trop identifié au projet, il oblige le groupe à un double discours et à une double vie. Trop opportuniste, on lui reprochera de n'avoir pas fait son métier et de n'avoir pas su maintenir le cap, fût-ce au prix de quelques affrontements.

L'obsession du passage à l'acte

Faut-il, devant un problème complexe, passer à l'acte ou réfléchir encore ? Ce qui frappe le sociologue, lorsqu'il travaille dans une école, c'est la frénésie du passage à l'acte. Avant même qu'on ait vraiment cerné le problème ou procédé à l'analyse critique de la première solution envisagée, les choses sont engagées. Pas seulement pour de petites décisions, mais sur des aspects fondamentaux de l'organisation pédagogique, par exemple mettre des élèves dans des groupes à niveaux, restructurer complètement un système d'évaluation, créer un plan de travail.

C'est un vrai dilemme : en pédagogie, on peut difficilement faire comme à la NASA, attendre cinq ans jusqu'à ce que tout soit prêt, que les ordinateurs aient tout calculé, qu'on ait simulé à petite échelle. Dans une école, cinq ans après, il n'y a plus personne pour passer à l'acte. Ni même un an après. Il faut donc capter les énergies quand elles sont là, partir des envies du moment. En pédagogie, des fenêtres s'ouvrent, comme en astronomie, mais rien n'assure leur retour périodique... Il reste que les passages à l'acte prématurés sont coûteux. Ils absorbent beaucoup d'énergie et provoquent souvent échecs et désillusions. Le bilan qu'on peut tirer d'une innovation trop hâtive est assez vague. On prouve éventuellement que telle organisation pédagogique peut fonctionner, qu'elle est viable pour les maîtres et les élèves. Est-elle plus efficace ? Pour le savoir, il faudrait avoir fixé des attentes précises, justement.

Dans beaucoup de lieux innovateurs, on tâte de toute sorte de pratiques, un peu cycliquement, sans jamais tirer de leçons claires de l'expérience, faute de s'être donné les moyens d'évaluer. C'est un problème de méthode, au sens où la méthode consiste aussi à savoir différer le passage à l'acte, s'imposer une certaine patience, une certaine rigueur pour ne pas essayer n'importe quoi n'importe comment. C'est inscrit dans la méthodologie scientifique, mais la transposition de ce schéma à un système social, fût-ce dans une recherche-action, ne va absolument pas de soi. Plaider pour la patience et la méthode, c'est souvent paraître couper les cheveux en quatre. S'il s'agit de l'échec scolaire, il est difficile de dire à des enseignants qui croient avoir une piste intéressante qu'il faut réfléchir encore, prendre un an pour observer et construire un dispositif satisfaisant. Cela peut apparaître inhumain alors qu'on pourrait améliorer tout de suite la situation de quelques élèves qui ne seront plus là, un an plus tard, ou dont la situation se sera aggravée. L'impatience des enseignants n'est nullement gratuite, il y a des gens, des familles et des élèves en cause. Ici encore, c'est un vrai dilemme, il n'y a pas de solution simple. Le problème est de trouver la ligne médiane entre les deux extrêmes.

L'impossible coordination des efforts

Faut-il, dans le groupe, tenter d'harmoniser les points de vue ou respecter intégralement le droit à la différence ? Dans une recherche sur la différenciation, on est évidemment très mal placé pour décréter que tous doivent faire la même chose. Néanmoins, si le groupe n'investit pas suffisamment de forces coordonnées sur un problème difficile, il y a peu de chance qu'il débouche sur une solution efficace. A un maître travaillant seul, il faudra des années pour créer des moyens d'enseignement individualisés. Il vaudrait mieux qu'il persuade les autres que c'est la bonne formule et que tout le monde s'y attelle pendant un certain temps. Mais un autre plaidera pour une pédagogie par objectifs et voudra mobiliser des forces de travail pour expliciter les programmes en terme d'objectifs, de maîtrise, de grilles critériées. Un autre encore dira que tout se joue dans la relation famille-école et proposera à tous ses collègues de travailler intensivement avec les parents, de les faire venir dans l'école, de les associer. Un autre enfin dira que la lutte contre l'échec passe par une école active, par une pédagogie du projet, donnant davantage de sens au travail scolaire.

A sa façon, chacun a raison. Il y a mille façons pertinentes d'empoigner le problème de l'échec scolaire. Aucun groupe n'a les moyens de les conduire toutes de front. Si chacun part dans la direction qui lui semble la plus prometteuse, il y a dispersion des forces, ce qui stérilise la force du système. C'est alors presque comme si chacun se retrouvait seul dans sa classe. Certes, il peut raconter aux autres ce qu'il fait et avoir une oreille attentive et parfois un Feed-back. Mais il ne suffit pas d'avoir une écoute et un avis. Dans chaque direction, il faut un énorme travail pour avancer. Pour fabriquer des didactiques, des moyens d'enseignement, des démarches de toutes

sortes, il faut du temps, il faut concentrer les énergies, accepter de centrer le groupe innovateur sur un thème pour au moins une année.

Or il est difficile de décider du thème sur lequel on concentrera les efforts. Plus difficile encore de respecter la décision prise. Le groupe navigue sans arrêt entre des propositions de centration et l'envie de les éluder ou d'en sortir dès qu'on semble s'y engager.

L'innovation sauvage ou la longue marche dans l'institution ?

Faut-il chercher à transformer le système ou jouer avec les règles ? Dans la lutte contre l'échec scolaire, on se trouve évidemment en contradiction avec la logique générale du système éducatif. Il faut donc choisir entre deux stratégies de changement : l'une consiste, en se protégeant des regards, à prendre des libertés avec les procédures officielles, par exemple en matière de notation et d'évaluation ; l'autre à affirmer que ces procédures sont absurdes et à revendiquer ouvertement certaines franchises expérimentales.

La seconde stratégie est plus "honnête", mais elle exige souvent une longue marche dans l'institution, pour un résultat imprévisible ; à moins qu'elle ne provoque immédiatement un non catégorique et une surveillance accrue.

La tentation est donc forte de prendre des libertés sans les demander. Mais le faire tout le temps, sur des choses fort visibles pour les élèves, les parents, les collègues, c'est prendre des risques. Dans sa classe, chacun décide pour soi et prend ses risques. Une stratégie collective est plus difficile à concevoir. C'est un des dilemmes auquel est confronté tout groupe innovateur. Certains plaident pour la longue marche, par peur, par principe, par calcul ; d'autres pour l'innovation sauvage.

De l'intervenant, on attend parfois une solution miracle, éventuellement une médiation entre le groupe innovateur et le "système" dont il dépend. Il n'y a pas de solution simple. Il conviendrait dans chaque cas, d'essayer de trouver le moindre mal. Sur certains enjeux, la stratégie de la longue marche est payante, car on ne peut rien faire de bon sans avoir reçu d'en haut l'assurance qu'on pourra innover sérieusement et légitimement. Dans d'autres cas, la politique du fait accompli est plus efficace. Le rôle de l'intervenant n'est ni d'incarner la morale, ni de chercher à imposer une décision, mais d'aider à l'analyse du pour et du contre.

Is small really beautiful ?

Faut-il - individuellement ou collectivement - s'attaquer à un "petit" problème, le creuser comme aiment bien faire les chercheurs ? ou faut-il accepter le réel dans sa complexité ? Dans les sciences avancées, la limitation du champ de recherche est la condition d'un savoir cumulatif. Mais en sciences

humaines et plus encore s'il faut transformer des pratiques, peut-on espérer changer quelque chose, ni même comprendre ce qui se passe, en mettant entre parenthèses le système ?

Lorsqu'on réfléchit sur l'échec scolaire, le système éducatif entier paraît impliqué ! On se dit qu'il faudrait tout changer, les programmes, l'évaluation, la formation des maîtres, le rapport famille-école, les bâtiments, la structure du cursus. On se doute que si on ne change pas tout cela à la fois, on ne mordra pas sur la réalité. Cette intuition est à la fois fondée et très démobilisatrice.

Y a-t-il une voie médiane entre les extrêmes ? Celui qui construit un superbe test critérié d'orthographe, aidant à identifier un certain type d'erreurs, et permettant donc d'y remédier, contribue à sa manière à la lutte contre l'échec scolaire. Mais cet effort n'entamera l'inégalité que si beaucoup d'autres gens font le même travail sur d'autres notions... A l'inverse, si on s'attaque au système dans son ensemble, on se heurtera à tant d'obstacles théoriques, pratiques et surtout politiques qu'on risque bien de n'aboutir à rien.

Le rôle d'un intervenant est d'aider le groupe avec lequel il travaille à trouver le moins mauvais compromis possible entre ces deux logiques.

Différencier les rôles ou partager les tâches ?

J'ai évoqué ce problème plus haut à propos de l'identité de l'intervenant. Mais à l'intérieur d'un système scolaire, ce n'est pas seulement entre l'intervenant et les autres qu'il y a partage des tâches, c'est à l'intérieur de l'équipe, du collectif. Il y a des gens qui ont des fonctions d'autorité et d'autres qui sont enseignants, il y a du personnel technique, etc. L'un des problèmes qui se pose est donc : qui fait quoi ? Cette question a une réponse bureaucratique bien connue : chacun fait ce pourquoi il est formé et payé. Rien de plus, rien de moins. La solution idéaliste, utopique, c'est une répartition des tâches en fonction des urgences, des affinités, des goûts, des circonstances. La vérité est en général à mi-chemin. On ne peut pas gommer complètement les distinctions statutaires, les différences de formation : cela crée tôt ou tard sinon des catastrophes, du moins des rancœurs, des malaises, des non-dits. Il reste souvent de ces tentatives amertumes et déceptions, du côté des gens que les enseignants impliquent dans un jeu dont ils ne connaissent pas les règles et dans lequel ils restent marginaux. Peut-être le rôle de l'intervenant est-il d'aider un groupe innovateur à affronter ce problème pragmatiquement, en tentant de voir jusqu'à quel point on peut associer tout le monde au projet et à quel moment ça devient simplement absurde. Il y a là un équilibre assez difficile à trouver.

III. Intervention et lutte contre l'échec scolaire

L'un des risques d'une réflexion sauvage sur l'intervention serait de réinventer la poudre, en l'occurrence la sociologie ou la psychosociologie des organisations. Evidemment, sans quelques notions solides dans ces disciplines, un intervenant sera démuni.

Mais suffit-il d'être un bon psychosociologue généraliste pour intervenir utilement dans un champ particulier ? Ou faut-il une certaine familiarité théorique et pratique avec le terrain d'intervention ? Peut-on imaginer un intervenant qui sache tout sur la façon de dire les choses, d'explicitier, de restituer, d'animer, de mobiliser les énergies, de négocier les projets, mais n'ait aucune compétence quant au contenu des pratiques et des problèmes qui intéressent les gens ?

Il me semble que si l'intervenant ne maîtrise que les processus psychosociaux, viendra assez vite le moment où il n'aura plus grand-chose à dire, faute de comprendre vraiment les enjeux substantiels, en l'occurrence pédagogiques et didactiques.

Les théories de l'innovation ont longtemps parlé de "résistance irrationnelle au changement". Ce schéma de pensée reste vivace. En réalité, la plupart du temps, les résistances sont très rationnelles, même si c'est en fonction d'une rationalité différente de celle de l'observateur ou de l'intervenant. Chaque acteur analyse la réalité à partir de sa position dans le système et de ses préférences. Il y a certes des gens qui résistent au changement parce qu'ils sont conservateurs, rigides, ou parce qu'ils ont une personnalité fragile. Même alors, leur résistance est loin d'être irrationnelle, puisqu'ils se protègent à bon escient. En outre, il y a dans tout établissement des enseignants relativement bien dans leur peau, prêts à changer mais pas à tout prix. Ils refusent alors le changement pour de bonnes raisons compte tenu de ce qu'ils sont et ce qu'ils aiment et savent faire dans la vie.

Il importe que l'intervenant soit armé pour comprendre la façon dont les gens se représentent la réalité, pour cerner ce qui est important pour eux, pour identifier ce qui pourrait les faire changer. Une psychologie et une sociologie générales ne suffiront pas. Une fois qu'il a exploré le terrain, repéré les principaux enjeux, entrevu la dynamique générale d'un établissement, l'intervenant n'a pas encore les clés pour saisir les attitudes et les pratiques des enseignants face à l'échec scolaire ou à tout autre problème pédagogique ou social.

Que faut-il savoir de plus ? Cela dépend du terrain, du type d'établissement, du climat. Mais surtout de la nature des processus à comprendre et à transformer. Si on travaille dans une école, il faut évidemment un bagage de psychologie et de sociologie de l'éducation, une bonne connaissance des théories du système d'enseignement, des processus d'apprentissage, des pratiques pédagogiques.

A quoi s'ajoute une familiarité minimale avec ce qui préoccupe telle équipe ou tel établissement. Je ne parlerai ici que des mécanismes qui engendrent l'échec scolaire, plus particulièrement à l'école primaire. Les quelques pistes que je vais indiquer peuvent être utiles aux intervenants qui sont confrontés à ce problème. Mais mon propos principal n'est pas ici d'épuiser le thème de l'intervention dans un établissement en lutte contre l'échec scolaire. C'est plutôt de suggérer, à travers des exemples pris dans un champ particulier, la nature des connaissances requises pour intervenir à bon escient. On pourra facilement transposer à d'autres domaines thématiques.

Voici donc, très sommairement esquissées, quelques pistes possibles pour penser les résistances aux changements des pratiques pédagogiques dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire. Je me situe ici au niveau de la salle de classe, sachant que la genèse de l'échec se joue aussi à d'autres niveaux du système éducatif.

Faire ce qu'on aime

Beaucoup d'enseignants aiment leur métier (ou en tout cas le supportent) parce qu'ils trouvent leur compte dans des pratiques assez étrangères à l'efficacité didactique. Bien sûr, sans un minimum d'efficacité, un enseignant ne survit pas dans le métier. Il faut que les échecs restent dans les limites de la décence. Mais la décence varie beaucoup d'un établissement à l'autre ! Les normes d'excellence et les niveaux d'exigence sont négociés dans un établissement (Perrenoud, 1984, 1986). Il y a des écoles où faire redoubler la moitié des élèves est très décent, où des redoublements trop rares sont un signe de laxisme. Les maîtres n'ont alors pas de raisons de s'affoler pour tout élève en échec. Il leur suffit d'être dans la norme.

Certes, dans un établissement en lutte contre l'échec scolaire, on trouvera plus qu'ailleurs des maîtres très malheureux à l'idée qu'il y a des élèves en échec ou en difficulté. C'était à l'évidence le cas dans RAPSODIE. Les maîtres n'étaient pas des bureaucrates, plutôt des militants d'une autre école, soucieux de réussite et d'épanouissement de leurs élèves.

Cependant, tous aimaient faire des choses sans rentabilité particulière du point de vue des apprentissages. Par exemple travailler en grand groupe, être le chef d'orchestre d'une activité collective. Dans de telles activités, il y a souvent deux tiers des élèves qui suivent à peine ce qui se passe. Un enseignant expérimenté le sait. Mais un tiers d'élèves attentifs et actifs permet d'entretenir l'illusion d'une classe au travail. Il suffit de regarder ce tiers-là, d'interroger les bons élèves, de rebondir de question en réaction "intelligente". Toute lutte contre l'échec scolaire devrait passer par un éclatement fréquent du groupe. Mais beaucoup d'enseignants ont l'impression d'une perte symbolique et affective, et aussi d'une perte de maîtrise, lorsque les élèves travaillent individuellement ou en équipes, l'enseignant devenant personne-ressource plus que leader.

Autre choix sans rapport direct avec l'échec scolaire : le temps que l'enseignant accorde à certaines disciplines ou à certaines notions en sachant qu'elles sont marginales du point de vue de la construction des savoirs. Pourquoi alors s'y arrêter ? Parce que le maître y trouve davantage de stimulation intellectuelle, parce qu'il maîtrise mieux tel domaine, parce que les élèves sont intéressés et coopératifs, parce que cela détend l'atmosphère ou permet au maître de mettre en valeur sa culture ou d'enfourcher un de ses dadas.

Ces conduites sont compréhensibles. Il ne sert à rien de les censurer ou de culpabiliser les maîtres partagés entre leurs envies et leur "devoir". Le rôle d'un intervenant est plutôt de les aider à exprimer leurs ambivalences et à faire la part des choses. Il est vain de dire, dans un moment de culpabilité, "dès demain, je lutte efficacement contre l'échec scolaire, donc, je ne me fais plus plaisir". Le rôle de l'intervenant est de pousser le groupe à reconnaître que pour lutter contre l'échec scolaire, il faut aussi se faire plaisir, sans quoi on ne se mobilise pas longtemps. L'important est plutôt de réfléchir sur l'équilibre à trouver entre les choses qu'on aime faire et celles qu'il faut faire pour mordre sur l'inégalité.

Le goût du bricolage et le refus des orthodoxies

Autre source de résistance : le refus de suivre des orthodoxies didactiques, qu'elles viennent de l'intérieur ou de l'extérieur de l'établissement. Beaucoup d'enseignants sont rebelles à l'idée qu'on leur dise comment enseigner. Même lorsqu'ils ont des pratiques analogues, chacun a envie de croire qu'il est un artisan créatif ou un chercheur dans sa classe, ou encore qu'il exerce, avec la même responsabilité et la même liberté méthodologique, l'équivalent d'une profession libérale. Il aura alors quelque mal à se plier aux injonctions de quiconque prétend lui dire comment enseigner la soustraction ou le passé simple. Même s'il a en face de lui quelqu'un de sympathique qui n'est pas un supérieur hiérarchique, qui se réclame de la lutte contre l'échec scolaire et qui a l'air de savoir ce qu'il dit.

Que faire si chacun a envie de croire qu'il est assez compétent pour chaque jour réinventer la poudre et trouver lui même la solution à tous les problèmes didactiques ? Dans une recherche-action, on part de l'hypothèse qu'à plusieurs et avec des ressources, on fera mieux que tout seul. Mais en pratique, on ne cesse d'oublier cette évidence. Chacun reprend très vite sa liberté. Sans doute parce que le bricolage (Perrenoud, 1983), dans le sens noble de Lévi-Strauss, est fondamental dans le métier d'enseignant : son intérêt tient en partie à la possibilité qu'il offre à chacun, lorsqu'il en a l'énergie et l'envie, de recréer à son échelle le programme, la méthodologie, certains moyens d'enseignement, des séquences didactiques originales. Cette part de créativité, d'autonomie est parfois condition de l'efficacité, notamment lorsqu'il faut adapter l'action pédagogique à un terrain particulier. Mais c'est aussi un immense gaspillage de ressources, beaucoup d'essais et donc beau-

coup d'erreurs, très peu d'accumulation d'expertise à l'échelle collective. L'efficacité didactique devrait passer par une mémoire collective, chacun construisant à partir de l'expérience des autres. Or cela n'est pas évident dans un système scolaire.

Les thèmes tabous

Il est évident que pour lutter contre l'échec scolaire, il faut travailler plutôt avec les élèves en difficultés qu'avec les autres ; donc accepter d'être confronté souvent à des élèves peu gratifiants, différents, indisciplinés, "mal lavés", qui n'aiment pas l'école, qui ne sont guère coopératifs, qui font peu de progrès spectaculaires. C'est sûrement moins amusant et gratifiant que d'expliquer à un élève en avance comment construire une maquette ou faire une conférence tout seul.

Ici encore, l'intervenant n'est pas un juge. Il peut au contraire contribuer à faire reconnaître qu'un maître a besoin d'une certaine stimulation intellectuelle, d'un échange. Plus il se consacre aux élèves en difficulté, plus son travail ressemble à une prise en charge, à du travail social autant qu'à de la pédagogie. En outre, il doit se soustraire aux sollicitations d'élèves qu'il aime bien et trouve intéressants, mais qui ont moins besoin de lui. Pour lutter contre l'échec scolaire, il faut surmonter toute une série de réactions spontanées de rejet. Cela ne va pas de soi, c'est un travail qui n'est possible qu'à partir d'une prise de conscience et d'un dialogue. Or on ne s'avoue pas facilement, surtout si on est de gauche, qu'on préfère travailler avec les bons élèves, ou pire encore avec ceux de classe moyenne supérieure (ce sont souvent les mêmes). C'est contraire à l'idéologie ou à l'éthique de la profession, qui veut qu'on aime tous les enfants, qu'on les traite tous équitablement, qu'on ne fasse pas intervenir l'affectivité dans le traitement des différences.

Le rôle de l'intervenant est alors de faire reconnaître ouvertement que chacun a de telles réactions, que c'est légitime, que personne n'est déviant ou immoral. Pour s'avouer que le roi est nu, il faut des années ou au moins des mois d'échanges intensifs dans de bonnes conditions de communication.

Le mythe de la technocratie déshumanisante

Autre question qui se pose souvent à un intervenant : que faire face au refus d'une pédagogie rationnelle du point de vue du traitement du curriculum et de l'évaluation ? L'une des causes de l'échec scolaire, c'est que dans une classe, on ne sait pas toujours très bien ce qu'on enseigne et encore moins ce que les élèves apprennent vraiment. Il s'ensuit qu'aucune régulation fine et surtout individualisée n'est possible : comment agir si on ne sait pas exactement où on veut mener les élèves et où ils en sont.

La fiction de la maîtrise dessert la lutte contre l'échec scolaire. La réalité, c'est qu'on ne sait pas très bien comment enseigner ni comment les élèves apprennent. Maîtriser le processus de construction des connaissances est une tâche exigeante, qui passe par une définition explicite des objectifs et des démarches didactiques. Or dans une école, évoquer la rigueur, c'est tomber dans la technocratie. Le sort qu'on a fait en France aux pédagogies par objectifs est tout à fait éloquent. Beaucoup ont rejeté le modèle de la pédagogie de maîtrise et des pédagogies par objectifs sans le connaître, sur des bases purement idéologiques. On y a vu une sorte de rationalité, de productivisme industriel abusivement introduit dans les relations humaines. Certes, lutter contre l'échec scolaire, ce n'est pas seulement clarifier des objectifs et pratiquer une évaluation formative. C'est aussi favoriser le développement et l'activité des élèves, créer un climat coopératif, établir une bonne relation. Mais pourquoi exclure la rationalité sans en examiner de près les limites (Huberman, 1988) ? Il ne suffit pas que les élèves se sentent bien à l'école, il faut leur donner l'ambition et les moyens de maîtriser des savoirs, des connaissances et des techniques. Pour cela, il faut être précis. Cela veut dire transformer le curriculum en objectifs plus clairs, transformer l'évaluation normative en évaluation critériée.

Travailler en équipe

On ne lutte pas seul contre l'échec scolaire. Mais on sait les difficultés de fonctionnement des équipes pédagogiques, qu'elles soient formées de professeurs enseignant aux mêmes élèves ou de professeurs enseignant dans des degrés successifs. L'échec scolaire a notamment pour cause l'incohérence des pratiques pédagogiques d'un enseignant et d'un degré à l'autre. Un peu de variété ne peut pas nuire, et peut même faire du bien. Mais la diversité excessive et anarchique des pratiques, des exigences, des méthodes didactiques met beaucoup d'élèves devant une difficulté supplémentaire au début de chaque année scolaire. Ils doivent comprendre ce qu'on attend d'eux, décoder des signes qui dans certains domaines, par exemple en dissertation française, sont loin d'être compréhensibles en moins de quelques semaines et de quelques mauvaises notes. La réussite d'une partie des élèves dépend de leur décodage du "système" du prof, de tous les non-dits qu'il y a derrière ses attentes et ses méthodes de travail. Or si les enseignants ne veulent pas se concerter et introduire un minimum de visibilité et de cohérence, ils pratiqueront des pédagogies non seulement invisibles, mais en outre contradictoires.

Comment faire travailler une équipe pédagogique sur ces questions, qui touchent de près à l'identité et à la liberté de chacun ? Dans ce métier comme dans beaucoup d'autres, on travaille dans l'à-peu-près, on fait des choses parce qu'on ne sait pas faire autrement. On a alors quelque peine à défendre une pratique face à un collègue, on n'est pas très sûr de ce qu'on avance. Concerner les pratiques pédagogiques, c'est négocier toute une série de choses qu'on sent, qui correspondent à votre personnalité, à votre expé-

rience mais qui paraissent souvent arbitraires ou ridicules dès qu'il faut mettre carte sur table et introduire une certaine rationalité, une certaine transparence. Il y a des censures, des efforts pour cacher, dans sa pratique, tout ce qui prête le flanc à la critique ou à l'ironie. Qui accepterait volontiers d'étaler ses pratiques, au risque de se faire juger par des collègues qui ne jouent pas toujours le jeu de la réciprocité ? Le rôle de l'intervenant est de faciliter cet échange. S'il a été lui-même enseignant, il sait "de l'intérieur" la difficulté de parler à des collègues, même proches, de ce qu'on fait en classe. S'il n'a pas cette expérience personnelle, sa formation doit y suppléer.

Voilà quelques pistes, il y en aurait sûrement d'autres et c'est loin d'être un tour d'horizon complet. Mais il suffit pour suggérer qu'une formation à l'intervention devrait aller d'une formation psychosociologique générale à une entrée plus substantielle dans un champ théorique et pragmatique particulier.

Il faut donc trouver ou créer des réseaux de concertation ou de supervision qui permettent aux intervenants partageant une problématique, par exemple l'échec scolaire, de se parler, de confronter leurs expériences et de compléter leur bagage théorique. Peut-être devraient-ils se tourner vers d'autres partenaires, par exemple des chercheurs ou des gens qui, sur le fond des problèmes, ont quelque chose à dire. La compétence "substantielle" peut être un atout majeur, qui complète la qualification psychosociologique commune à tous les intervenants dans les organisations.

BIBLIOGRAPHIE

- AMSTUTZ P., WYLER M. & PERRENOUD Ph. (1985), *Les acteurs et le système dans une recherche-action : réflexions sur quelques dilemmes permanents*, Service de la recherche sociologique, Genève.
- BOURDIEU P. (1966), "L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, No 3, pp. 325-347.
- DEROUET J.L. (1985), "Des enseignants sociologues de leur établissement", *Revue française de pédagogie*, No 72, pp. 113-124.
- Groupe RAPSODIE (1979), "Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois", in ALLAL L., CARDINET J. & PERRENOUD Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Lang, Berne, pp. 68-108.
- HADORN R. (1985), "La lutte contre l'échec scolaire et les autres enjeux de la recherche-action RAPSODIE", in PLAISANCE E. (éd.), *"L'échec scolaire" : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Ed. du CNRS, Paris, pp. 43-51.
- HAMON H. & ROTMAN P. (1984), *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, Paris.
- HARAMEIN A., HUTMACHER W. & PERRENOUD Ph. (1979), "Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions", *Revue des sciences de l'éducation*, (Montréal), 1979, No 2, pp. 227-270.
- HARAMEIN A. & PERRENOUD Ph. (1981), "'RAPSODIE', une recherche-action : du projet à l'acteur collectif", *Revue européenne des sciences sociales*, No 59, pp. 175-231.

- HUBERMAN M. (1988) (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux & Niestlé, Paris.
- NOUVELOT M.-O. (1988), "Le fonctionnement de l'établissement scolaire : 'l'innovation' garante de l'équilibre ?", in PERRENOUD Ph. & MONTANDON Cl. (éd.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 227-241.
- PERRENOUD Ph. (1979), "Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié", in ALLAL L., CARDINET J. & PERRENOUD Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Lang, Berne, pp. 20-55.
- PERRENOUD Ph. (1982), "L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence", *Revue européenne des sciences sociales*, No 63, pp. 87-142.
- PERRENOUD Ph. (1983), "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage", *Education & Recherche*, No 2, pp. 198-212.
- PERRENOUD Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Droz, Genève et Paris.
- PERRENOUD Ph. (1986), "L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques", in DE KETELE J.M., *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 11-29.
- PERRENOUD Ph. (1988), "Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action", in HUGON M.-A. & SEIBEL Cl. (éd.), *Recherches-impliquées, recherches actions : le cas de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, pp. 98-104.
- VIEKE A. (1987) (éd.), "Travailler ensemble", *Collaboration en équipe pédagogique*, Département de l'instruction publique - Groupe RAPSODIE, Genève.

OBSERVER POUR ADAPTER RECHERCHES EVALUATIVES ET FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE

Jean-François PERRET

I.R.D.P., Faubourd de l'Hôpital 43, Case postale 54
CH 2007 Neuchâtel 7

Le présent article propose une réflexion sur les visées et le fonctionnement des travaux conduits à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP). Cette réflexion est celle d'un chercheur qui tente de situer sa pratique par rapport à deux sources d'interrogations. La première a trait à la critique qu'une sociologie des acteurs adresse aux modèles de planification rationnelle des innovations. La deuxième source de questionnement est liée à notre propre expérience de la recherche évaluative, principalement dans le domaine de l'enseignement de la mathématique. Pour entrer en matière, nous commencerons par caractériser le contexte de recherches dans lequel s'ancrent nos réflexions.

Les rapports entre la recherche et l'action se laissent en effet difficilement discuter dans l'abstrait. Une recherche-intervention s'inscrit nécessairement dans un contexte précis, au sein d'institutions qui ont leur histoire et leur logique. Ce contexte, pour l'IRDP, est celui des innovations pédagogiques engagées dans le cadre de la coordination scolaire romande. Ces recherches, sans être qualifiées à proprement dit de recherches-intervention, se présentent néanmoins comme tentatives d'articulation étroite entre, d'une part, le champ d'action des responsables politiques et administratifs de l'école (champ de la planification et de la gestion) et, d'autre part, le champ de la recherche pédagogique à fonction évaluative, recherche orientée vers la décision. Selon le degré d'implication des enseignants dans le déroulement même de la recherche, celle-ci est quelquefois dite observation participante, interactive, ou encore recherche-action.

La toile de fond

Dès la création de l'IRDP, la vocation des travaux à engager est clairement définie. Il n'est pas inutile de rappeler ici, en quelques mots, la perspective de recherche qui forme la toile de fond constante des investigations mises en oeuvre. Celles-ci s'inscrivent, tout d'abord, dans la mission générale de l'IRDP qui, selon ses statuts, est un Institut "au service des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, pour faire progresser et coordonner les efforts communs en matière d'enseignement et d'éducation à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école enfantine au passage à l'Université".

Un concept-clé qui s'impose alors est celui de la régulation du fonctionnement de l'école. Pour y contribuer, comme l'exprime S. Roller en 1972, l'IRDP a pour tâche de "développer un dispositif d'observations du fonctionnement de l'école, qui permette en toute objectivité, mais aussi en toute sécurité, d'établir ce qui va, ce qui va moins bien, et ce qui ne va pas du tout, de telle sorte que l'on puisse, dans les délais les plus brefs, amender, corriger, ajuster. Un tel ouvrage proposé par l'IRDP, préorganisé par lui, ne peut être qu'entrepris et mené à chef par tous ceux qui, de près ou de loin, sont engagés dans le fonctionnement de l'école" (Roller, 1977, p. 139).

C'est dans ce cadre général, pour assurer en particulier le suivi et le contrôle des innovations engagées dès le début des années septante en matière de curriculum scolaire, que des démarches d'évaluation élargie (Cardinet, 1979) prennent forme. Les principaux travaux portent tout d'abord sur l'apprentissage de la lecture, sur l'enseignement de la mathématique, puis, actuellement, sur l'enseignement du français. Un projet d'évaluation de l'enseignement de l'allemand est en élaboration.

Ce bref survol permet de comprendre en quoi les recherches évaluatives à fonction régulatrice constituent un axe central dans le programme d'activités de l'IRDP. Autour de cet axe principal viennent se greffer des investigations complémentaires plus ponctuelles, qui relèvent tantôt de la didactique, de la recherche de développement ou de la psychologie sociale (construction d'instruments pour apprécier en classe le travail des élèves, élaboration de nouvelles conceptions de moyens d'enseignement, étude des représentations du curriculum, etc.).

Comment se négocie chacune des recherches avec les responsables scolaires et les instances concernées ? Nous ne pouvons entrer ici dans le détail des procédures, présentation qui nécessiterait en soi tout un article. C'est en fait souvent lorsque l'acceptation d'un projet de recherche par les instances administratives concernées rencontre des difficultés, que l'on est conduit à s'interroger sur le processus même de négociation. Ces difficultés renvoient alors à l'examen des failles ou des maladroites qui ont pu jalonner la négociation. Ce mode d'explication ne rend compte, probablement, que d'un aspect des choses. Sous-jacent au processus de négociation, le degré de compatibilité de la logique de la recherche proposée avec la logique administrative, est sans aucun doute un facteur important dans l'accueil réservé à un projet de recherche. Autrement dit, la mise en oeuvre d'une recherche, c'est-à-dire le passage d'un projet à sa réalisation, dépend peut-être plus de la congruence du projet avec les préoccupations administratives, que de la manière plus ou moins heureuse de le négocier.

Pour vérifier cette hypothèse, il serait utile et intéressant de porter un regard rétrospectif sur l'ensemble des projets qui ont vu le jour, ceux qui ont pris vie comme ceux qui sont restés finalement en tiroir. Qu'est-ce qui fait que certains d'entre eux rencontrent un terrain d'emblée favorable de négociation, et que d'autres ne passent pas la rampe ? Un examen rapide de la

question permet, en première approximation, de constater qu'une recherche évaluative est bien reçue lorsqu'elle se présente conjointement au lancement d'une innovation qui comporte une part d'incertitude quant à son accueil ou à ses effets. Lorsque ceux-ci, après investigations, sont globalement connus et souvent propres à rassurer les responsables scolaires, les actions de recherches qui visent à approfondir tel ou tel aspect, à compléter ou "rénover" l'innovation initiale sur certains points, ne rencontrent plus le même écho. Comment se l'expliquer ? Dans certains cas, le rapprochement, ou la coprésence étroite, des fonctions de recherche et de gestion, paraît être à l'origine des difficultés rencontrées. Depuis une vingtaine d'années, la recherche évaluative tente de se poser comme un domaine de recherche pédagogique directement utile à la conduite des affaires scolaires. Prend-elle par là même le risque de devenir victime de son succès ? L'hypothèse n'est pas à exclure.

Nous touchons là en fait à la question des attentes à l'égard des recherches évaluatives, attentes liées elles-mêmes aux représentations que les partenaires se font du processus de régulation. Sur le principe général d'assurer une régulation, l'accord est aisé à trouver, mais sur le plan du processus concret, les perceptions peuvent différer, de nombreuses questions restent ainsi ouvertes : De quelle régulation s'agit-il ? Quel en est son contenu ?

De qui relève-t-elle ? Sur quoi s'appuie-t-elle ? Ces questions n'ont rien d'abstrait ou de théorique, elles se trouvent soulevées par notre pratique de recherche, par les choix, les options inévitables que suppose toute démarche d'évaluation.

Sur la conduite rationnelle des innovations

Il n'est pas rare que soit mise en doute la pertinence du modèle général, inspiré notamment par les approches systémiques et cybernétiques appliquées au fonctionnement de la société, modèle à l'aide duquel est pensé le rapport entre décisions et recherches dans le cadre de l'IRDP. Les critiques portent sur la conception de la rationalité de l'action que ce modèle consensuel véhicule, et, plus généralement, sur la conception du changement social contrôlé qui le sous-tend. Des travaux, tant en sociologie qu'en sciences de l'éducation, en montrent les limites (Rivière, 1978 ; Huberman, 1982 ; Perrenoud & Montandon, 1988). Ce qui est chaque fois souligné, est le risque de masquer la multiplicité des niveaux ou instances d'un système, et "la diversité des acteurs sociaux dont la concordance des objectifs et des actions est encore moins souvent réalisée qu'elle n'est souhaitée" (Rivière, 1978, op. cit., p. 87).

Nous pourrions, à partir de là, en conclure qu'il est nécessaire de reconsidérer la toile de fond évoquée plus haut, pour repenser en d'autres termes nos actions de recherches et leur articulation à la gestion des affaires scolaires. Cette option nous semble cependant moins raisonnable qu'il n'y paraît.

Plusieurs arguments militent, en effet, pour ne pas évacuer hâtivement le modèle de référence que l'on désignera, pour être bref, par l'expression "observer-réguler". Nous soulignerons, dans un premier temps, à quel point ce modèle fait partie d'un paysage mental et culturel bien établi. En cela, il est, sous forme vulgarisée, un fait social, et non seulement une option théorique de chercheur. Dans un deuxième temps, nous montrerons que la question du maintien ou du rejet d'un modèle est liée à la fonction que l'on fait jouer à celui-ci.

On peut constater que malgré son caractère schématique, le principe d'une conduite rationnelle des innovations est, sous formes diverses, présent dans les esprits, et ceci aussi bien en milieu administratif qu'en milieu de recherche. Ce principe participe d'une représentation sociale largement partagée. L'ancrage de ce modèle est sans doute dû à sa consonance avec l'expérience propre de chaque individu. En effet, qui ne souhaite dépasser une difficulté sur la base d'un diagnostic, ou guider son action en fonction d'une appréciation objective des conditions de réussite ? Même au sein d'une réalité scolaire décrite en termes de marchandages permanents entre acteurs poursuivant chacun leurs propres intérêts (Huberman, op. cit., 1982), on voit réémerger des îlots privilégiés, "des dispositifs d'appui et de ressources", où sont censés s'articuler rationnellement les problèmes que posent la pratique pédagogique et la recherche de solutions. Comme le préconise Huberman (1986), un dispositif de ressources doit en effet pouvoir "poser un diagnostic précis, conduire une recherche de solutions (en son sein ou à l'extérieur), formuler des réponses appropriées et les diffuser de manière à constituer effectivement des solutions" (p. 10).

La question de la rationalité de l'action en milieu scolaire ne peut pas aisément être réduite à une question de camouflage du fonctionnement complexe et conflictuel de tout processus de changement. Prétendre le faire, tient plus de l'option idéologique que scientifique. Par contre, la question gagnerait probablement à être abordée sous divers angles. Par exemple, plutôt que de s'interroger sur la ou les rationalités en jeu dans le fonctionnement scolaire, on pourrait aussi se demander qui dit ou nie la rationalité de tel ou tel contexte d'actions. En résumé, le fait que le modèle "observer-réguler" soit imprégné, certes, d'une haute exigence de rationalité, n'est pas une raison suffisante pour en discréditer globalement l'intérêt et l'apport.

Il nous faut aborder ici une deuxième remarque relative à la fonction des modèles. Que ceux-ci portent sur le changement social, sur les stratégies d'innovation ou d'évaluation, la littérature spécialisée les présente fréquemment sous forme d'inventaires. Le lecteur peut ainsi prendre connaissance des points forts et des faiblesses de chacun d'eux. Cette approche comparative convient particulièrement, si le but est d'identifier les modèles les plus efficaces ou opératoires (de type prescriptif), ou les modèles les plus valides comme reflet de la réalité (modèle descriptif). Mais une autre fonction, moins fréquemment envisagée, est celle du modèle heuristique, modèle qui, à titre d'outil, permet à la fois de réfléchir l'action et de développer de nou-

velles compréhensions de la réalité scolaire. C'est dans cette dernière perspective d'un modèle heuristique, que la démarche "observer-réguler" présente, à notre sens, le plus d'intérêt et mérite une attention soutenue.

Tirer parti de l'expérience

Avec quelque dix ans d'expériences de la recherche évaluative dans le même cadre institutionnel, il nous paraîtrait peu sérieux de prétendre repenser le rapport entre recherche et décision, sans nous appuyer, en premier lieu, sur l'expérience acquise. Analyser de près et de manière suivie ce qui se passe, ce que l'on peut apprendre lorsqu'un modèle donné est utilisé comme outil, ne peut manquer d'être épistémologiquement fécond.

Que permet de voir, de comprendre, de faire, le modèle "observer-réguler" en tant que trame de base des recherches évaluatives ? Dans la pratique, quels sont les écueils sur lesquels il amène à se heurter ? Quels sont ses points forts, ses zones d'ombre ? Adopter une perspective de recherche et son cadre de référence, est en soi une expérience concrète qui donne à voir et à comprendre.

Il faut noter que la préoccupation d'évaluer les évaluations réalisées, est une préoccupation permanente à l'IRDP. De cas en cas, de recherches en recherches, les dispositifs d'observation ont été ainsi ajustés en fonction des expériences antérieures (Cardinet & Weiss, 1979 ; Cardinet, 1985 ; Tschoumy, 1987 ; Perret, 1988). Chaque projet se caractérise par un contexte propre qui requiert une adaptation des démarches de recherche. Les ajustements introduits sont ainsi souvent guidés par les nécessités et les intuitions du moment. En la matière, un corps de connaissances systématisées n'est pas vraiment constitué ; on peut d'ailleurs se demander s'il est utile et possible d'en élaborer un. Il importe, pour l'instant, de poser des jalons, de collationner tout élément de réflexion et d'analyse, même partielle, sur les travaux faits, ou en cours. C'est à cette tâche que les lignes qui suivent tentent de contribuer.

De l'observation à la régulation

Avec la question des relations entre l'observation et la décision régulatrice, nous abordons le noeud central où se rencontrent la recherche et l'action. A ce sujet, il n'est pas rare que l'on nous demande, avec plus ou moins de naïveté, si toutes les enquêtes réalisées pour évaluer les programmes d'enseignement servent à quelque chose, si elles contribuent réellement à adapter ce qui doit l'être. En fonction des expériences faites, nous pouvons répondre que, certes, adaptation il y a, mais selon un processus qui n'est pas toujours

aussi direct que pourrait laisser le supposer l'apparente simplicité de l'expression "observer pour réguler". Il est utile de distinguer en fait deux cas de figure. Le premier cas est celui dans lequel on se trouve lorsque les recherches évaluatives mettent en évidence des difficultés locales ou ponctuelles. Par exemple, telle activité didactique en mathématique s'avère trop longue et peu motivante pour être maintenue dans les moyens d'enseignement ; certaines acquisitions paraissent manifestement hors de portée des élèves au niveau scolaire visé, et leur report à un degré ultérieur s'impose ; ou encore, telle consigne ou énoncé de problème peu clairs se révèlent devoir être améliorés.

Dans ce type de cas, la liaison entre le constat et la régulation est relativement directe. Les solutions s'imposent presque d'elles-mêmes. Les rééditions des moyens d'enseignement et l'ajustement des programmes de mathématique ont pu ainsi prendre en compte tout un ensemble de corrections que l'expérience a montré nécessaire.

Le deuxième cas de figure est celui où les recherches évaluatives mettent en évidence des dysfonctionnements plus diffus, plus difficiles à localiser. A titre d'exemple, signalons le malaise des enseignants au sujet de programmes jugés trop chargés, ou encore les difficultés à mettre en oeuvre certaines pratiques didactiques rénovées (travail par groupe, technique des situations mathématiques, pédagogie de l'expression orale, etc.). Dans ces cas-là, le passage du constat aux solutions n'a rien d'immédiat. Ce passage requiert un travail préalable qui peut être de longue haleine, travail d'interprétation du constat, tout d'abord, puis de recherche active de solutions adéquates.

Pour illustrer ce dernier cas de figure, nous prendrons l'exemple des activités mathématiques dites de "Découverte de l'espace", activités proposées aux élèves des quatre premières années primaires. Les enquêtes auprès des enseignants nous ont montré que ces activités sont souvent peu pratiquées en classe ; les raisons qui en sont données sont le manque de temps, ou leur intérêt jugé secondaire. Ce constat soulève un ensemble de questions qui se résument ainsi : le manque de temps invoqué est-il en soi un facteur déterminant, ou n'est-il qu'une autre manière d'exprimer l'intérêt secondaire du chapitre en question ? La non-valorisation des activités de découverte de l'espace, si c'est de cela qu'il s'agit, s'explique-t-elle par le fait que traditionnellement il n'y avait pas d'enseignement de géométrie avant la quatrième ou la cinquième année, et que par conséquent, ni les enseignants, ni les parents, n'ont d'attente précise en ce domaine ? Est-ce une méconnaissance du domaine et de ses fondements psychopédagogiques qui est en jeu ? Faut-il mettre en cause la qualité des approches didactiques retenues, la nature des activités proposées aux élèves, activités dont l'apport paraît, dans certains cas, très restreint ?

Il n'est pas nécessaire d'allonger cette énumération d'hypothèses interprétatives. On voit d'emblée que chacune d'entre elles appellerait de nouvelles investigations pour y répondre avec assurance. Ce qui apparaît également,

c'est que les mesures adaptatives à préconiser vont dépendre étroitement de l'interprétation (ou des interprétations) retenue. Si, comme nous le pensons, la dernière hypothèse relative aux faiblesses des approches didactiques en est une à retenir, les adaptations à réaliser relèvent alors manifestement plus d'une logique de réinvention que d'une logique de correction. La tâche consiste en effet à développer de nouvelles approches didactiques, développements qui, pour être consistants, appellent à leur tour de nouvelles investigations. Cet exemple illustre un cas de figure où la régulation n'a rien d'immédiat. De telles situations sont fréquentes. Pour rester dans l'enseignement de la mathématique, nous aurions pu également prendre l'exemple de l'apprentissage de la numération. Là encore, du diagnostic de la situation aux propositions d'adaptation, le chemin ne s'impose pas d'emblée (Perret, 1985).

Lorsque l'on se trouve dans une situation où aucune solution générale ne s'impose, ceci ne signifie pas qu'aucune régulation n'a lieu. Il est en effet nécessaire, ici, de distinguer différents plans d'adaptation. Les moyens d'enseignement et le contenu des programmes constituent le plan d'adaptation qui engage le plus directement les responsables scolaires et l'IRD. A ce niveau, les régulations suivent des cycles relativement longs ; un moyen d'enseignement, par exemple, n'est généralement pas modifié avant quelque six années d'utilisation dans les classes. Les corrections d'un plan d'études sont nécessairement encore à plus longue portée ; elles ne sont possibles que lorsque le bien-fondé des modifications préconisées est solidement établi.

Mais, entre-temps, d'autres types d'adaptation se déroulent, notamment sur le plan cantonal (des objectifs d'apprentissage sont spécifiés, des moyens d'enseignement complémentaires sont créés, des actions de formation continue sont engagées, etc.). Enfin, chaque enseignant, dans sa classe, adapte également son enseignement en fonction, bien entendu, de ses propres expériences, de sa propre compréhension de ce qu'il est important que les élèves acquièrent, et de la manière dont ils apprennent, mais aussi en fonction d'éléments d'appréciation et d'évaluation qui lui viennent de l'entourage (collègues, inspecteurs, chercheurs ou parents).

Pour penser l'articulation entre la recherche et l'action, les relations entre ces différents plans de régulation sont à prendre en compte. Comment caractériser les rapports qu'ils entretiennent entre eux ? On ne peut pas vraiment parler d'antagonisme. Les tensions qui s'observent portent moins sur des divergences quant à l'aménagement du contenu du curriculum que sur des décalages de vitesse dans les procédures d'adaptation.

Illustrons ce point : L'enseignant qui contribue au sein d'une commission ad hoc à l'examen critique d'un moyen d'enseignement, est en mesure de tirer directement parti de ce travail d'analyse pour sa propre classe. Mais les ouvrages revus et corrigés sur la base de cet examen, ne lui seront remis qu'une ou deux années plus tard. Un autre exemple a trait aux programmes scolaires qui, dans leur ensemble, sont reconnus très chargés. Dans ce contexte où, sur le constat général, un consensus existe, les adaptations person-

nelles sont diverses : le programme est interprété et les objectifs d'apprentissage sont pondérés de multiples manières, sans oublier les "coupures" toujours possibles. Les uns et les autres attendent que des mesures générales soient prises. Or, celles-ci ne s'improvisent pas d'un jour à l'autre. Dans l'attente, une situation inconfortable, sinon conflictuelle, perdure.

Ces décalages temporels ne sont pas sans lien avec les considérations faites plus haut sur le passage non immédiat du constat à la régulation. Ils renvoient à la question du poids relatif de deux types d'investissement correspondant à des fonctions différentes : l'une (actuellement, certainement privilégiée) tournée vers l'observation, l'analyse, le diagnostic ; l'autre tournée vers la recherche de solutions alternatives, vers l'invention pédagogique qui, souvent, est à la traîne. D'un point de vue institutionnel, quelles sont, en Suisse romande, les ressources disponibles, les structures de ressources, de recherche, d'appui, à même d'assurer l'une ou l'autre (l'une et l'autre) de ces fonctions ? La question mériterait d'être examinée, non pas globalement pour la recherche éducationnelle, mais par rapport à des domaines précis d'investigations pédagogiques ou didactiques.

En résumé, les recherches évaluatives réalisées nous ont montré qu'entre l'observation et l'action, un certain jeu existe. La liaison de l'une à l'autre ne relève pas d'une mécanique simple, elle se révèle plus complexe et multiforme que prévu. Ce jeu, néanmoins, n'est pas nécessairement à déprécier ; c'est là, en particulier, que se logent des temps de réflexion sur les expériences faites et de mûrissement de projets, temps qui appartiennent à chacun des acteurs du système scolaire.

Avant de réguler : observer

Toute recherche évaluative à fonction régulatrice se donne pour tâche initiale un recueil systématique de données fiables. C'est la fonction même d'un dispositif d'observation. Cette démarche paraît des plus raisonnables, et pourtant les écueils rencontrés dans sa réalisation, risquent constamment de miner l'opération. Certes, il est généralement commode de faire comme si l'opération était simple ; mais cela ne change rien à l'affaire. Nous pourrions rappeler les nombreux biais liés au fait même que tout regard porté sur une réalité sociale est inévitablement sélectif. Cette appréhension sélective se joue dans l'échantillonnage des questions, dans leur formulation, comme dans l'analyse et l'interprétation des faits recueillis (Huberman, 1983). Aucune recherche n'est à l'abri de prismes réducteurs ou déformants. Existe-t-il quelque méthodologie-miracle, susceptible de les déjouer ? On peut en douter. De recherche en recherche, il s'agit probablement chaque fois d'inventer des procédures d'investigation ad hoc, susceptibles d'élargir les champs de vision et de compréhension.

Nous nous centrerons ici sur une interrogation relative au contenu même de l'observation. Dans le texte de Roller, cité plus haut, un dispositif d'observation vise à établir "ce qui va, ce qui va moins bien et ce qui ne va pas du tout". A la lecture de nombreux rapports d'évaluation, on peut toutefois se demander si l'observation n'a pas tendance à se focaliser sur ce qui ne va pas, autrement dit, sur les décalages entre l'escompté et l'observé. Qu'est-ce qui peut conduire une recherche évaluative à peindre le tableau en noir plutôt qu'en rose ? Y a-t-il moyen de pondérer objectivement les éléments positifs et négatifs ? Le rapport personnel que l'évaluateur entretient avec l'innovation et son contexte, entre certainement en ligne de compte comme source de biais. Selon Gordon et Morse (1975), des chercheurs "affiliés" à l'innovation auraient tendance à conclure plus fréquemment à la réussite de celle-ci.

Mais il nous paraît également utile de voir que les appréciations positives et négatives ne fonctionnent pas en symétrie ; les unes et les autres ont leur propre logique. Tout d'abord, elles ne remplissent pas la même fonction : les premières confortent et rassurent, les secondes appellent des adaptations. Une recherche dont la fonction centrale est de contribuer à la régulation du système scolaire, mettra spontanément l'accent sur le repérage des dysfonctionnements, ceci pour être à même de remplir pleinement son rôle. Cependant, il est vrai qu'on peut toujours mettre en évidence des dysfonctionnements ; il suffit, dans certains cas où ils ne sont pas flagrants, de recourir à une loupe suffisamment grossissante, pour que des traces de failles deviennent des gouffres béants.

Le fait qu'une recherche évaluative tendrait, par fonction, à privilégier l'étude des dysfonctionnements, n'est pas le seul facteur en jeu. Des raisons de nature épistémologique peuvent également expliquer la focalisation du regard sur ce qui ne va pas : tout d'abord, un dysfonctionnement présente une plus grande visibilité ou saillance qu'un fonctionnement ; il est en effet plus facile d'identifier avec assurance une difficulté, un échec, qu'une réussite. En plus de sa visibilité, le dysfonctionnement présente l'avantage d'être paradoxalement très informant sur le fonctionnement. En effet, un bon fonctionnement ne fait pas de bruit, il est en soi insaisissable.

On peut relever que la psychologie et la pédagogie ont une longue tradition d'analyse privilégiée des difficultés et des réponses erronées des élèves. La contribution de ces analyses à la compréhension des processus cognitifs généraux, est reconnue comme fondamentale. Même si aujourd'hui, la recherche évaluative ne porte plus seulement sur les acquisitions des élèves, mais aussi sur le processus d'innovation en matière d'enseignement, elle se trouve néanmoins héritière, pour une large part, d'une tradition de recherche psychopédagogique sensible aux dysfonctionnements.

Cette sensibilité pourrait également être mise en relation avec la logique de la découverte scientifique qui veut que la connaissance progresse plus par infirmation d'hypothèses que par leur confirmation. Autrement dit, les situations dans lesquelles le réel résiste, c'est-à-dire les situations d'échec, se révè-

lent épistémologiquement les plus fécondes, d'où l'attention privilégiée qui leur est portée.

En résumé, dans notre pratique de la recherche évaluative, nous avons constamment rencontré la délicate question de la dissymétrie, ou différence de nature, entre les appréciations positives et négatives portées sur une situation pédagogique donnée. Comme nous venons de le voir, la pondération des unes et des autres ne se pose pas en termes simples, comme s'il s'agissait d'équilibrer les deux plateaux d'une balance.

Observer ce qui fonctionne

Pour être à même d'assurer sa fonction régulatrice, une recherche évaluative tend ainsi à se centrer tout naturellement sur les décalages entre les objectifs visés et les objectifs atteints, décalages révélateurs d'échecs partiels ou complets. On peut se demander s'il s'agit là d'une caractéristique congénitale et stable de la recherche évaluative, ou si d'autres orientations de recherches sont envisageables. Peut-on, en particulier, imaginer une recherche centrée spécifiquement sur ce qui va ? Quel peut en être le sens, l'impact ? Une telle recherche suppose tout d'abord que l'étude approfondie de ce qui fonctionne, soit reconnue intéressante, que l'on en perçoive le parti à tirer. Cela n'a rien d'évident pour plusieurs raisons. Du point de vue de la gestion scolaire, lorsque la réussite d'une innovation est acquise, l'intérêt pour son étude tombe, au profit de questions plus urgentes et problématiques.

Du point de vue de la recherche pédagogique, l'analyse spécifique d'une réussite, même locale, rencontre peu d'écho. Cela n'est pas sans lien avec les difficultés bien connues que pose la transposition d'une réussite d'un site à l'autre. En effet, les difficultés rencontrées dans la généralisation des innovations de laboratoire, ont conduit à suspecter les réussites locales (en zones pilotes ou expérimentales) de disposer de conditions par trop spécifiques et favorables pour être transposables. La prise en compte d'effets globaux, tel que l'effet Hawthorne, a eu pour conséquence de détourner l'attention des chercheurs de l'analyse détaillée des innovations localement réussies.

Certes, des travaux existent sur les structures de contraintes, d'appuis et de ressources qui permettent à un projet novateur de s'inscrire dans les faits et de résister à l'usure du temps. Mais, que sait-on de ce qui tient debout tout seul, sans échafaudages ni béquilles ? Les mouvements de rénovation n'ont certainement pas totalement désarmé et disqualifié l'ensemble des enseignants. Comment expliquer la qualité du travail qui se fait dans un certain nombre de classes, sans que celles-ci ne bénéficient de ressources ou de soins intensifs particuliers ?

D'aucuns se demanderont en quoi connaître de manière approfondie les caractéristiques d'un enseignement de qualité et les conditions qui le rendent

possible, est utile pour l'action et la décision. De toute évidence, ce n'est plus ici d'action régulatrice au sens de correction dont il s'agit. Repérer les caractéristiques et conditions d'une réussite, peut par contre conduire à imaginer des mesures de facilitation, et ceci en connaissance précise de cause. Concernant ce type de mesures et leurs modalités possibles, on se trouve aujourd'hui beaucoup moins avancé qu'en matière d'adaptations correctrices. Il y a pourtant là un domaine-clé où l'articulation entre la recherche et l'action administrative de type facilitatrice, mériterait d'être étudiée de près.

Conclusions

Les réflexions développées dans les pages qui précèdent, prennent appui sur les expériences faites à l'IRDP en matière de recherche évaluative. Au point de départ de ces travaux, une conception des rapports entre la recherche et l'action, ou plus exactement, entre l'évaluation et la régulation en milieu scolaire, est proposée et formulée avec force. Le couple "observer-réguler" prend alors valeur de programme ou de base d'orientation pour donner vocation à un ensemble de travaux dont la démarche, au début des années septante, reste à préciser et la réalisation à mettre en oeuvre.

Avec l'expérience des évaluations réalisées, le modèle de référence en vient, comme nous l'avons souligné, à remplir la fonction d'outil heuristique pour penser et analyser de manière plus serrée les rapports qui, de fait, s'instaurent entre les recherches et les décisions d'adaptation en matière de curriculum. Plutôt que de nous interroger, a priori, sur le bien-fondé du modèle systémique de référence, nous l'avons fait fonctionner, en avons fait l'expérience, pour examiner ce qu'il permet de repérer, de comprendre et de réguler.

Qu'avons-nous ainsi appris ? Les principaux points mis en évidence plus haut, peuvent se résumer ainsi :

L'articulation entre la recherche et l'action, dans un cadre administratif, relève d'un processus plus complexe, à la dynamique plus diffuse, mais aussi plus riche, qu'initialement prévue.

Tout d'abord, la relation entre l'observation et la régulation s'établit simultanément sur plusieurs plans d'actions et de décisions impliquant divers acteurs. Responsables scolaires, formateurs et enseignants, procèdent tous à des adaptations en fonction de l'expérience. Plutôt que d'apporter ses propres propositions d'adaptations, la recherche contribue souvent à identifier des lignes de forces dans l'ensemble des mouvements repérés, à en dégager les disparités ou les convergences. Dans cette dynamique, qui fait la vie d'une innovation, les résultats des recherches jouent certes un rôle important, mais ne recouvrent pas l'ensemble des éléments d'appréciation qui entrent en ligne de compte dans les décisions des uns et des autres. L'interaction, voire

l'imbrication, entre les évaluations savantes et ordinaires, sont encore mal connues.

Nous avons également relevé que de l'observation aux propositions d'adaptations, le passage n'a souvent rien d'immédiat. Dans de nombreux cas, même lorsqu'un diagnostic est établi, les solutions restent entièrement à inventer. Les lieux et démarches de cette invention constituent sans aucun doute une zone d'ombre que la pratique de l'évaluation a mise en évidence.

Dans le tableau brièvement brossé ici, l'apport des recherches évaluatives est certes tangible, mais selon des modalités qui pourraient déconcerter les esprits très géométriques. La régulation d'une innovation suit effectivement une rationalité qui se réduit rarement à des relations logiques simples, du type a implique b. Rendre compte de la dynamique réelle d'une innovation et de sa régulation, requiert un outillage sociologique plus sophistiqué.

Dans ce paysage à la complexité certaine, nous sommes inévitablement conduits à réinterroger la spécificité de l'apport des activités de recherche. Il ne s'agit pas, dans notre esprit, de céder à l'inconfort que peut susciter la situation décrite, en préconisant un repli temporaire dans quelque tour d'ivoire ou de plastique. Notre interrogation porte sur les caractéristiques de base d'une recherche qui, avec deux pieds dans le terrain, souhaite rester utile à l'optimisation des situations d'apprentissage scolaire que vivent jour après jour les élèves.

La première caractéristique porte sur la capacité à discerner et à voir d'autres choses que ce que chacun voit ou sait. Autant il importe que le chercheur connaisse très bien, et de l'intérieur, la réalité qu'il étudie, autant il est nécessaire, même au prix de quelque problème d'appartenance identitaire, qu'il cultive également un regard en extériorité. Le chercheur est le mieux accepté dans un milieu éducatif, lorsque sa connaissance approfondie du terrain l'amène à partager les mêmes vues, les mêmes hypothèses, que l'entourage. Mais, c'est également à ce moment là qu'il est le plus inutile. L'apport d'une démarche de recherche est directement lié au renouvellement de la manière de voir et de comprendre le réel qu'elle favorise. C'est pour assurer ce renouvellement permanent du regard, qu'une recherche évaluative requiert d'examiner l'utilité potentielle de tout cadre conceptuel qui émerge et s'élabore au sein de la recherche fondamentale dans les sciences de référence pour l'éducation.

La deuxième caractéristique générale d'une recherche utile est de repérer suffisamment tôt les problèmes éducatifs qui sont actuellement en phase discrète d'incubation, et qui risquent de se poser tôt ou tard de manière aiguë. Il n'est pas exclu, par exemple, que le curriculum scolaire actuel, conceptualisé pour l'école primaire dans les années soixante, et dont on poursuit aujourd'hui la mise en oeuvre, se révèle brusquement devoir être repensé sur de nouvelles bases, en raison de développements rapides et nouveaux dans notre société. Une recherche qui se veut au service de l'enseignement, n'a-t-elle pas pour fonction de prêter la plus grande attention à tout indice de secousse

culturelle probable, tout en imaginant, dès que possible, des scénarios de recherches de solutions ?

A notre sens, il ne suffit pas que l'utilité de la recherche évaluative soit affirmée comme un principe acquis. Cette utilité, pour être effective, requiert sans aucun doute une réinvention permanente des modalités de recherche adaptée aux besoins et contextes nouveaux qui se font jour.

Un réaménagement qui paraît aujourd'hui indispensable pour optimiser le rapport entre la recherche et l'action, concerne le développement d'une meilleure synergie entre deux types d'investigations : l'un tourné vers la description et la compréhension des situations pédagogiques actuelles, l'autre tourné vers l'invention concrète de solutions d'avenir. Les investissements consacrés, d'une part, au travail de discernement et, d'autre part, aux tâches créatives de l'ingénierie pédagogique, sont actuellement trop déséquilibrés ou trop peu articulés, pour assurer pleinement la fonction de régulation attendue. La maîtrise des questions scolaires requiert que le réel et le possible soient investigués de pair.

BIBLIOGRAPHIE

- CARDINET J. (1979), "L'élargissement de l'évaluation", *Education et Recherche*, 1, pp. 15-34.
- CARDINET J. (1985), *A la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques*, (IRDP/R 85.16), IRDP, Neuchâtel.
- CARDINET J. & WEISS J. (1979), "L'observation interactive au confluent de la formation et de la recherche", *Les Sciences de l'Education*, 1-2, pp. 177-203.
- GORDON G. & MORSE E. (1975), "Evaluation Research", *Annual Review of Sociology*, 21, pp. 339-361.
- HUBERMAN M. (1982), "De l'innovation scolaire et son marchandage", *Rev. Europ. des Sc. sociales*, 63, pp. 59-83.
- HUBERMAN M. (1983), *S'évaluer pour s'illusionner ? Promesses et écueils de l'évaluation "adaptive/interactive" des innovations scolaires*, (IRDP/R 83.08), IRDP, Neuchâtel.
- HUBERMAN M. (1986), "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-15.
- PERRENOUD P. & MONTANDON C. (1988), "Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs", *Qui maîtrise l'école ?*, Réalités sociales, Lausanne.
- PERRET J.-F. (1985), *Comprendre l'écriture des nombres*. Collection Exploration, Peter Lang, Berne.
- PERRET J.-F. (1988), *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Présentation et synthèse d'une évaluation romande*, Peter Lang, Berne.
- RIVIERE C. (1978), *L'analyse dynamique en sociologie*, PUF, Paris.
- ROLLER S. (1977), *Convergences*, Peter Lang, Berne.
- TSCHOUMY J.-A. (1987), *Les nouveaux équilibres de la recherche en éducation*, (Ouvertures 87.404), IRDP, Neuchâtel.

PRODUCTION DE CONNAISSANCES AVEC DES ACTEURS SOCIAUX : LES ENJEUX D'UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE

*Claudio Bolzman, Rosita Fibbi, Carlos Garcia & Lucila Valente*¹
Groupe de recherche Migrations, Université de Genève
CH 1211 Genève 4

Introduction

Nous voulons dans ces notes porter notre attention sur les modalités de production de connaissance dans le cadre d'une recherche participative, en nous basant sur un travail entrepris depuis deux ans dans la région genevoise.

Le processus de production de connaissance, tel que nous l'entendons ici, ne couvre pas seulement le "travail de terrain" lors de l'enquête et la réflexion des chercheurs, mais également les différentes situations d'interaction au cours desquelles les chercheurs et les autres acteurs, produisent ensemble un savoir. Dans ce sens nous parlerons de processus de production commune de connaissance, en distinguant plusieurs étapes : la rencontre des sociologues avec les acteurs sociaux et la définition des relations réciproques, la formulation de l'objet d'étude, la présentation et la discussion du dispositif d'enquête, la discussion des résultats et des interprétations issus du travail d'analyse.

Outre cet aspect, nous mentionnerons deux autres caractéristiques de notre démarche : l'utilisation d'un dispositif d'entretien, producteur d'effets spécifiques au-delà de la pure production d'information (par exemple, la transformation de relations entre acteurs), et la restitution des résultats de la recherche dans le milieu d'étude.

Après une description de différents aspects de notre travail, nous en soulignons les spécificités par rapport à d'autres approches en sciences sociales et nous faisons un bilan des avantages et des risques de la démarche suivie. Par la suite, nous mettons l'accent sur les facteurs qui ont permis la production commune de connaissance. Enfin, nous présentons une synthèse des enjeux que cette étude a comporté pour les chercheurs et leurs partenaires.

¹ Font partie du Groupe de recherche Migrations-Genève et ont réalisé la recherche dont il est question ici : Anne Bardet-Bloch, Claudio Bolzman, Rosita Fibbi, Pascal-Eric Gaberel, Carlos Garcia et Lucila Valente.

1. Description de la démarche

En termes généraux, la démarche que nous avons suivie se rattache à ce qu'on appelle la sociologie d'intervention : les sociologues interviennent à la demande d'un acteur social confronté à un problème spécifique ; cette demande est sous-tendue de manière plus ou moins explicite par une nécessité de transformation d'une situation.

Les parties engagées dans la recherche

Le groupe de sociologues a été l'interlocuteur de deux catégories d'acteurs qui ont occupé des positions différentes dans le cadre de la recherche : Le Centre de Contact Suisse-Immigrés (CCSI), mandataire de l'enquête, et des responsables d'associations d'immigrés de Genève, définis par le Centre comme le milieu sur lequel devait porter l'étude.

La demande

Créé au début des années 1970 à Genève, le CCSI réunit des associations d'immigrés et de Suisses et remplit différentes fonctions par rapport à l'immigration. Il produit un certain nombre de services pour faire face à des problèmes juridiques, administratifs, sociaux, etc., des individus immigrés et joue également un rôle d'intermédiaire, de médiateur, entre des groupes ou des individus immigrés et des institutions locales. Fin 86, le Centre de Contact sort d'un conflit ouvert avec les autorités locales concernant la place octroyée aux immigrés sur la scène publique genevoise. Le conflit avait mis en évidence un rapport de force globalement défavorable à l'immigration, ainsi qu'au rôle de médiateur du Centre de Contact avec les autorités. Ces circonstances créent les conditions d'une interrogation de la part du Centre sur son rôle au sein de l'immigration. Informés des études sur le phénomène migratoire en Suisse, les responsables prennent alors contact avec des sociologues qui ont déjà travaillé sur ce domaine et leur demandent de réaliser une enquête.

La négociation de la demande sociale

Notre collaboration a débuté par des entretiens avec des représentants du Centre visant à préciser le sens et la portée de la demande : le Centre voulait mieux connaître son champ d'activité, en particulier le milieu associatif immigré genevois ainsi que les institutions suisses en contact avec les immigrés. La demande formulée par les responsables du Centre portait du besoin de redéfinir ses fonctions et sa stratégie pour remplir le rôle de médiateur entre les immigrés et la société genevoise. Sur la base d'une liste d'interrogations préparée par nos mandataires, nous avons donc négocié avec eux l'objet de la

recherche ; ainsi en tenant compte des moyens à disposition et des objectifs réciproques, nous avons décidé, par rapport à la demande initiale, d'abandonner certains aspects, notamment l'étude des institutions suisses et d'en privilégier voire d'en introduire d'autres.

Les premières rencontres avec les membres du CCSI ont permis aux chercheurs de découvrir la perception que ceux-ci avaient de l'immigration et des associations d'immigrés : le Centre se concevait notamment comme l'acteur central de la dynamique de l'immigration à Genève. Dans le cadre de l'enquête projetée, il considérait les associations comme le canal le plus facilement accessible pour atteindre l'objet de ses préoccupations. Les responsables d'associations devaient pouvoir traduire les positions de leurs membres, et ceux-ci à leur tour devaient refléter, de manière imparfaite mais toutefois fiable, l'ensemble de l'immigration locale.

Pour notre part, nous avons travaillé sur la problématique de la mobilisation sociale, de l'action collective des immigrés. De là nous avons émis l'hypothèse que, malgré les entraves institutionnelles (exclusion du champ de la décision politique, cf. Bolzman, Fibbi & Garcia, 1987), les groupes associatifs avaient des potentialités pour s'affirmer en tant qu'acteurs sociaux ou, en d'autres termes, qu'ils étaient susceptibles d'intervenir dans le champ social en participant à la définition des règles qui le régissent. L'affirmation des groupes immigrés devait avoir lieu dans un autre champ que le politique, la sphère culturelle par exemple. Il fallait explorer de quelles manières et dans quelle mesure les associations cherchaient elles-mêmes à faire face à la situation d'impasse du point de vue de l'action sociale, qui était, implicitement, à l'origine de la demande formulée par le Centre. Dès lors nous nous intéressions aux associations en tant que telles alors que le Centre s'intéressait davantage à leurs membres. En même temps, d'un point de vue méthodologique, le fait d'avoir pour informateurs des responsables d'associations nous paraissait plus apte à révéler les objectifs et stratégies de ces dernières que les positions des individus membres concernant les problèmes de l'immigration.

La négociation a abouti à l'élaboration d'une grille d'entretien où nous tenions compte d'aspects relevant de deux points de vue. Par ailleurs, dans la mesure où nous nous proposons de saisir les relations entre le CCSI et les associations, nous avons été assez vite amenés à inclure le Centre dans le champ d'observation, alors que celui-ci posait au départ comme seul objet d'étude le milieu immigré.

Deux particularités ont caractérisé la négociation entre chercheurs et mandataires de la recherche : le fait que les chercheurs ne se trouvaient pas dans une situation de demandeurs, comme c'est le cas lors de requêtes adressées à un bailleur de fonds, et l'absence d'enjeux financiers. Ces deux facteurs nous ont donné une certaine latitude quant à la définition de notre mandat, mais la faiblesse des moyens mis à disposition par le Centre nous a contraints à limiter nos observations et nos analyses.

Le dispositif d'entretien

La négociation a porté également sur les rôles que rempliraient respectivement le Centre et les sociologues au cours de la recherche et, plus spécifiquement, lors des entrevues avec les responsables des associations choisies pour l'enquête. Nous avons décidé d'avoir des entretiens tripartites, avec deux membres du comité de chaque association, un membre du Centre et deux chercheurs. Ces entretiens représentaient une situation privilégiée de rencontre entre les acteurs et chacun y voyait des enjeux différents. Les responsables du Centre attendaient de celle-ci une amélioration de leurs relations avec les associations d'immigrés, dans le but de renforcer leur position de médiateur. Pour les associations, c'était une occasion de s'exprimer sur leurs projets et problèmes et ce avec des interlocuteurs perçus comme prestigieux. Quant à nous, l'objectif était de parvenir à une meilleure connaissance du milieu associatif immigré genevois à travers des discours produits en situation "réelle". Nous avons dès lors défini très soigneusement le scénario de ces rencontres.

Le guide d'entretien a joué le rôle de catalyseur puisqu'il impliquait qu'au cours des rencontres le type de relation existant entre le Centre et les associations soit explicité, voire redéfini. Après plusieurs ajustements, il a été décidé, avec l'accord du Centre, que la dernière partie de l'entretien serait consacrée aux relations entre le Centre et les associations ; prenant le devant de la scène, le Centre présentait ses objectifs et ses activités et proposait des modalités de collaboration. En revanche, au début de l'entretien le représentant du Centre assumait le rôle d'observateur de l'interaction entre les chercheurs et les porte-parole des associations.

Afin de faciliter l'expression des responsables des associations et du Centre dans une situation non coupée de leur réalité sociale, nous avons choisi d'organiser les entretiens dans les locaux des associations. Ceci a permis de réduire l'écart entre les chercheurs et les membres du Centre d'une part, et les représentants d'associations d'autre part ; ces derniers en effet n'étaient pas présents lors de la formulation du projet.

Interprétation et analyse des données

Après chaque entretien, nous avons eu des échanges "à chaud" sur nos impressions respectives avec le représentant du Centre qui avait participé à l'entrevue. Par la suite, une fois la phase d'enquête achevée, nous avons eu, avec les représentants du Centre, plusieurs séances consacrées aux thèmes centraux de la recherche, au cours desquelles nous avons avancé des hypothèses et des pistes d'analyse. Ces réunions tenues régulièrement ont permis de confronter nos interprétations respectives et de créer progressivement un langage commun susceptible de faciliter la compréhension et l'échange. Elles ont eu pour effet également de nous défaire des idées reçues concernant no-

tamment l'importance des efforts - pourtant peu visibles - d'affirmation collective des migrants.

Restitution des résultats

Après la phase de discussion, nous avons tenu à restituer au Centre et aux associations concernées les résultats de la recherche sous diverses formes, dans le but de stimuler les échanges entre associations. Nous avons ainsi participé à un Forum, à des journées d'étude et à des interventions publiques avec les membres du Centre et des associations autour de certains axes de la recherche : la participation socio-politique des immigrés dans la société suisse, les relations entre le Centre et les associations, les diverses fonctions des associations pour les immigrés, l'intégration des immigrés et le rôle des associations. Après ces discussions nous avons rédigé un rapport à l'intention du Centre, qui a servi de base à une publication commune pour un public plus large. La diffusion de cette publication sera l'occasion de poursuivre l'intervention dans le milieu associatif.

2. Spécificités de la démarche

La démarche que nous avons adoptée diffère sur certains points, dans sa conception et ses implications, de celles suivies habituellement en sciences sociales. Dans cette partie nous essayons de préciser la procédure de recherche utilisée en en soulignant les spécificités.

La négociation de la demande

Si la négociation de l'objet d'étude entre les chercheurs et le bailleur de fonds n'est pas inhabituelle dans la recherche scientifique, la particularité de notre démarche réside dans l'importance accordée à une négociation explicite concernant la problématique d'étude ainsi que les rôles respectifs des partenaires au cours de la recherche. Dans le cadre d'une recherche-intervention, l'accent sur la négociation présente au moins deux sortes d'intérêt : en ce qui concerne les chercheurs, elle leur donne la possibilité de défendre une certaine autonomie par rapport aux mandataires quant à la définition de la problématique ; quant aux acteurs, ils peuvent y trouver certaines garanties par rapport à une appropriation à sens unique du savoir (et de leur savoir) par les chercheurs, sans retombées utiles pour eux-mêmes. Par ailleurs, la négociation a permis également de clarifier et de différencier les rôles respectifs en évitant que s'instaure une "illusion de fusion, de permutation des rôles" (Ardoino, 1983, 25), ce qui constitue un danger très réel lorsqu'il y a un certain degré d'empathie entre chercheurs et acteurs.

La situation d'interaction

Dans une situation classique d'enquête par questionnaire, la connaissance est produite par l'analyse de données, résultat de réactions d'individus isolés aux questions des chercheurs. Les pratiques habituelles de recherche conduisent à considérer comme connaissance l'interprétation d'un discours produit pour rapporter des attitudes ou des faits qui n'ont pas lieu lors de rencontres entre chercheurs et enquêtés. En d'autres termes, les chercheurs utilisent une situation d'interaction comme moyen pour connaître une "réalité" qui se situe ailleurs. Les individus sont souvent traités de manière décontextualisée et l'enquête est généralement sans enjeux directs ou manifestes pour les enquêtés.

Pour notre part, nous avons intégré le processus d'interaction comme objet d'étude, en nous intéressant aux enjeux présents lors de la situation d'entretien. Nous avons voulu appréhender des acteurs dans un processus social collectif et non en tant qu'agrégat d'individus. En accord avec nos partenaires, nous avons conçu des situations d'entretien où il pouvait y avoir une négociation engageant l'avenir des acteurs. La mise en présence de ces derniers était susceptible de produire des effets spécifiques sur le plan de la transformation de leurs relations et de leur perception mutuelle, simultanément, cette confrontation s'est avérée, pour les chercheurs, révélatrice en ce qui concerne la connaissance des groupes étudiés.

Interprétation des données

Notre recherche se situe dans une démarche exploratoire, ce qui nous a permis d'être attentifs à l'ensemble du discours des responsables d'associations et d'intégrer dans nos analyses des éléments pour lesquels nous n'avions pas formulé d'hypothèses : il en va ainsi, par exemple, pour l'importance des associations sportives comme forme d'affirmation collective des immigrés, qui nous a surpris par son ampleur. Nous avons intégré comme matériau d'analyse les interprétations avancées par les différents acteurs, ce qui est inhabituel dans les recherches classiques ; nous avons également confronté les premières synthèses produites après l'analyse des entretiens, avec les réactions des membres du Centre. Nous avons ainsi voulu éviter de reproduire ce qui se passe dans le modèle classique de recherche, à savoir, de considérer les acteurs comme des êtres passifs, pour lesquels : "il est supposé implicitement qu'ils ne sont pas aptes à discuter leur propre situation ou qu'il est dangereux qu'ils le fassent" (Le Boterf, 1983, 40). Par ailleurs nous avons évité systématiquement dans cette confrontation de savoirs, d'offrir des "produits scientifiques" sur mesure, correspondant à l'attente du Centre, ou de limiter la discussion aux problèmes explicitement définis par celui-ci. Nous avons tenu à présenter à nos interlocuteurs, lors de rencontres successives, l'ensemble de nos résultats, même lorsque ceux-ci pouvaient aller à l'encontre de leurs orientations ou attentes. Ceci nous semble d'autant plus impor-

tant que le Centre et les associations avaient tendance à limiter notre rôle à celui de traducteurs de leur discours en termes de connaissance scientifique.

Sous certains aspects, notre démarche s'apparente à celle de l'ethnologue qui observe une réalité sans chercher à se couper des acteurs sociaux et des enjeux qui sont importants pour eux. L'ethnologue prend soin également de confronter ses propres interprétations de la réalité avec celles des personnes qui vivent la situation étudiée. Nous constatons cependant certaines différences par rapport à notre démarche. L'ethnologue est souvent étranger à la société qu'il étudie et même s'il finit dans certains cas par être adopté par celle-ci, les objectifs qu'il poursuit ne sont pas toujours transparents pour les membres de cette société et, surtout, le savoir qu'il produit n'est pas destiné en priorité à ceux qui font l'objet de ses recherches. Dans notre cas, outre le fait que nous n'étions pas étrangers à la réalité étudiée, la négociation a permis une définition de l'objet d'étude dans des termes qui ont été pertinents à la fois pour les chercheurs et le Centre. Par la suite, nous avons toujours cherché à tenir au courant l'autre partenaire, les associations, de nos objectifs et à restituer aux acteurs le savoir acquis dans la recherche.

Restitution des résultats

Les rapports de recherche sont destinés le plus souvent à un public spécialisé. Dans le cas présent, le Centre comme les associations attendaient de notre part un texte qui pourrait leur servir comme "outil de travail" - d'après l'expression d'un de leurs représentants - pour agir sur leur terrain d'activité. Nous avons accepté de produire une publication, mais nous avons voulu le faire en coédition avec le Centre (Bardet-Bloch et al., 1988) et impliquer les associations dans sa diffusion. D'autres moments, antérieurs à la publication, ont constitué pour les associations et pour le Centre des occasions d'exercer un "droit de réponse" par rapport aux interprétations proposées par les chercheurs.

D'une façon plus générale, la restitution des résultats relève à notre sens du rapport entre "le savant et le politique". Si nous avons été très francs et directs avec le Centre, nous avons accepté de tenir compte, dans la diffusion vers un public plus large, des enjeux des acteurs, en évitant d'entraver l'action future du Centre dans l'immigration.

Dans le tableau suivant nous synthétisons les avantages qu'a présenté à nos yeux la démarche suivie ; nous avons essayé de maîtriser les dangers typiques de la recherche intervention, inhérents à la proximité entre chercheurs et acteurs.

| | Avantages | Risques |
|----------------------------|---|---|
| Définition de l'objet | Les termes sont pertinents pour les acteurs et pour les chercheurs | Les chercheurs peuvent se laisser imposer des notions par les acteurs, à cause de la proximité chercheurs-acteurs |
| Entretiens | Les rôles sont définis dans des interactions "réelles", présentant des enjeux pour les acteurs | Les acteurs tentent de contrôler le processus d'interaction, puisqu'ils ont des enjeux réels à défendre |
| Synthèse et interprétation | Le discours produit en commun n'est pas externe au jeu des acteurs | Les chercheurs risquent de produire une justification "scientifique" des stratégies des acteurs |
| Interventions successives | L'observation se poursuit dans les phases postérieures, ce qui garantit une approche dynamique de la connaissance | Les chercheurs recommandent des actions qui valident leurs hypothèses |

3. Production commune de connaissance

Quand nous parlons de production commune de connaissance, nous nous référons principalement au processus interactif qui s'est établi entre le CCSI et nous, au cours de rencontres répétées qui ont ponctué les différentes phases de notre travail. De la formulation d'une problématique à l'interprétation des résultats, chaque étape, préparée au préalable par les chercheurs, a été soumise à discussion : nous nous sommes ainsi trouvés dans ce que nous nommerons, avec des termes de R. Hess (1981), une "relation de confrontation productive".

Les membres du Centre de Contact ont été nos partenaires dans une réflexion où chacun apportait sa part de connaissance. Ceci étant, du fait des différences d'enjeux et de pratiques, les parties engagées dans la recherche mettaient en oeuvre dans l'interaction des savoirs de nature différente. Pour le Centre, comme pour les associations il s'agissait d'un savoir basé sur leurs pratiques dans le milieu immigré, et en relation avec des objectifs d'action sociale. Les acteurs sociaux associent en principe une bonne connaissance de "leur" terrain - qu'ils prennent souvent pour l'ensemble du terrain les concernant - à une attitude évaluative qui leur permet d'orienter leur action. La légitimité de leur savoir est reconnue par son efficacité dans l'action. Les sociologues de leur côté apportaient des connaissances théoriques, une compétence technique et un souci méthodologique propres à leur discipline. Leur intervention devait aboutir à la production d'un savoir scientifiquement légi-

time. Il importe ainsi de souligner la complémentarité des savoirs respectifs dans le cadre d'un échange paritaire entre chercheurs et acteurs sociaux.

Quelles sont à présent les conditions qui ont permis une production commune de connaissance ?

La situation de demande de la part du Centre, est de première importance. Un groupe institutionnalisé peut avoir tendance à développer un discours un peu figé à propos de son terrain, dans la mesure où le discours conforte sa place dans son champ d'intervention. Dès lors, l'intégration de nouveaux éléments de connaissance, de faits nouveaux dans la stratégie du groupe peut devenir problématique. Cependant, par la demande qu'il adresse au groupe de sociologues, le CCSI manifeste une nécessité de redéfinition de sa stratégie et de réactualisation de sa connaissance du milieu immigré, qu'il perçoit comme étant en profonde mutation. Cela représente d'emblée une situation d'ouverture au dialogue, dans laquelle le Centre est prêt en principe, à "se dire" et à mettre à contribution sa connaissance du terrain. Pour les sociologues l'appel du Centre représente une occasion d'approfondir leur connaissance du milieu associatif, dans des conditions privilégiées d'accès au terrain. C'est aussi une opportunité d'expérimenter une méthode de travail différente de celles qui prédominent en milieu académique. Les modalités de recherche choisies nous ont conduit à ne jamais présenter à nos interlocuteurs un discours clos mais à leur soumettre des hypothèses et des propositions, et à formuler des interprétations provisoires, compréhensibles par les acteurs et par rapport auxquelles ils pouvaient intervenir.

Il y a donc de part et d'autre une position d'ouverture qui se révèle essentielle. Ainsi, au cours de nos rencontres, nos questions ont pu mener les membres du Centre à reconsidérer leurs points de vue et à faire émerger des savoirs non explicités au départ. Quant aux leurs, elles nous ont obligés à expliciter notre démarche, à justifier nos options et à reconsidérer notre vision des choses dans la confrontation avec leur perception du terrain.

Cette forme d'échange a également été favorisée par une certaine proximité entre les chercheurs et les membres du Centre : ce dernier s'est adressé à des sociologues auxquels il a pensé pouvoir faire confiance sur la base de leurs travaux antérieurs, mais aussi de leur vécu individuel, qui les "rapproche" de l'immigration : quatre d'entre eux sont d'origine étrangère et deux partagent cette réalité par conjoint interposé. Cette association de plans formel et affectif a été propice à un échange réel entre chercheurs et praticiens. Les rencontres préalables au travail de terrain ont permis d'actualiser la relation de confiance interpersonnelle et de renforcer l'intérêt du Centre pour la démarche de recherche, en tant qu'acteur également légitime dans le processus d'acquisition d'information et de connaissance. Une sorte d'"effet Hawthorne" a soudé davantage les partenaires initiaux de la recherche.

A un autre niveau, il nous faut également mentionner la situation d'entretien à proprement parler. L'entretien tripartite constituait pour le Centre l'occasion de se présenter et parfois de se mettre à nu, dans le sens où l'é-

change pouvait dévoiler certaines lacunes dans son action. L'importance des enjeux qui s'actualisaient dans cet "exercice" a pu parfois transparaître dans des présentations un peu stéréotypées qui traduisaient un certain malaise des membres du Centre confrontés à des représentants des associations. La réciprocité a également été observée. Ceci étant, l'entretien, en tant que situation productrice d'effets, a généralement abouti à une plus grande disponibilité à réexaminer les éléments de connaissance sur lesquels les associations, et surtout les membres du Centre, fondaient leur action ; ils étaient d'autant plus intéressés à en discuter avec les chercheurs. De plus, par ce biais on évitait de creuser un trop grand décalage entre notre connaissance du terrain et celle du Centre, décalage qui aurait probablement rendu difficile un échange paritaire : nos analyses auraient pu paraître au Centre trop éloignées de sa conception de l'immigration, trop abstraites, voire inutilisables. D'autre part, nous aurions été privés du "Feed-back" que leur point de vue pouvait nous apporter pour les analyses.

Le processus d'interactions répétées a abouti à la production - commune, donc - d'une connaissance partagée de l'objet d'étude, connaissance qui naît à partir de l'intersection des intérêts respectifs et dont il est probable que chacun privilégiera par la suite des aspects différents en fonction de ses objectifs.

Soulignons que dans le dispositif de recherche deux formes d'interaction étaient centrales : celle entre chercheurs et Centre, celle entre Centre et associations. Une troisième interaction par contre est restée pour le moment à l'état embryonnaire, celle entre les chercheurs et les associations, limitée jusqu'ici à la situation d'entretien et quelques échanges lors des journées de discussion. Ceci est dû au fait que le Centre jouait le rôle d'intermédiaire et que nous avons privilégié initialement la relation avec lui. La phase de restitution des résultats auprès des associations va s'intensifier prochainement et leur permettra d'évaluer l'utilité de notre rapport dans le champ de l'immigration organisée.

4. Commentaire à propos de la démarche suivie

Nous pensons avoir inscrit notre démarche dans le cadre de la recherche-intervention dont nous nous sommes inspirés à plusieurs titres, notamment au niveau des enjeux institutionnels et des finalités.

En effet nous avons "entremêlé les genres" (chercheurs - acteurs sociaux), afin de créer un "espace d'autonomie" entre l'organisme commanditaire et celui dont proviennent les chercheurs, de sorte que l'ensemble des "acteurs puissent se retrouver sur un terrain d'autogestion collective pratique, permettant l'aplatissement des relations hiérarchiques conventionnelles (organisationnelles et de savoir)" (Gauthier, 1984, 460).

D'autre part, au niveau des finalités, l'accumulation des connaissances sur le domaine associatif s'articulait avec l'objectif commun, à nous et à nos mandataires, d'oeuvrer à la transformation de la situation initiale des acteurs (Vuille, 1981, 72) dans l'immigration. Cette transformation comporte la mise en question des connaissances des acteurs et favorise une prise de conscience de la place des acteurs dans la dynamique socio-politique, permettant la formulation de nouvelles stratégies d'affirmation. L'action des acteurs et des chercheurs est la condition d'élaboration commune d'un savoir autour d'une situation problématique ; les connaissances ainsi acquises sont à leur tour une des conditions de transformation du champ de l'immigration organisée.

Pour terminer, nous tenons à mettre en exergue quelques effets de cette recherche participative pour les acteurs concernés :

- Les acteurs redéfinissent leurs rôles, sous peine de "perdre la face" vis-à-vis de leurs interlocuteurs ; c'est ainsi que le Centre est obligé de diversifier son action et d'offrir de nouveaux services aux associations, pour garder ou acquérir de la crédibilité, tant en milieu associatif qu'auprès des institutions publiques.
- Les associations membres du Centre lui ont adressé des demandes concrètes, elles ont défini les conditions d'une collaboration plus intense aux activités du Centre, tandis que les associations non-membres ont été amenées à formuler les raisons de leur non-participation, voire les limites de leur possible collaboration.
- Les chercheurs ont été appelés par le Centre à expliciter leurs démarches tout au long de la recherche. Ce qui est habituel dans une étude académique, afin d'en contrôler la qualité scientifique, procédait dans ce cas de la volonté du Centre d'être prévenu des effets possibles de notre intervention sur leurs relations avec les associations.

Cette forme de collaboration a été pour nous stimulante dans la mesure où elle nuancait et démystifiait le pouvoir du chercheur en tant que seul producteur d'un savoir légitime.

D'autre part, les différentes étapes de la recherche, du choix de l'objet d'étude à la forme donnée à la rédaction du rapport, témoignent de la volonté des chercheurs d'assumer le fait que le travail en sciences sociales représente une forme d'implication dans le champ politique.

Finalement, il est nécessaire de souligner que l'esquisse de la démarche présentée ici est le résultat d'une reconstruction a posteriori de la logique de notre intervention. En cours de route, elle a sans doute été plus hésitante, moins cohérente. Cette reconstruction est, bien entendu, le fait des chercheurs ; il reste à connaître le point de vue des autres acteurs à cet égard.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1983), "Conditions et limites de la recherche-action", Pour la recherche-action, No 90.
- BARDET-BLOCHET A., BOLZMAN C., FIBBI R., GABEREL P.E., GARCIA C. & VALENTE L. (1988), Les associations d'immigrés : Repli ou participation sociale ?, Ed. Groupe de Recherche Migrations-Genève et Centre de Contact Suisses-Immigrés, Genève.
- BOLZMAN C., FIBBI R. & GARCIA C. (1987), "La deuxième génération d'immigrés en Suisse : catégorie ou acteur social ?", Revue Européenne des Migrations Internationales, No 1-2.
- GAUTHIER B. (1984) (Sous la dir.), Recherche sociale, Presses Universitaires du Québec, Québec.
- HESS R. (1981), La sociologie d'intervention, PUF, Paris.
- LE BOTERF G. (1983), "La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ?", Pour la recherche-action, No 90.
- VUILLE M. (1981), "La recherche-action", Revue Internationale d'Action Communautaire, No 5.

LA RECHERCHE-FORMATION EN EDUCATION DES ADULTES : DE L'INSTITUTION A LA PERSONNE ET RETOUR

Matthias Finger

Subdivision Education des Adultes, Faculté de Psychologie et des Sciences
de l'Education, Université de Genève,
24, rue Général-Dufour - CH 1211 Genève 4

Par "recherche-formation" nous désignons une recherche qui opère par le biais de la trans-formation d'acteurs impliqués dans des pratiques du champ social et de la santé.

Le but principal de la recherche-formation est d'élaborer, avec ces acteurs, un type de savoir, qui leur permet de transformer la perspective qui guide leur pratique.

Pour la plupart du temps cette pratique a lieu en milieu institutionnel. C'est pour cela que nous nous concentrerons ici sur le rapport que la recherche-formation entretient avec l'institution.

Par cela nous postulons aussi que la recherche-formation constitue une *approche spécifique d'intervention sociale*, différente, dans ses fondements théoriques et dans sa pratique, de l'analyse institutionnelle, de la recherche-action ou encore de la recherche participative.

Cette différence résulte, d'une part, du fait que la recherche-formation a été pensée à partir de la pratique de l'*éducation des adultes*, et non pas à partir de la pratique des sciences sociales. Elle résulte, d'autre part, du fait que la recherche-formation a été élaborée à partir d'une *perspective épistémologique*, et non pas à partir d'une perspective politique, comme c'est le cas des principales pratiques d'intervention dans les sciences sociales.

Ainsi, notre conception de la recherche-formation s'appuie sur des fondements théoriques et philosophiques solides, qui trouvent leur origine dans une critique radicale des sciences sociales positivistes, critique que la plupart des pratiques d'intervention dans les sciences sociales ne font pas (Finger, 1986b). Nous partageons cette conception notamment avec nos collègues Christine Josso et Pierre Dominicé, qui la pratiquent dans une perspective semblable (Dominicé, 1981 ; Josso, 1986).

Une première section délimitera les principales caractéristiques théoriques et empiriques de la recherche-formation, en opposant ses principales prémisses à celles de l'analyse institutionnelle, qui représente encore aujourd'hui le fondement théorique le plus cohérent et le plus solidement élaboré des pratiques d'intervention dans les sciences sociales (Hess, 1978, 1981 ; Lourau, 1970, 1978).

Dans une deuxième section nous esquisserons les grandes lignes des fondements philosophiques, épistémologiques et théoriques de la "recherche-formation proprement dite".

Une troisième section montrera comment ces fondements se traduisent dans la pratique ; nous présenterons ici les buts, ainsi que les principales étapes de notre démarche de recherche-formation.

Dans une section conclusive nous tenterons une évaluation critique.

1. Le contexte théorique et institutionnel de la recherche-formation

De par ses prémisses, la recherche-formation se distingue substantiellement de la plupart des pratiques d'intervention dans les sciences sociales. Il nous faudra donc, d'abord, montrer l'originalité et la différence de ces prémisses, en les opposant notamment à celles de l'analyse institutionnelle. Nous montrerons ensuite comment ces prémisses se traduisent dans un contexte institutionnel.

Les prémisses de la recherche-formation et leurs fondements philosophiques

La catégorie de base de la recherche-formation est celle de *la personne* ; en cela la recherche-formation se distingue fondamentalement de l'analyse institutionnelle, pour laquelle la catégorie de base est celle de l'institution.

Par ailleurs, dans la recherche-formation les personnes, leurs vies et leurs identités, se définissent au travers de l'*interaction sociale* ; la recherche-formation travaille par conséquent avec une conception de l'homme qui est fortement inspirée par la "Lebensphilosophie" (philosophie de la vie) allemande (Bollnow, 1936), ainsi que par l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Mead, 1934). Selon cette conception, les personnes, à cause de leurs interactions sociales, ne peuvent pas être considérées comme des "atomes sociaux". A l'inverse, l'analyse institutionnelle, de même que la recherche-action, adhèrent à une conception institutionnelle de l'individu en tant qu'"atome social", telle qu'elle est propagée par les sciences sociales positives. Dans cette conception, les individus ne se définissent pas les uns par rapport aux autres, mais par leur rapport individuel avec des structures et des institutions. Ainsi, l'analyse institutionnelle, par exemple, voit l'individu comme étant la victime de l'institutionnalisation, ou plutôt de ses deux fonctions principales de *récupération* et d'*aliénation*. Inutile de dire que dans cette conception, l'institutionnalisation n'est qu'un instrument au service du pouvoir et du maintien du statu quo. De ce fait, l'analyse institutionnelle, tout comme la recherche-action, sont incapables de tenir compte de la *vie sociale*, que ce soit à l'intérieur d'une institution ou dans la société plus généralement. L'individu est uniquement vu dans son rapport, considéré pathologique, avec l'institution, d'où les

deux catégories principales de l'analyse institutionnelle, à savoir *l'implication* et *l'inconscient*. Ce rapport pathologique a bien été étudié par des auteurs proches de l'analyse institutionnelle, et qui s'inspirent, comme cette dernière, du freudo-marxisme (Alberoni, 1977 ; Castoriadis, 1975).

L'ensemble de ce courant philosophique qu'est le freudo-marxisme, même s'il recourt à un vocabulaire psychanalytique, ne dépasse pas une *analyse purement politique*. Cette analyse comporte essentiellement deux limites, qui constituent en même temps les deux limites principales de l'analyse institutionnelle, mais aussi de la recherche-action.

La première limite relève du fait qu'il n'y a aucune considération épistémologique portant sur *la nature et le type de savoir produit* par l'analyse institutionnelle. Comme le suggère d'ailleurs déjà le terme d'"analyse", et comme on peut aussi le constater chez les théoriciens de la recherche-action (Moser, 1975, 1977a, 1977b ; Finger, 1986a), il s'agit ici d'une conception tout à fait traditionnelle et positiviste de la connaissance. De la même manière, le concept d'"implication", qui se veut être la spécificité de l'analyse institutionnelle (Ardoino, 1980), est en dernier lieu un concept politique, et non pas un concept épistémologique.

La deuxième limite relève du fait qu'il n'y a pas, dans l'analyse institutionnelle et dans la recherche-action, d'autres perspectives qu'une perspective politique de renversement, ou plutôt d'inversion, des rapports (institutionnalisés) de pouvoir, car l'institutionnalisation est considérée comme étant un processus inéluctable.

La recherche-formation au contraire traduit la prise de conscience d'un nombre croissant de personnes pendant ces dernières années qu'une analyse politique aussi bien de la recherche que du rapport entre la personne et l'institution est insuffisante, si ce n'est contreproductive. En d'autres termes, l'analyse critique des rapports de pouvoir avec pour but de les renverser, que veut promouvoir la recherche-action et l'analyse institutionnelle, fait à notre avis partie du problème et non pas de la "solution", car elle perpétue le processus même de l'institutionnalisation.

La seule alternative possible, dont la recherche-formation veut être l'expression, réside désormais dans une *transformation douce et non-violente "depuis l'intérieur"*, où l'on cherche à redéfinir le rapport même de la personne avec l'institution. Une telle conception nécessite *d'autres fondements épistémologiques* que ceux que les sciences sociales positives partagent en fin de compte avec une analyse de nature exclusivement politique. Nous postulons qu'une analyse en termes de rapports de pouvoir - telle qu'elle est faite et par l'analyse institutionnelle et par la recherche-action -, ainsi qu'un type de savoir d'experts - tel qu'il est produit par les sciences sociales dominantes -, empêchent la formation des personnes, et par voie de conséquence une transformation douce et non-violente de l'institution. C'est pour cela que la recherche-formation opte pour une perspective épistémologique, plutôt que

pour une perspective politique, pour la catégorie de la "personne", plutôt que pour celle de l'"institution".

La pratique de la recherche-formation : définir l'unité et la problématique

Que ce soit dans le cadre des écoles d'agriculture de Suisse romande, confrontées à la question de la formation continue de leurs enseignants, dans le cadre de l'administration du ministère de la santé au Portugal qui veut remettre à jour les médecins de clinique générale, ou encore dans le cadre de la seule institution Suisse de formation de formateurs d'adultes, qui cherche à redéfinir son concept de formation, le contexte à l'intérieur duquel la recherche-formation se pratique est pourtant toujours un *contexte institutionnel*.

Cependant, l'*unité de travail* de la recherche-formation est délibérément constituée par des personnes choisies et réunies en petits groupes. La sélection vise d'une part la plus grande diversité possible des personnes, ainsi qu'une représentation significative de personnes à responsabilité institutionnelle.

Toutefois, même si la catégorie de base est celle de la personne, la *problématique* se définit toujours en termes de "*formation continue de l'institution*", institution qui en tant que telle doit aussi s'adapter aux changements et à l'évolution des pratiques.

Cependant, si l'institution est inscrite dans un processus de formation continue, l'*impulsion* et le *moteur* d'une éventuelle transformation institutionnelle ne pourra venir que de ces personnes qui "font la vie" de l'institution. En d'autres termes, c'est par le biais de la transformation de ces personnes que les institutions évolueront et s'adapteront aux changements qui interviennent dans la pratique.

Selon notre expérience, il faut distinguer dans ce "processus de formation continue" des institutions trois étapes principales, qui correspondent en fait à trois étapes dans l'évolution du rapport de la personne avec l'institution ; à savoir :

1. L'étape de l'implication dans l'institution.
2. L'étape de distanciation critique vis-à-vis de l'institution.
3. L'étape où l'on renoue avec l'institution.

Le *but* de la démarche de recherche-formation est donc de faire évoluer les personnes dans leur rapport avec l'institution, et ainsi d'inscrire l'institution dans un "processus de formation continue".

2. Les fondements théoriques de la recherche-formation

Les institutions ne vivent pas ; tout au plus elles fonctionnent. Si elles ont une "vie", c'est grâce aux personnes qui les font vivre.

Dans cette section nous expliciterons tout d'abord les fondements théoriques de notre conception du rapport de la personne avec l'institution. C'est après avoir clarifié ce rapport que nous pourrions définir le processus de "recherche-formation proprement dite".

Le rapport de la personne avec l'institution

Les fondements philosophiques de la recherche-formation, à savoir la "Lebensphilosophie", l'humanisme, l'herméneutique et en dernier lieu le romantisme voient les institutions comme étant totalement extérieures à la vie. Les institutions, comme d'ailleurs la technique, sont par définition mortes : elles ne sont constituées que de structures, de règles et de procédures fondamentalement a-humaines. Par conséquent, elles n'évoluent que si des personnes - depuis l'intérieur ou depuis l'extérieur - les modifient.

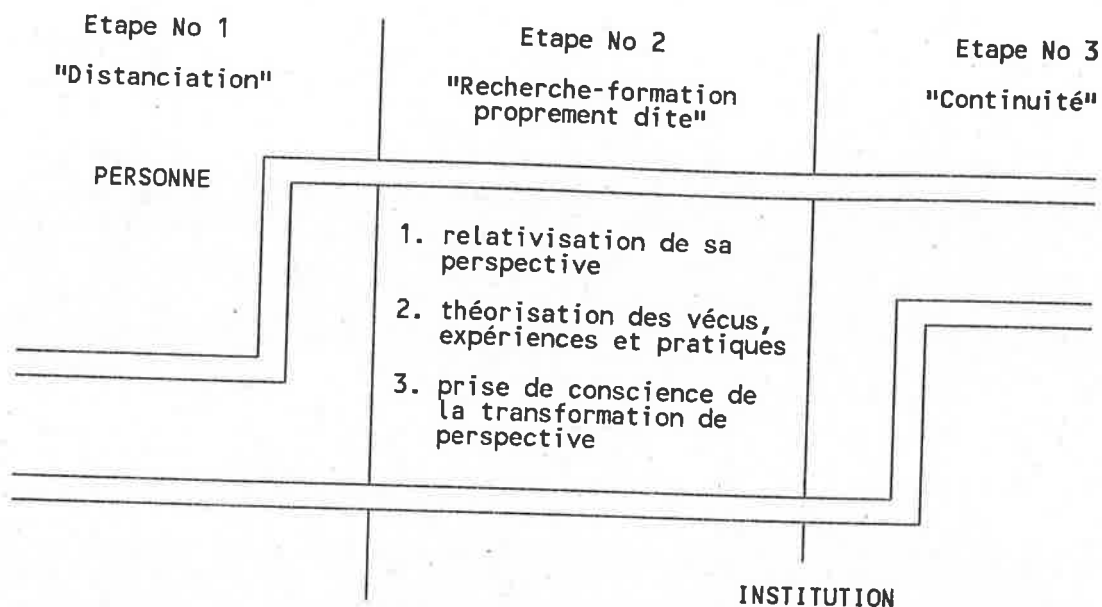
Si depuis l'intérieur ces institutions peuvent se modifier par le biais de la transformation de personnes, depuis l'extérieur, par contre, elles ne peuvent se modifier qu'à la suite de pressions, de rapports de pouvoir et donc seulement par voie politique et violente.

Cependant, l'homme moderne est tellement immergé dans des institutions de plus en plus omniprésentes, que sa vie finit par en être entièrement structurée. Il n'est donc pratiquement plus possible de se situer à l'extérieur d'une institution et ainsi de vouloir la transformer selon la conception traditionnelle par voie politique.

La recherche-formation, par contre, admet cette omniprésence des institutions, ainsi que l'inégalité fondamentale qui en résulte : *rapport de pouvoir* de l'institution sur la personne d'une part et *implication pathologique* de la personne dans l'institution d'autre part. Pour la recherche-formation, la transformation des institutions n'est plus que concevable "depuis l'intérieur" au travers de la transformation de personnes.

Néanmoins, pour que la personne puisse entrer dans un processus de recherche-formation, conduisant, entre autres, à la transformation de son rapport avec l'institution, il faut que soit créée, préalablement, cette *condition intellectuelle et psychologique*, qui lui permet de se (trans-)former sans qu'elle soit pathologiquement dépendante de l'institution. Créer une telle condition favorable à la "recherche-formation proprement dite" constitue la première étape de notre démarche. Une fois cette condition réalisée, la personne peut alors entrer dans la deuxième étape, à savoir dans le processus de "recherche-formation proprement dite". Après cela, la personne entame la troisième étape dite de "continuité", où elle renoue avec l'institution.

Evolution du rapport de la personne avec l'institution au cours de la recherche-formation



Si la théorie du rapport de la personne avec l'institution s'applique principalement à la première et à la troisième étapes de la démarche de recherche-formation, un autre fondement théorique est nécessaire pour définir la deuxième étape de la "recherche-formation proprement dite".

Les fondements théoriques de la "recherche-formation proprement dite"

La "recherche-formation proprement dite" repose sur *trois prémisses*, que nous voudrions expliciter ici préalablement :

- *l'unité de référence* est la totalité de la vie vécue d'une personne. Celle-ci inclut bien sûr également les expériences faites dans le cadre et avec les institutions. Cependant, la vie d'une personne est beaucoup plus riche que la totalité des "expériences institutionnelles".
- *La vie vécue*, qui inclut la pratique, est une source de connaissances, auxquelles une personne peut accéder au travers d'un processus de recherche-formation.
- Toute personne "normalement constituée" est considérée *capable de réfléchir* ses propres vécus, ses expériences et ses pratiques. Cependant, l'orientation qui est donnée à cette réflexion dépend de la "*perspective*", à partir de laquelle cette réflexion est effectuée.

Moins la personne a de distance vis-à-vis de sa pratique (dans l'institution), plus sa perspective se confond avec celle de l'institution ; elle reste alors morte et statique et ne permet donc pas la transformation de la personne.

Le but de la "recherche-formation proprement dite" consiste ainsi à amener la personne à *transformer sa propre perspective*, ce qui se fait essentiellement en trois pas :

- Une telle transformation n'advient que lorsque la personne peut d'abord imaginer et ensuite comprendre *d'autres perspectives*, de préférences des perspectives d'autres membres d'un groupe issu de la même institution. Car c'est seulement après avoir compris les perspectives d'autres personnes que l'on est en mesure de se distancer vis-à-vis de soi-même, et ainsi de réfléchir plus librement sur ses propres expériences, vécus et pratiques. A un niveau théorique ce premier pas s'inspire principalement de la "critique des idéologies" (Apel et al., 1971).
- Dans un deuxième pas, on cherchera à amener les personnes à élaborer un nouveau sens à leurs expériences, pratiques et vécus. L'élaboration d'un tel sens est un *processus de recherche* de nature herméneutique, où l'on théorise (compréhension théorisante) les expériences et les vécus.
- Une telle théorisation contient bien sûr une (nouvelle) perspective, spécifique à la personne, et qu'il s'agira alors d'explicitier. Par l'explicitation de cette nouvelle perspective, contenue dans la théorisation, nous essaierons d'amener la personne à prendre conscience de la "transformation de perspective" intervenue entre le premier et le troisième pas. Ceci constitue la *dimension proprement formatrice* de la démarche, telle qu'elle a été théorisée en éducation des adultes (Mezirow, 1978).

Cette transformation de perspective doit être rendue consciente, car elle contient et amorce un nouveau rapport de la personne avec l'institution. Recherche et formation, dans leur lien inséparable, conduisent ainsi à une autre perspective, plus personnelle, sur la pratique, et donc à une redéfinition du rapport de la personne avec l'institution.

Regardons maintenant comment cette démarche se déroule concrètement.

3. Les trois principales étapes de la recherche-formation

Le *but* de la recherche-formation consiste à amener les personnes à établir un nouveau rapport, plus personnel, avec l'institution. Elle vise ainsi une nouvelle pratique dans l'institution et par conséquent également une transformation de l'institution. Ceci est fait "depuis l'intérieur", à partir d'une théorisation des vécus, des expériences et des pratiques de ces personnes, qui "font la vie" de l'institution.

Pour réaliser cet objectif, la démarche de recherche-formation passe par les *trois étapes* de "distanciation", de "recherche-formation proprement dite" et de "continuité". Regardons-les en détail.

Première étape : la "distanciation"

Le *but* de cette première étape consiste à amener la personne à se distancer de l'institution, afin qu'elle puisse réfléchir sa propre pratique plus librement, c'est-à-dire sans contraintes de pouvoir, ni implications psychologiques pathologiques.

Cette distanciation comporte *quatre dimensions*, à savoir une dimension géographique ou spatiale, une dimension historique, une dimension politique (pouvoir) et une dimension émotionnelle, qu'il est de loin la plus difficile à réaliser.

Certaines *techniques*, comme notamment l'écriture et le graphisme, sont utilisées pour créer cette distanciation indispensable au succès de la démarche.

Deuxième étape : la "recherche-formation proprement dite"

Le *but* principal de cette deuxième étape est d'amener les personnes à théoriser leur propre pratique (à l'intérieur d'une institution) par le biais d'une réflexion sur leurs expériences et leurs vécus.

Cette deuxième étape se subdivise à nouveau en trois pas, à savoir en un premier pas de *relativisation des perspectives*, en un deuxième pas de *théorisation des vécus, des pratiques et des expériences* et en un troisième pas de *la prise de conscience de la transformation de perspective*, intervenue au cours des deux pas précédents.

Si des problèmes surgissent lors de cette deuxième étape, ils ne relèvent ni d'une incapacité de réfléchir, ni encore d'un manque d'expérience ou de pratiques de référence. Ils peuvent par contre relever d'un manque de distance vis-à-vis de l'institution, ce qui se traduit en une *incapacité de relativiser la perspective institutionnelle, que la personne croit être la sienne*. Pour créer une telle distance on peut recourir à différentes techniques, qui attribuent toutes un rôle central au groupe. Le but ultime est d'amener la personne à élaborer une perspective "congruente" avec sa propre vie, c'est-à-dire une perspective qui, pour utiliser la terminologie de Carl Rogers, réduit au maximum la distance entre les expériences vécues d'une part et la conscience de celles-ci d'autre part (Rogers, 1961).

Une fois cette perspective initiale relativisée, les personnes sont incitées à *théoriser* leurs propres vécus, leurs expériences et leurs pratiques. Nous nous limitons dans notre démarche cependant toujours à un objet spécifique à

théoriser, qui dépend du but initial de l'ensemble de la démarche, et qui est, dans notre cas, généralement soit en rapport avec l'autoformation de la personne, soit en rapport avec sa pratique professionnelle dans le champ social. Ce but concerne par exemple *les étapes de sa propre formation, la typologie de la clientèle d'un service, les principales motivations* qu'a un adulte à se former, etc. Ici aussi, un certain nombre de techniques est utilisé, techniques qui impliquent toutes un va et vient entre la théorie et l'empirie d'une part, et entre le singulier et le général (groupe) d'autre part.

Ainsi, les enseignants d'une école de formateurs d'adultes théorisent, par exemple, un *nouveau concept de formation* à partir d'une réflexion sur leur propre processus de formation, tandis que les enseignants d'une école d'agriculture définissent un *nouveau programme d'enseignement*, après avoir théorisé leur pratique d'enseignement.

Dans un dernier pas il s'agit, finalement, de faire prendre conscience de cette nouvelle perspective contenue dans sa propre théorisation, perspective qui est censée être plus "congruente" avec les vécus, les expériences et les pratiques des personnes. Il s'agit aussi de faire prendre conscience de la transformation de perspective intervenue lors de la "recherche formation proprement dite".

Troisième étape : la "continuité"

Dans cette dernière étape, le *but* consiste à traduire, avec le groupe, les connaissances ainsi élaborées (résultat de la théorisation) dans la vie institutionnelle des personnes, et donc de réintégrer en quelque sorte l'institution et la personne.

- Ainsi, dans un premier pas, le groupe identifie les doctrines les pratiques, les règles, les programmes, etc. qui traduisent la "perspective" de l'institution. Il s'agit par exemple de la "perspective" contenue dans le programme d'enseignement, dans le règlement d'études, dans le concept dominant de formation, dans les principales directives concernant les relations avec la clientèle, etc.
- Dans un deuxième pas, ces "perspectives" des institutions seront confrontées aux perspectives transformées des personnes, telles qu'elles résultent de la théorisation des pratiques, des vécus et des expériences. Il s'agira alors d'identifier les différences entre les deux perspectives, d'évaluer le pour et le contre, ainsi que de faire le bilan des transformations institutionnelles à réaliser à l'avenir.
- Dans un troisième pas, il s'agira d'élaborer les stratégies de transformation institutionnelle. Ces stratégies peuvent être de deux ordres, à savoir des stratégies qui impliquent seulement un changement de pratique (sans changement organisationnel explicite) d'une part, et des stratégies impliquant un changement organisationnel d'autre part.

4. Conclusion : difficultés, résistances et limites de la démarche

Ces limites sont de deux ordres et concernent, d'après notre expérience, principalement la première et la troisième étapes de la recherche-formation. Curieusement, elle ne concerne que rarement la deuxième étape de la "recherche-formation proprement dite".

Lors de la première étape il s'est avéré que de nombreuses personnes, malgré les techniques utilisées, sont incapables de prendre distance de l'institution et de se désimpliquer psychologiquement. Il en résulte une incapacité d'adopter, et donc d'explorer, ne serait-ce que temporairement, des perspectives alternatives. La personne se voit alors comme étant unique, tout en étant incapable de prendre distance vis-à-vis de l'institution.

Ce problème nous semble être d'ordre psychologique, voire d'ordre psychanalytique, et n'a pas encore trouvé de solution de notre part. Pour l'instant nous concluons qu'il y a des personnes qui sont incapables de participer à une démarche de recherche-formation.

Lors de la troisième étape, par contre, on rencontre des résistances de la part des institutions à traduire en règles institutionnelles, ce que leurs propres collaborateurs vivent souvent déjà dans leur pratique. La démarche de recherche-formation essaie de remédier à cela, en impliquant notamment des responsables, ainsi qu'en favorisant une hétérogénéité maximale des groupes.

Néanmoins, il existe des institutions qui sont incapables de s'impliquer dans une démarche de recherche-formation, et qui sont donc incapables de se comprendre en tant qu'inscrits dans un processus de "formation continue".

Une dernière limite, plus générale, relève du fait que l'ensemble de la démarche de recherche-formation implique un investissement relativement lourd, aussi bien en termes de temps, qu'en termes d'énergie ou encore d'argent.

Toutefois, ces limites sont à mettre en rapport avec l'objectif ambitieux de la recherche-formation, visant la transformation d'institutions du champ social et de la santé, où le décalage entre la pratique des personnes et les modèles institutionnels est particulièrement ressenti.

Il est présupposé, dans la recherche-formation, qu'une pratique plus congruente avec les expériences et les vécus d'une personne est en même temps une pratique qui favorise le bien-être personnel, tout en ayant une incidence sur la nature et l'efficacité du travail professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERONI F. (1977), *Movimento e istituzione. Teoria generale*, Il Mulino, Bologna.
APEL K.O. et al. (1971), *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Suhrkamp, Frankfurt/M.

- ARDOINO J. (1980), "Intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ?", in ARDOINO J. et al., *L'intervention institutionnelle*, Payot, Paris.
- BAUMANN Z. (1978), *Hermeneutics and social science. Approaches to understanding*, Hutchinson, London.
- BLEICHER J. (1980), *Contemporary hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy and critique*, Routledge and Kegan, London.
- BLUMER H. (1969), *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs.
- BOLLNOW O.F. (1936), *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie*, Verlag Teubner, Leipzig.
- CASTORIADIS C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris.
- DOMINICE P. (1981), "L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action", *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 5 (45), 51-57.
- FERNANDES W. & TANDON R. (1981) (Eds.), *Participatory research and evaluation. Experiments in research as a process of liberation*, Indian Social Institute, New Delhi.
- FINGER M. (1981), "La recherche-action. Réflexions épistémologiques sur une alternative méthodologique", Université de Genève, Département de Science politique, Genève.
- FINGER M. (1986a), "Heinz Moser's Action-research : critical reflections on his position", in KEMMIS S. (Ed.), *The Action-Research Reader*, Deakin University Press, Geelong.
- FINGER M. (1986b), "La politisation des Sciences Sociales", *Cahiers du Département de Science politique*, Université de Genève, No 19.
- HALL B. (1975), "Participatory research : an approach for change", *Convergence*, 2, 24-31.
- HESS R. (1978), *Centre et périphérie. Introduction à l'analyse institutionnelle*, Privat, Toulouse.
- HESS R. (1981), *La sociologie d'intervention*, PUF, Paris.
- JOSSO C. (1986), "Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage", in FINGER M. & JOSSO C. (Eds.), *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, No 44, 73-98.
- KASSAM Y. & MUSTAFA K. (1982) (Eds.), *Participatory Research. An emerging methodology in social science research*, African Adult Education Association, Nairobi.
- LAPASSADE G. (1973), "Analyse institutionnelle et socianalyse", *Connexions*, 6, 35-58.
- LOURAU R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Minuit, Paris.
- LOURAU R. (1978), *L'Etat-inconscient*, Minuit, Paris.
- MEAD G.H. (1934), *Mind, self and society*, University of Chicago Press, Chicago.
- MEZIROW J. (1978), "Perspective transformation", *Adult Education*, 28 (2), 100-110.
- MOSER H. (1975), *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, Kösel, München.
- MOSER H. (1977a), *Methoden der Aktionsforschung*, Kösel, München.
- MOSER H. (1977b), *Praxis der Aktionsforschung*, Kösel, München.
- ROGERS C. (1961), *On becoming a person*, Constable, London.
- TOURAINÉ A. (1978), *La voix et le regard*, Seuil, Paris.

III.

APPLICATION DU SAVOIR SOCIOLOGIQUE A LA
RESOLUTION DES PROBLEMES CONCRETS

ANWENDUNG SOZIOLOGISCHEN WISSENS ZUR
LÖSUNG PRAKTISCHER PROBLEME

PRAGMATISCHE SOZIOLOGIE - ODER DIE UNPRAKTISCHE SOZIOLOGIE

Frohmüt W. Gerheuser

Bureau für Politikberatung und Sozialforschung
Baslerstrasse 40 - CH 5200 Brugg

Soziologentag in Zürich. So nahe liegt der Ort, um sich über den Stand der Disziplin zu orientieren. Doch so fern war das dort Vorgetragene und Diskutierte meiner beruflichen Alltagswelt.

Drei Tage sollte diese Messe soziologischer Einsichten und Ansichten dauern. Am ersten hatte ich keine Zeit. Etwas musste noch fertiggeschrieben werden. Am zweiten war vormittags eine Sitzung angesetzt zu einem Auftrag, der mit Soziologie überhaupt nichts zu tun hat. Als ich dann am Nachmittag eintraf, begann das Suchen nach etwas Interessantem. Was ich fand, waren Reflektionen über die soziologische Innenwelt der Aussenwelt: Insider-Diskussionen zwischen Vertretern verschiedener theoretischer Ansätze und Lehrmeinungen und der Blick auf jene Aussenwelt, wie sie von Soziologen definiert und theoretisch wie methodisch wahrgenommen wird.

Mein berufliches Dasein spielt sich in einer Aussenwelt ab, die sehr stark von anderen definiert wird. Dort ist soziologisches Wissen und die Kenntnis sozialwissenschaftlicher Methoden nützlich und notwendig. Aber der Massstab ist nicht der Fortschritt der Disziplin, sondern die Anwendbarkeit und Anwendung dieses Wissens zur Lösung konkreter Probleme. Kein Wunder, dass ich mich am Soziologentag, obwohl wissbegierig lauschend, etwas fremd fühlte¹.

Ich betreibe Auftragsforschung für die öffentliche Hand, z. B. zu wohnungs- und regionalpolitischen Themen. Aber kaum eines davon ist "soziologisch" im engen Sinn. Ich berate Gemeinden und Ämter. Was dort zählt, sind politisch griffige und praktisch anwendbare Schlussfolgerungen und Empfehlungen, nicht Untersuchungsergebnisse mit all ihrem Wenn und Aber. Ich arbeite seit über 20 Jahren mehr oder minder intensiv mit Architekten, Planern und Ingenieuren zusammen, schaue ihnen bei der täglichen Arbeit über die Schulter, rege an, kritisiere, mache Gegenvorschläge.

In meinem beruflichen Umfeld geht es um Entscheidungsgrundlagen. Die Forschungsthemen sind zumeist vorgegeben. Dafür hat man die Gewähr, dass die Resultate beim Auftraggeber auf Interesse stossen, falls man dessen Qualitätskriterien erfüllt. Es ist die Welt der öffentlichen Verwalter und der "Macher". Auch sie sind äusseren und inneren Zwängen ausgesetzt, aber sie

¹ Die zitierte Literatur mag zugleich als Indiz dafür dienen, wie wichtig und nützlich mir gescheite Vordenker sind.

haben zugleich einen Gestaltungsauftrag und beeinflussen den Gang der Dinge : nicht weil sie einzeln so mächtig sind, sondern weil sich deren viele kleine Taten aufsummieren (vgl. dazu Sabatier, 1988) und - zusätzlich im Fall der Architekten und Ingenieure - weil Bauten Bestand haben.

Ein Soziologe hat dort etwas beizutragen. Bei sozial- und gesellschaftspolitischen Themen liegt das auf der Hand. Wo geplant und gebaut wird, dort wird zugleich eine sozialräumliche Struktur geschaffen oder modifiziert, für die ein Soziologe Vorkenntnisse mitbringt und gestalterisches Gespür entwickeln kann.

Das ist meine Welt der "pragmatischen Soziologie": in einem stark fremdbestimmten Kontext ; mit Anforderungen und Zielen vor Augen ; voller Kompromisse und Risiken ; abgesichert durch methodische Redlichkeit.

1. Vom praktischen Nutzen soziologischen Wissens

Wozu soziologische Wissen den "Anderen" nützt, ist keine neue Frage. Die Zweifel, ob "the rapidly mounting stream of empirical studies and the increasing number of publications on social theory have contributed to anything the educated citizen would find worthwhile" (Lazardsfeld, 1967), sind nicht verschwunden. Dem Nachweis, dass die Sozialwissenschaften praktisch verwertbares Wissen ("usable knowledge", Lindblom & Cohen, 1979) produzieren, das in politische Entscheidungen einfließt, wurde viel Energie gewidmet (Weiss, 1977a ; Holzner, Knorr & Strasser, 1981). Das Thema wurde zum Forschungsgegenstand umgeformt und erhoben, wobei nicht mehr so sehr das "Ob" und das "Was", sondern das "Wie" im Vordergrund stand (Holzner, 1979 ; Weiss & Bucuvalas, 1980). Danach erfüllen sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse vor allem eine "aufklärerische Funktion". Politiker und Praktiker nutzen sie zur Überprüfung der eigenen "frames of reference" (Weiss, 1977b, Weiss & Bucuvalas, 1978). Dagegen sei die unmittelbare und direkte Anwendung von Erkenntnissen auf Entscheidungen ein relativ ungewöhnliches Ereignis. Das geschehe vermutlich "primarily in low-level decision or when few people have a stake in the outcome" (Weiss, 1981). Zwischen Wissen und Entscheidung bleibe aber immer eine Lücke, "(...) which will have to be filled by additional assumptions and most of all by creative imagination which thinks of devices - institutional, technical, symbolic - to turn factual knowledge into operational procedures" (Lazardsfeld, 1967).

Damit der Brückenschlag zwischen Forschung und Praxis gelingt, müssen jedoch auch die Adressaten aufnahmebereit sein. "New research is likely to produce new concepts and generalizations or give a different emphasis to old ones. Practitioners may hear about them or read about them, but they are not likely to incorporate them into their maps (= frames of reference, d. A.) unless they meet one or both criteria - consistency with the reality they per-

ceive, and/or providing guidance for more effective performance of their tasks" (Tylor, 1978).

All diese Einsichten betreffen zunächst das Verhältnis zwischen Soziologen und den "Anderen": den Politikern, Beamten, Managern, Lehrern, etc., für die geforscht wurde und denen die Forschungsergebnisse mit der Intention angetragen werden, sie zu verwenden und in Taten umzusetzen.

Diese Erkenntnisse liefern jedoch auch einen Bezugsrahmen, vor dem sich die Tätigkeit von Soziologen ausserhalb akademischer Forschung und Lehre reflektieren lässt. Allein die Tatsache, dass es immer noch von Interesse ist, was Soziologen "draussen in der Praxis" machen, wie nützlich ihnen soziologisches Wissen ist und wie sie es anwenden, zeigt, dass auch hier immer noch Zweifel vom beruflichpraktischen Nutzen der Soziologie und des Soziologiestudiums bestehen.

Zum einen geht es mir im Rahmen der Auftragsforschung um die Generierung von Wissen, das die Kriterien der *Anwendbarkeit* erfüllt; zum anderen um die unmittelbare *Anwendung* soziologischen Wissens im Entwurfsprozess der Architekten und Planer. Auftragsforschung und ähnliche Beratertätigkeit machen den Grossteil meiner Arbeit aus. Die intensive Zusammenarbeit mit Bauleuten an einem konkreten Projekt kommt weniger regelmässig vor, aber sie ist die noch grössere Herausforderung.

2. Die Generierung anwendbaren Wissens : Erfahrungen aus der Praxis des Beraters

2.1. Der Forschungsprozess und seine Rahmenbedingungen

Als forschender Berater der öffentlichen Hand bin ich Teil des politisch-administrativen Prozesses und damit auch seinen Spielregeln unterworfen. Zugleich bin ich ein unabhängiger Berater, von dem Unvoreingenommenheit und kritische Distanz verlangt wird.

Der Auftraggeber als unmittelbares Gegenüber erwartet, dass man auf seine Sichtweise eingeht und sich an seinem Problemverständnis orientiert. Das ist nicht blinde Gefolgschaft, sondern eine aktive Auseinandersetzung, die von der Ausformulierung und Operationalisierung der Themenstellung bis zur Schlusspräsentation geht. Der Wechsel auf eine höhere Abstraktionsebene, um ein Thema "problemgerechter" zu erfassen, ist durchaus möglich. Allerdings darf man sich nicht auf diese "höhere Warte" zurückziehen, sondern man muss wieder auf die anfängliche Abstraktionsebene "herunter". Der Auftraggeber will ja Auskünfte und Untersuchungsergebnisse, die in seinem Handlungskontext relevant sind. Dafür stellt er Finanzierungsmittel und eigene Zeit zur Begleitung der Arbeit bereit.

Ausgangspunkt der Arbeit ist häufig ein noch diffuses Thema, das aber in einem politisch-gesellschaftlichen Kontext steht. Die erste Aufgabe des Beraters ist es, es zu strukturieren und einen gangbaren Weg aufzuzeigen, um zu brauchbaren Resultaten zu gelangen. Zumeist ist das eine Arbeit, die im Rahmen der Offertstellung geschieht, also auf eigene Kosten und eigenes Risiko.

Es findet also eine schrittweise Konkretisierung und Neuformulierung des gestellten Themas statt. Ich kenne kaum einen Fall, wo der Ausschreibungstext - sofern es das gibt - unmittelbar ins Forschungsdesign übernommen werden konnte. Denn Ausschreibungen werden - wie wäre es anders möglich - mit einem beschränkten Vorwissen und unter Zeitdruck formuliert. Man darf nicht zu viel von ihnen erwarten. Wichtig ist, dass man das praktische Anliegen des Auftraggebers und den politischen Kontext, in dem ein Thema steht, begriffen hat und die weiteren Überlegungen daran ausrichtet.

Es kann zu einer Gratwanderung werden, wenn man auf Themen stösst, die zu behandeln aus der Sicht eines Beraters nur bedingt sinnvoll ist, sei es weil die materiellen Resultate zu dürftig würden oder vom politischen Meinungsbildungsprozess bereits überholt werden, sei es weil der Erhebungsaufwand unverhältnismässig hoch würde. Je nach dem Verhältnis zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer kann man davon abraten, ja eigene Gegenvorschläge machen. Doch dem Duft der Fleischtöpfe ist schwer zu widerstehen, wenn man Arbeit braucht oder Prestige winkt.

Bisweilen ergibt sich die Chance, eigene Forschungsvorschläge im Auftragsverhältnis zu bearbeiten. Zwei Hürden sind dann zu meistern: Man muss jemand finden, der sich von der Wichtigkeit der Themenstellung überzeugen lässt und sie sich zueigen macht. Zum zweiten muss er Finanzierungsmittel haben. Es kann jahrelang von der ersten Projektskizze bis zu einem konkreten Auftrag gehen.

Massgebend sind immer die Relevanzkriterien des Auftraggebers, wer auch immer ein Forschungsthema vorschlägt und ausformuliert. Das ergibt sich aus dem Zweck der Arbeit wie aus der Natur des Auftragsverhältnisses. Damit ist aber auch die Chance gross, dass die Resultate der Arbeit zur Kenntnis genommen und "politisch relevant werden" (Freiburghaus & Zimmermann, 1984).

Eine Bedingung dafür ist, dass sich der Auftraggeber auf die Zuverlässigkeit der Aussagen verlassen kann. Methodisch darf es nichts zu bemängeln geben. Wenn eine Aussage in die politische Arena entlassen wird, muss sie hieb- und stichfest sein. Das ist besonders wichtig, wenn ein Resultat landläufigen Meinungen widerspricht. Gelegentlich braucht es dann Formulierungskünste, um bei aller Härte konzilient zu sein und um keine unnötigen Nebenkriegsschauplätze zu eröffnen.

Resultate, die politisch brisant, aber nicht hinreichend gesichert sind, werden lieber nicht veröffentlicht, selbst wenn sie dem Forscher neue Blick-

richtungen eröffnen und nützliche Zweifel an vorgefassten Meinungen erzeugen könnten. Weil ich in meiner Beraterrolle in der politischen Arena mitspielen will, bin ich zu solchen Zugeständnissen an die Opportunität bereit. Das gehört zu den Spielregeln. Je interessantere, d. h. je politisch brisantere Themen ich bearbeiten kann, umso mehr kann das nötig werden.

Eine zusätzliche Bedingung ist zu erfüllen: die Forschungsergebnisse müssen in einer Sprache präsentiert sein, die für den Auftraggeber und die übrigen Adressaten unmittelbar verständlich ist. Das Wesentliche klar und knapp zu sagen und allenfalls mit Graphiken zu illustrieren, erfordert einen grossen Aufwand. Obwohl ich glaube, allerhand Erfahrung zu haben und die deutsche Sprache gut zu beherrschen, gibt es fast nichts, was nicht zwei-, drei- und viermal geschrieben ist.

Last, but not least: Die Auftragssummen sind beschränkt. Termine müssen eingehalten werden. Das setzt dem Forscherdrang harte Grenzen. Auch die inhaltlichen Ziele und das Vorgehen sind im Vertrag festgehalten. Allerdings wird man meistens im Lauf der Arbeit klüger. Das kann dazu führen, dass sich der methodische Ansatz, ja selbst die Zielrichtung der Arbeit verschiebt. Solche Entscheide verlangen immer das Einverständnis des Auftraggebers. Das eigentliche Forschungsrisiko nimmt dem Bearbeiter niemand ab.

2.2. Auftragsthemen

Wenn ich die Themen, die ich seit 1980 bearbeitet habe, durchgehe, finde ich kaum eines, das ich als "soziologisch" bezeichnen könnte. Am nächsten käme ein Bericht zur Beteiligung von Bewohnern und Hauseigentümern am Sanierungsprozess (Gerheuser & Castellazzi, 1982). Aber das ist kein Forschungsbericht, sondern ein Handbuch mit Anleitungen und praktischen Beispielen. Die wenigen Interviews, die wir dazu gemacht haben, liefern lediglich Hintergrundinformationen, mehr nicht. Doch der Blickwinkel von der Disziplin aus bringt wenig.

Praktische Probleme halten sich grundsätzlich nicht an Disziplinengrenzen. Man kann allenfalls versuchen, sie so gut wie möglich mit dem theoretischen und methodischen Rüstzeug einer einzelnen Disziplin anzugehen. Wie weit man damit zu einer befriedigenden Antwort gelangt, stellt sich am Schluss heraus. Wenn man das praktische Problem als Orientierungspol nimmt, dann überschreitet man ganz rasch die Grenzen einer Disziplin. Fast bei jedem meiner Aufträge nahmen ökonomische Aspekte einen breiten Rahmen ein. Auch die Grenzüberschreitung Richtung Politologie und Verwaltungswissenschaft ist gang und gäbe. Wo es um konkrete Massnahmen, deren Realisierung oder Evaluation geht, sind fast immer technische und rechtliche Aspekte einzubeziehen.

Die zentralen Diskussionspunkte der Regionalpolitik waren Einkommensdisparitäten und deren "Beseitigung" durch zusätzliche Investitionen,

Innovationen und funktionsfähige Arbeitsmärkte. In diese - eher regional-ökonomische - Richtung gingen meine Arbeiten im NFP Regionalprobleme. Es flossen auch soziologische Aspekte ein : unternehmensinterne Strukturen, Lebensstile, zwischenbetriebliche Kontaktnetze. Aber die Forschungsergebnisse waren immer darauf ausgerichtet, nach gangbaren Wegen zu suchen, um die wirtschaftlichen Disparitäten zwischen zentralen und peripheren Regionen abzubauen. Diese Aufträge habe ich daher alle zusammen mit einem Ökonomen bearbeitet.

Um regionale Instanzen und deren Beitrag zur Implementation der Regionalpolitik ging es in zwei anderen Arbeiten. Für sie waren eher politikwissenschaftliche Denkansätze wegleitend. Bearbeitet haben wir das ebenfalls zu zweit : ein erfahrener Regionalplaner und ich als Sozialwissenschaftler.

Ganz ähnlich ist die Situation bei den wohnungspolitischen Arbeiten. Eine grosse Arbeit ging über die Wohnkostenbelastungen der Mieterhaushalte. Das war eine empirische Untersuchung nach den Regeln der Kunst. Im Zentrum stand aber wieder ein eher ökonomische Grösse : das Verhältnis von Miete zu Einkommen. Ökonomische Themen treten noch stärker in den Vordergrund bei einer demnächst abgeschlossenen Untersuchung über städtische Liegenschaftsmärkte. Soziologisch im gängigen Sinne ist der Denkansatz über Akteure und Akteurengruppen, deren Markt- und Machtpositionen und deren Handlungskalküle und -strategien. Dazu kommen planungsrechtliche und bauliche Aspekte hinzu, wenn es um die Nutzbarkeit und den möglichen Ertrag einer Liegenschaft geht.

Die Bewältigung des Verkehrs und Aufschlüsse über das Verkehrsverhalten einzelner Bevölkerungsgruppen waren Gegenstand anderer Arbeiten : im einen Fall ausgerichtet auf konkrete Massnahmen, im anderen u. a. als Diskussionsbasis für eine neue Generation von Verkehrsmodellen. Aufschlussreich daran war für mich, dass - zumindest im deutschsprachigen Raum - die Verkehrssoziologie vor allem von Ingenieuren geschrieben wird : "Fahrten" als Handlungen zwischen "eentlichen" Aktivitäten waren durchs Wahrnehmungssieb der Soziologen gerutscht, obwohl der Verkehr auch damals schon ein heisses Eisen war.

Daneben gab es eine Vielzahl anderer Arbeiten unterschiedlichster Thematik, wie sie im Alltag eines Planungs- und Beratungsbüros anfallen, von einer Stellungnahme zu einem Kunsthaus zur kommunalen Finanzplanung, von Anwendung der Solarenergie zum Heizen bis zum regionalen Detailprogramm. Der Punkt ist : Wenn man sich nur innerhalb der Disziplinengrenzen bewegt, entgehen einem interessante Arbeiten. Wenn man sich aber auf solch praktische Aufgaben einlässt - auch weil man Arbeit braucht-, dann hilft das theoretische und methodische Rüstzeug, das man als Soziologe erworben hat, aber das allein langt nicht.

Der Schluss liegt nahe, dass die erfolgreiche Bearbeitung von "praktischen" Themen interdisziplinäre Bearbeitungsteams verlangt. Das stimmt, aber nur unter der Bedingung, dass die beteiligten Disziplinenvertreter prob-

lemzentriert - auf dessen praktische Lösung hin - zusammenarbeiten. Es bleiben immer noch genug Kommunikationsprobleme, weil jeder in seinem Bezugsrahmen und auf seiner bevorzugten Abstraktionsebene denkt und bestimmte (inhaltliche oder methodische) Aspekte in den Vordergrund stellt. Um diese Schwierigkeiten zu bewältigen, braucht es Zeit und Geld. Beides ist in der Regel knapp. Drum muss man sich häufig auf punktuelle Zusammenarbeit beschränken.

Man sagt zwar : "Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie", aber faktisch spielen theoretische Überlegungen eine relativ untergeordnete Rolle. Wenn man ein neues Thema bearbeitet, fehlen häufig geeignete Vorarbeiten, ganz zu schweigen von ausgereiften theoretischen Ansätzen. Hinzu kommt, dass in der neueren Soziologie, die ich gelernt habe, die Akteure, die sich stark an Wirtschaftlichkeits- und Rentabilitätskriterien orientieren und Macht durch Verfügungsgewalt über Unternehmen, Immobilien, finanzielle Mittel innehaben, kaum vorgekommen sind. Kaum zu glauben, dass es alte Standardwerke mit Titeln wie "*Wirtschaft und Gesellschaft*" oder "*Soziologie des Geldes*" gibt. Von der Soziologie war für viele Themen, die ich bearbeitet habe, wenig zu holen ².

Für die Untersuchung zimmert man sich mit vorhandenem oder schnell angelesenem Wissen ad hoc eine Modellvorstellung: als heuristisches Hilfsmittel, um eine möglichst gute Ordnung in die Erhebungen und in die Präsentation der Resultate zu bringen. Die Auftraggeber sind vor allem an empirischen "Fakten" und an verwertbaren Resultaten interessiert. Theoretische Schlussfolgerungen lassen sie kalt. Gefragt sind knappe Zusammenfassungen der Hauptresultate und daraus abgeleitete politisch-praktische Empfehlungen, die auch ihnen plausibel erscheinen.

3. Die praktische Anwendung soziologischen Wissens : Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Architekten und Planern im Entwurfsprozess.

Wohnen und Städtebau haben mich immer interessiert. Ja ich hatte sogar die Vorstellung, dass die Soziologie einen fruchtbaren Einstieg in dieses Metier erlaubte. Denn letztlich ginge es ja um die "Bewohner" von Wohnungen, Gebäuden, Siedlungen, Quartieren und öffentlichen Strassen und Plätzen.

Faktisch ist das jedoch eine Domäne der Architekten, Planer und Verkehrsingenieure; die dazu nach ihren eigenen Kriterien Projekte ausarbeiten und realisieren. Menschen mit ihren unterschiedlichen Tagesabläufen, Verhaltensweisen, Lebensstilen kommen in deren Vorstellungswelt zwar auch

² Es gibt jetzt glücklicherweise wieder mehr soziologische Arbeiten, die sich mit Märkten befassen. Beispiele sind die Arbeiten von Burkhard Lutz, Werner Sengenberger u. a. zum Arbeitsmarkt oder von Detlef Ipsen zum Wohnungsmarkt.

vor, aber allzu häufig wird die "Komplexität" sozialen Verhaltens reduziert auf einzelne Funktionen, um es zu einer handhabbaren Grösse zu machen.

Zwei Indizien dafür: Die Pfeiler der Architekturtheorie, wie sie an der ETH Zürich über Jahre gelehrt wurde, sind: Lage/Ort, Form, Raum, Funktion und Konstruktion (Professor Hösli, Einführungskurs). Zumindest explizit ist von Bewohnern, Benutzern, Besuchern, etc. nicht die Rede. Den gleichen Eindruck erhält man, wenn man Architekturzeitschriften durchblättert. Menschen sind auf den Architekturphotos nie zu sehen, als würden sie das Bild stören. Die kruden Annahmen traditioneller Verkehrsmodelle verschweigt man lieber.

Wenn man die Qualität von Wohnungen und Wohngebieten beeinflussen will, muss man sich am Entwurfsprozess beteiligen können. Das heisst aber, dass man dessen Logik akzeptiert. Der dominierende Partner ist immer der Architekt, der ja auch die verschiedenen Aspekte einschliesslich jener, von denen der Soziologe nichts versteht (Konstruktion, Baukosten) oder nicht als kompetent erachtet wird (Asthetik), zum Projekt zusammenfügen muss. Aber eine Art Vetorecht wird mir eingeräumt.

An der praktischen Verwertbarkeit der soziologischen Beiträge entscheidet sich, wie intensiv und dauerhaft die Zusammenarbeit ist. Der Architekt denkt im Entwurfsprozess vor allem final. Diesen finalen Denkansatz muss man als Soziologe übernehmen, um mit ihm kommunizieren zu können.

Welche inhaltlichen Beiträge als nützlich angesehen werden, hängt zunächst vom Architekten selbst ab. Es gab eine Zeit in den frühen 70er Jahren, als soziale Aspekte einen hohen Stellenwert in der Architektur hatten. Jene Architekten, die Wohnexperimente mit Bewohnergruppen starteten, stiessen von selbst auf die soziale Realität unterschiedlicher Wohnvorstellungen und gruppenspezifischer Prozesse. Seitdem das Formal-Aesthetische wieder gross geschrieben wird und "erfolgreiche" Bauten mit geringen Modifikationen multipliziert werden, ist ihre Zuhörbereitschaft geringer.

Entscheidend ist jedoch, was ein Soziologe beizutragen hat und wie er es vermittelt. Es gibt ganz spezielle Situationen, wie etwa bei Wohnexperimenten, wo erfahrungsgemäss bestimmte soziale Bedingungen wie starke Gruppenkohäsion oder schichtspezifische Homogenität erfüllt sein müssen, damit sie überhaupt gelingen. Das sind Erfahrungssätze, die ich ziemlich apodiktisch vertrete und die akzeptiert werden, weil sie den Architektenerfolg tangieren. Bis ich von anderen Erfahrungen höre oder aus empirischen Untersuchungen zu anderen Analogschlüssen komme, halte ich daran fest.

Was ich als Soziologe beizutragen habe, muss sich auf die räumliche Dimension beziehen lassen. Es muss das Medium der Architektensprache: Pläne und Modell verwenden oder sich zumindest leicht übertragen lassen. Und es sollte ein positiver Vorschlag oder Gegenvorschlag sein, mit plausibler Begründung, der den Entwurfsprozess weiterbringt und das Projekt verbessert.

Wenn es um den "Raum und die räumlich Ordnung der Gesellschaft" (Titel eines Kapitels aus Simmel, 1973) - nicht im analytischen, sondern im gestaltenden Sinne - geht, hat die Soziologie nicht viel zu vermelden. Die "Soziologie", die ich in der Zusammenarbeit mit Architekten verwende, ist weitgehend selbstgestrickt: ein Konglomerat aus zusammengetragenen Konzepten und aus eigenem und übernommenem Erfahrungswissen³. Ich verwende ähnliche Begriffe wie die Architekten, nur werden Räume und deren Begrenzungen vom sozialen "Inhalt" und ihrer sozialen Bedeutung her betrachtet. Eine Mauer wird dann zur "Grenze", ein Zimmer zu einem Territorium oder "ecological setting" (R. G. Barker). Statt einer langfädigen und sicher nicht besonders klaren Darlegung will ich ein praktisches Beispiel geben.

Die Intention der METRON-Architekten, mit denen ich seinerzeit zusammenarbeitete, war, eine Wohnsiedlung zu bauen, wo Kontakte zwischen den Nachbarn und die "Kleinen Netze" (Rusterholz, 1972) zur Wohnqualität gehören. Wir Soziologen in der METRON sollten uns dazu Gedanken machen. Sie sind in einer kleinen Schrift festgehalten (Gerheuser & Schumann, 1973).

Wir stellten zwei Regeln auf. Die eine betraf die - unbekannten - Bewohner, für die das gebaut werden sollte. Sie sollten hinreichend homogen sein, d. h. einen ähnlichen (alternativ-konventionellen) Lebensstil haben und in ähnlichen Einkommensverhältnissen leben. Dies schien uns eine notwendige Voraussetzung für ein nahes und gedeihliches Zusammenleben zu sein, obwohl es den damaligen Zielen einer sozialen Durchmischung entgegenlief. Faktisch und ungesteuert führte der spätere Selbstselektionsprozess der Bewohner genau in diese Richtung. Verhindert wurde höchstens, dass einzelne Bewerber "künstlich" präferenziert wurden, um "sozial" zu erscheinen.

Die andere Regel betraf die Kontakte: Massgebend sind nicht die gezielt angestrebten Kontakte zwischen einzelnen Personen, sondern die Kontakte "en passant", die zu intensiveren Kontakten führen können - oder auch nicht. Sie sollen sich leicht herstellen, aber, wenn nicht gewollt, auch vermeiden lassen. Die Privatsphäre jeder einzelnen Wohnung ist zu wahren.

Als kritisch sahen wir vor allem die Kontaktmöglichkeiten zwischen drinnen und draussen an, d. h. zwischen einer Person in einer Wohnung und einer anderen, die sich über den gemeinsamen Aussenraum annähert. Um dieses Kontaktspiel zum laufen zu bringen, braucht es nach unseren Vorstellungen z. B. "Ankündigungszonen", ein- und zweiseitige Sichtkontakte über grössere Distanzen hinweg und "Vorwarnzeiten", bevor unmittelbare Kontakte nicht mehr zu vermeiden sind, ebenso Plätze für "darstellendes Verhalten".

³ Besonders wichtig waren für mich Arbeiten von: Georg Simmel, Walter Firey, Eduard T. Hall, Robert G. Barker, Erying Goffman, Donald Appleyard, Jane Jacobs, Kevin Lynch, Hans Paul Bahrdt. Den besten Überblick über das ganze Feld geben: Mühlich, Zinn, Kröning & Mühlich-Klinger, 1978.

Räumlich umgesetzt ergab das Wohnungen, die sich ebenerdig auf eine Wohngasse öffnen, und zwar mit dem Wohnteil, der weniger mit dem Tabu der Privatsphäre behaftet ist und in dem sich tagsüber jemand aufhält. Das sind Küche, Essplatz und Hauseingang. Je nach Wunsch und Tageszeit können die Grenzen mehr oder minder durchlässig sein, z. B. die Vorhänge zugezogen und damit Sichtkontakte unterbunden werden.

Die zweite räumliche Konsequenz war die Distanz zwischen der Wohngasse und dem exponierten Wohnungsteil, die 3-5 Meter betragen sollte⁴. So hat man aus der Wohnung einen relativ weiten Überblick über das, was sich auf der Wohngasse abspielt und wer sich dort annähert. Es ist nah genug, um Sicht- und Grusskontakte aufzunehmen, aber die räumliche Distanz schafft zugleich nicht-verpflichtende soziale Distanz.

Damit schuf man einem Zwischenraum, über den und innerhalb dessen die Annäherung stattfinden kann: ein Territorium, das eindeutig zur individuellen Wohnung gehört, aber noch offener ist, und mehrere soziale Funktionen gleichzeitig (als Vorfilter vor der Wohnungstüre, als "Bühne" für "darstellendes Verhalten", Spielfeld für kleine Kinder, etc.). Das sollte eine benutzbares und weitgehend begehbare Gebiet sein, auf keinen Fall einer der üblichen, begrünten Vorgärten.

All das fanden die Architekten einleuchtend, insbesondere weil sie sich selbst an Häuser und Wohnsiedlungen (z. B. aus Dänemark) erinnerten - und Dias davon zeigen konnten -, die ähnlich angelegt waren. Die Vorstellung, dass sich all dies am ehesten in einer Reihenhaussiedlung realisieren liesse, war die unterschwellige gemeinsame Basis zwischen Soziologen und Architekten.

In der Praxis schaute es dann etwas anders aus. Ich kenne nur eine METRON-Siedlung, die ganz "nach Lehrbuch" gestaltet ist, wo sich diese Gestaltungsprinzipien aber bewährt zu haben scheinen. Lage und Form der Parzelle erzwangen ebenso Kompromisse wie das Achsmass der Häuser oder der Bodenpreis. Durchgängig beibehalten wurde nur die Wohngasse, die Orientierung von Hausarbeits- und Essplatz darauf. Im Zweifelsfall wurde aber der private Gartenanteil zulasten des Vorplatzes zur Wohngasse erweitert. Das entsprach teilweise dem stärker auf die Privatsphäre ausgerichteten Lebensstil von Bewohnern. Meinen Beobachtungen nach führte aber der Verlust des räumlichen "Distanzschutzes" dazu, dass die Wohnungsgrenze von den Bewohnern selbst stärker betont wird, um die Nachbarn auf (sozialer) Distanz zum eigenen Privatbereich zu halten.

Die ausgiebigen Vorarbeiten fürs "Kommunikative Wohnen" und auch die anschliessende Zusammenarbeit mit den Architekten waren ein Glücksfall. So gut präpariert konnte ich selten an einem Projekt mitwirken. Für den relativen Erfolg waren eine Reihe von Punkten entscheidend:

⁴ Dieser Distanzwert wurde abgeleitet aus Hall (1966).

- Wir hatten eine gemeinsame Wellenlänge, "etwas Neues" zu propagieren und zu schaffen. Unsere Intentionen und die daraus abgeleiteten Vorschläge waren für diese Architekten plausibel.
- Wir konnten Vorarbeiten leisten, bevor die Architekten ans Entwerfen gegangen waren und vorgeformte (räumliche) Vorstellungen hatten.
- Die Vorschläge waren unmittelbar in Pläne umsetzbar. Wir lieferten ihnen sogar räumliche Zuordnungskriterien und Distanzmasse.
- Wir konnten Pläne lesen und damit den Entwurfsprozess in der Sprache der Architekten bis zur Baueingabe verfolgen.

Ähnliche "Aha-Erlebnisse" auszulösen, gelingt gelegentlich, aber man hat das nicht in der Hand. Das war z. B. der Fall mit dem Konzept der "nutzungsneutralen Räume" in einer Wohnung (Gerheuser, 1971) oder mit der Idee, Wohnlichkeitskriterien auf den Strassen- und Verkehrsraum zu übertragen (Gerheuser, 1981). Beidesmal lagen diese Ideen in der Luft. Es hatte sie einfach - in meinem Umfeld - niemand vorher explizit formuliert.

Ausgangspunkt für das Konzept der "nutzungsneutralen Wohnräume" war der Eindruck, dass die Mietwohnungen, die seit den 50er Jahren gebaut worden waren, flächen- und nutzungsmässig sehr einseitig optimiert waren. Die Architekten zeichneten bereits in den Plänen die (einzigmögliche) Möblierung ein, auf die die Lage der Türen, Steckdosen, des Fernsehanschlusses, usw. ausgerichtet waren. Sie gingen dabei von einer Standardvorstellung der Haushaltsstruktur (Ehepaar mit 1-3 Kindern, je nach Wohnungsgrösse) aus, obwohl sie nur auf etwa einen Drittel der Haushalte zutraf. Zugleich unterstellten sie einen ganz bestimmten Wohnstil, der zwar verbreitet ist, aber eben doch nicht allen entspricht. Die Architekten zementierten im wörtlichen Sinne Haushaltsstrukturen und Wohngewohnheiten.

Seinerzeit ergab sich die Möglichkeit, zusammen mit einem Architektenkollegen einen Architekturwettbewerb für Mietwohnungen vorzubereiten, über den man zu Vorschlägen für "bessere" Wohnungsgrundrisse kommen wollte. Dazu mussten die Ziele operationalisiert und in Prüfkriterien umgesetzt werden. Eines der Kriterien, auf das wir kamen, war der Nachweis, dass der gleiche Wohnungsgrundriss für eine Familie mit Jugendlichen und mit kleinen Kindern, aber zugleich für einen Erwachsenen-Wohngemeinschaft geeignet sein musste. Entsprechende Möblierungsvorschläge waren einzuzeichnen⁵.

Das Resultat dieses Wettbewerbes wurde nie gebaut. Aber die generelle Idee, dass Wohnungsgrundrisse zumindest für unterschiedliche Haushaltsstrukturen, allenfalls auch für andersartige Wohn- und Arbeitsstile geeignet sein sollten, wurde übernommen. Die Idee stiess nicht zuletzt deshalb auf

⁵ Projektwettbewerb Ittingen : Vorbereitung und Vorprüfung, METRON Architekten, 1971. Die Zeit der flexiblen Grundrisse mit mobilen Wänden war bereits vorbei. Die Erfahrungen - auch die eigenen der METRON Architekten - waren enttäuschend.

offene Ohren, weil man in Architektenkreisen die Qualitäten von nutzungsneutraleren Altbauwohnungen wieder entdeckt hatte.

Gegen nutzungsneutrale Grundrisse sprach und spricht ein relativ gewichtiges Argument, das sich im Anschluss an den Wettbewerb herauskristallisierte: Weil es keine auf einen spezifischen Zweck hin optimierten, d. h. minimierten Zimmer gibt, steigt die Wohnfläche (um ca. 10-20 %), mit entsprechenden Folgen für die Mietpreise. Hier zögerte der Investor. Die konventionelle Lösung versprach ebenso sichere Einnahmen - ohne das Risiko des Neuen.

Bei der laufenden Zusammenarbeit mit Architekten und Ingenieuren ist ganz wichtig, dass man in der Konzeptphase mitreden kann, wenn "die Nägel eingeschlagen werden." Wenn der erste Entwurf steht und der Architekt sich schon eine Lösung zurechtgelegt hat, die für ihn konsistent ist, wird der Spielraum für zusätzliche Ideen und Gegenvorschläge sehr eng. Kritisieren allein bringt nichts.

Auch werden immer konkrete, anwendbare Beiträge erwartet, die zudem rasch geboren werden müssen. Es ist dann vom Vorwissen und der momentanen Intuition abhängig, ob einem etwas einfällt oder nicht. Zeit und Geld für gründlichere Überlegungen oder gar für Literaturstudium gibt es ganz selten. So fragte mich einmal ein Verkehrsplaner, wie breit eine Strasse sein dürfe, damit sie ein Quartier nicht zerschneide. Er brauchte im Prinzip Argumente, möglichst mit Verweis auf Untersuchungen und Beispiele, um unterhalb der Normbreite bleiben zu können. Wer die seinerzeitigen Normen kennt, weiss, wie vernünftig sein Anliegen war. Ich musste aber passen.

Eine dritte Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit Architekten ist eher grundsätzlicher Art. Ich versuche auch räumlich zu denken, aber ich stelle mir den "Inhalt" von Räumen anders (z. B. als regelhaft räumlich-zeitlich verortetes Sozialverhalten) vor und beurteile sie anders (z. B. nach ihrer "Aneignbarkeit für verschiedene Gruppen"); auch finde ich andere Räume als der Architekt wichtig. Für mich sind diejenigen am "empfindlichsten" und daher am interessantesten, wo Territorien aufeinanderstossen und sich überlagern (z. B. der Eingangsbereich einer Wohnung), und am kritischsten diejenigen, wo die "definition of the situation" unterbleibt (z. B. der soziale Leerraum eines Treppenhauses) oder wo öffentliche Räume nicht mehrere "definitions of the situation" gleichzeitig zulassen.

Dazu kommt die Schwierigkeit, was ich wahrnehme oder mir vorstelle, klar zu verbalisieren. Es gibt keine einheitliche und differenzierte Terminologie, auf die man als Strukturierungshilfe und als Verständigungsmittel gegenüber den Architekten zurückgreifen könnte. Aber meiner Überzeugung und Erfahrung tut das keinen Abbruch, dass ein Soziologe beim Entwurfsprozess allerhand beitragen kann. Denn es geht dabei auch um "das räumliche Ordnen der Gesellschaft", im Grossen, vor allem aber im Kleinen. Warum also den Bauleuten überlassen, wo man selbst mehr Fachkompetenz hat?

Architekten, Ingenieure und Planer, die den Entwurfsprozess dominieren, arbeiten mit vielen impliziten Annahmen und Vereinfachungen der sozialen Wirklichkeit. Ihre Entwurfs- und Beurteilungskriterien sind nur dort eindeutig, wo es um eine optimale räumliche Organisation vorgegebener Funktionsabläufe geht. Wo es vielschichtig wird, weil sich soziale Felder überlagern, und wo Räume gestaltet werden, die mehrdeutig und für verschiedene Gruppen benutzbar sein sollen, dort ist deren handwerkliches Rüstzeug nicht besser als meines, wenn auch aus ganz verschiedenen Gründen. Das zeigt sich mir gerade jetzt wieder bei einem städtebaulichen Wettbewerb, an dem ich mitarbeite und "on the job" lerne.

In diesem Sinne betreibe ich pragmatische Soziologie oder - in den Worten von Klausner - "social bricolage" (Klausner, 1981, p. 119. Klausner bezieht sich hierbei auf C. Levi-Strauss, "L'homme sauvage"). Sie fusst auf Erfahrungswissen, Intuition und Analogschlüssen, abgeleitet aus positiven und negativen Beispielen. Empirische Untersuchungen - soweit ich sie in die Hand bekomme und Zeit zum Lesen habe - dienen dazu, die Erfahrungssätze zu überprüfen und wenn möglich zu erweitern. Ich bin jedoch weit davon entfernt, das systematisieren und auf Konsistenz überprüfen zu können. Das wäre wünschbar, denn dann könnte die kritische Wissenschaftlichkeit anderer Soziologen ihre Kontrollfunktion übernehmen.

Die Anwendbarkeit und Anwendung von Wissen ist ein Thema, dessen sich die Soziologie - auf hoher Abstraktionsstufe - angenommen hat. Ihr Wunsch nach Praxisrelevanz findet Trost in ihrer Aufklärungsfunktion. Mein Beruf verlangt, soziologisches Objektwissen unmittelbar anzuwenden und umzusetzen. Als Praktiker messe ich veröffentlichte soziologische Erkenntnisse daran, ob sie mir - angewendet auf einen konkreten Fall - plausibel erscheinen und ob sie mir helfen, meine Arbeit besser zu machen: durch zusätzliches Objektwissen oder durch neue, fruchtbarere Denkansätze. Die nur konstatierende und selbstbezogen abstrahierende Soziologie hilft mir dabei wenig. Sie schreckt vor den finalen Anforderungen konkreter Probleme und ihrer Lösung zurück, - obwohl sie selbst davon profitieren könnte⁶. Sie ist unpraktisch.

LITERATURVERZEICHNIS

- FREIBURGHaus Dieter & ZIMMERMANN Willi (1984), "Wie wird Forschung politisch relevant", Fallstudien zu den Nationalen Forschungsprogrammen, Forschungsstelle Wissenschaft und Politik, Bern.
- GERHEUSER Frohmüt (1971), Soziologische und sozialpsychologische Hinweise zum Mietwohnungsbau, METRON, Brugg.
- GERHEUSER Frohmüt (1981), "Wohnlichkeit als Verkehrskonzept", Verkehrswettbewerb "Sicherheit für Fussgänger und Velofahrer in Effretikon", Teil A : Generelles Konzept und Massnahmen, METRON Verkehrsplanung AG, Brugg.

⁶ Die Bewährung in der Praxis könnte als "truth test" für empirisch-theoretische Erkenntnisse dienen, vgl. Weiss & Bucuvalas, 1978.

- GERHEUSER Frohmüt & CASTELLAZZI Eveline (1982), "Grundlagenbeschaffung für die Planung der Quartiererneuerung: Bewohner und Hauseigentümer", Schriftenreihe Wohnungswesen, Nr. 25, Bern.
- GERHEUSER Frohmüt & SCHUMANN Carola (1973), *Kommunikatives Wohnen*, METRON, Brugg.
- HALL Eduard T. (1966), *The Hidden Dimension*, Garden City, Doubleday.
- HOLZNER Burkhard (1979), "Knowledge in Use, Considerations in the Sociology of Knowledge Application", *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 1, No. 2, Dec. 1979, 219-244.
- HOLZNER Burkhard, KNORR Karin D. & STRASSER Hermann (1981) (eds.), *Realizing Social Science Knowledge*, Physica-Verlag, Wien/Würzburg, mit weiteren Literaturangaben.
- KLAUSNER Samuel Z. (1981), "Social Knowledge for Social Policy", in HOLZNER B., KNORR K. D. & STRASSER H. (1981), *Realizing Social Science Knowledge*, Wien/Würzburg.
- LAZARDSFELD Paul (1967), Einführungsreferat zum ASA Congress 1962 über "The Uses of Sociology", in LAZARDSFELD P. F., SEWELL W. H. & WILENSKY H. L., (eds.), *The Uses of Sociology*, New York.
- LAZARDSFELD P. F., SEWELL W. H. & WILENSKY H. L. (1967) (eds.), *The Uses of Sociology*, New York.
- LINDBLOM Charles E. & COHEN David K. (1979), *Usable Knowledge. Social Science and Social Problem Solving*, Yale University Press, New Haven/London.
- MÜHLICH Eberhard, ZINN Hermann, KRÖNING Wolfgang & MÜHLICH-KLINGER Ilona (1978), "Zusammenhang von gebauter Umwelt und sozialem Verhalten im Wohn- und Wohnumweltbereich", Schriftenreihe "Städtebauliche Forschung", BM Bau, Bonn.
- RUSTERHOLZ Hans (1972), *Das Prinzip der Kleinen Netze*, METRON, Brugg.
- SABATIER Paul A. (1988), "An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning therein", *Policy Sciences*, 21, 129-168.
- SIMMEL Georg (1973), *Soziologie*, Tübingen.
- TYLOR R. W. (1978), "How Schools Utilize Educational Research and Development", *Research and Development and School Change*, Ed. by R. Glaser, Hillsdale, zitiert in ZALTAANN G., *Construing Knowledge Use*, in HOLZNER B., KNORR K. D. & Strasser H., (eds.), *Realizing Social Science Knowledge*, Physica-Verlag, Wien/Würzburg.
- WEISS Carol H. (1977a) (ed.), *Using Social Research in Public Policy Making*, MA (Lexington Books), Lexington.
- WEISS Carol H. (1977b), "Research for Policy's Sake : The Enlightenment Function of Social Research", *Policy Analysis* 3, 531-545.
- WEISS Carol H. (1981), "Three Terms in Search of Reconceptualization : Knowledge, Utilization, and Decision-Making", in HOLZNER B., KNORR K. D. & STRASSER H., (eds.), *Realizing Social Science Knowledge*, Physica-Verlag, Wien/Würzburg.
- WEISS Carol H. & BUCUVALAS M. J. (1978), *Truth Tests and Utility Tests : Decision-Makers Frames of Reference for Social Science Research*, Center for the Social Sciences, Columbia U., New York.
- WEISS Carol H. & BUCUVALAS M. J. (1980), *Social Science Research and Decision-Making*, New York.

GESPRÄCH ZWISCHEN S.Z.S. UND IPSO

Was ist Praxisorientierte Sozialforschung ?

IPSO : Robert Blancpain, Peter Farago & Matthias Peters
Sozial- und Umfrageforschung, Heuelstrasse 21
Postfach - CH 8030 Zürich

Zeitschrift : IPSO wurde mit dem Anspruch gegründet, "praxisorientierte Sozialforschung" (so auch der damalige Name) zu leisten. Gilt dieser Anspruch immer noch und was bedeutet er konzeptuell ?

Blancpain :

Der Anspruch gilt nach wie vor. Allerdings würden wir es heute vielleicht etwas nunancierter formulieren als damals, als wir unser Programm auf die einfache Formel brachten "qualitativ besser sein als die gängige (kommerzielle) Markt- und Meinungsforschung und effizienter als die Auftragsforschung der Universitäten".

In dieser Formulierung spiegeln sich die Erfahrungen, die wir vorher als Forschungsassistenten am Soziologischen Institut der Universität Zürich gemacht haben, sehr deutlich wieder : Als Produzenten von anwendungsorientierter Forschung haben wir immer wieder die Schwerfälligkeit und einen fast totalen Mangel an Output-Orientierung der Institution erleben müssen, und als Konsumenten von Feldarbeiten verschiedener Befragungsinstitute wunderten wir uns des öfteren über deren Tendenz zu einer eher ritualistischen Anwendung der Erhebungsmethoden.

Die damalige Einschätzung der Situation hat sich jedenfalls in dem Sinne als richtig erwiesen, als wir mit diesem Programm auf eine echte Marktlücke gestossen sind. Und die seitherigen Erfolge bestätigen, dass es für eine "Sozialforschung", die sich konsequent an der "Praxis orientiert", offenbar eine wachsende Nachfrage gibt.

Peters :

Wir sind überzeugt davon, dass uns hier unsere sozialwissenschaftliche Ausbildung und die typisch soziologische Art, Probleme zu strukturieren, mit

Komplexität umzugehen und systemisch zu denken, eine grosse Hilfe sind. Praxisorientierte Sozialforschung heisst in diesem Sinne konkret für uns, dass wir

1. das Problem, mit dem ein Auftraggeber zu uns kommt, umfassend (d.h. sozialwissenschaftlich gesprochen in seiner ganzen Vernetzung) verstehen wollen,
2. bei der Umsetzung in eine empirische Studienanlage das ganze Methodenrepertoire der Sozialforschung nutzen und wo sinnvoll auch unkonventionelle Ansätze und Methoden (oder Kombinationen davon) anwenden - immer natürlich unter Beachtung der terminlichen und budgetmässigen Gegebenheiten, dass wir
3. bei der Realisierung in allen Phasen und sowohl inhaltlich wie formal nach hoher Qualität streben, und schliesslich dass wir
4. den Auftraggeber mit den empirischen Befunden nicht allein lassen, sondern auch die sich daraus für seine Praxis ergebenden Folgerungen erarbeiten.

Zeitschrift : In welchem Zusammenhang damit steht dann der "neue" Name "IPSO Sozial- und Umfrageforschung" ?

Peters :

Für die Namensänderung, die wir 1985 vorgenommen haben, waren zwei Gründe massgebend : Zum einen gab es immer wieder Verwechslungen mit einem unserer Konkurrenten, der Gesellschaft für praktische Sozialforschung, zum anderen erwies sich die "praxisorientierte Sozialforschung" - ein wahrer Zungenbrecher - als für die Kommunikation im Alltag und auch für unseren Auftritt am Markt sehr ungeeignet. Mit unserem Programm hatte und hat also diese teilweise Änderung des Namens (im Vordergrund steht ja nach wie vor das "IPSO" als Abkürzung des Originalnamens) überhaupt nichts zu tun.

Zeitschrift : Kommen wir zurück auf angewandte Sozialforschung : Wie ist der Bezug zwischen dem, was Ihr an Erkenntnissen produziert und - einmal grob vereinfachend gesagt - der "Gesellschaft" ?

Blancpain :

Eine einigermaßen adäquate Antwort auf diese Frage wäre wohl eine eigene - und dann erst noch besonders umfangreiche - Sondernummer der SZS wert. Sie betrifft im übrigen auch die Sozialwissenschaften generell und nicht nur die angewandte Forschung. Hier also nur kurz einige Elemente dazu.

IPSO hat vor einigen Jahren ein sogenanntes Unternehmensleitbild formuliert, das sich unter anderem - durchaus im Sinne von Handlungsanweisungen für unseren Alltag - auch mit dieser Frage auseinandersetzt. So heisst es dort etwa: "Mit unserem Dienstleistungsangebot wollen wir unseren Kunden helfen, Probleme zu erkennen und zu beschreiben, Grundlagen für Entscheide und Massnahmen bereitzustellen sowie deren Umsetzung in die Wege zu leiten und ihren Erfolg zu kontrollieren". Und weiter wird unter dem Stichwort Öffentlichkeit gesagt: "Mit unserer Tätigkeit (...) wollen wir auch einen Beitrag zum allgemeinen gesellschaftlichen Fortschritt im klassischen Sinne der Aufklärung und zu erhöhter marktwirtschaftlicher Effizienz leisten. Neue kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen wollen wir frühzeitig aufnehmen und aktiv mitgestalten helfen". Wie die Praxis zeigt, sind diese Elemente in praktisch jedem Auftrag vertreten, wenn auch immer wieder in unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung.

Einen anderen Aspekt möchte ich ganz besonders hervorheben, nämlich jenen der Wirkung, die wir mit unserer Arbeit erzielen. Hier hat die Realität unsere beim IPSO-Start bestehende Skepsis eindeutig widerlegt: Deutlich mehr als ursprünglich erwartet (oder befürchtet), können wir immer wieder die Erfahrung machen, dass unsere Auftraggeber mit unseren Berichten intensiv arbeiten, dass die Ergebnisse unserer Arbeiten Entscheidungen beeinflussen und Prioritäten bestimmen helfen. Wir arbeiten also nicht für die Schublade.

Peters :

Dies ist letztlich das Entscheidende: Unsere Auftraggeber wollen aus dem Geld, das sie in eine Studie, in eine Umfrage investieren, einen Nutzen ziehen; unsere Aufgabe besteht einzig und allein darin, ihnen zu diesem Nutzen zu verhelfen. Dabei spielt es grundsätzlich keine Rolle, ob der Auftraggeber eine Unternehmung, eine Behörde, eine Institution, ein Verband oder die Programmleitung eines Nationalen Forschungsprogrammes ist.

Wenn ich vorhin vom Nutzen des Kunden gesprochen habe, möchte ich doch noch anmerken, dass damit nicht einem kruden Utilitarismus gehuldigt wird. Selbstverständlich bleibt für uns jegliche Art von quick and dirty-Aufträgen ausgeschlossen.

Zeitschrift : Ihr habt es soeben angetönt : IPSO ist sowohl für Unternehmen wie für Nonprofit-Organisationen tätig und betreibt auch angewandte Forschung im Rahmen der Nationalen Forschungsprogramme. Sind das nicht sich ausschliessende Tätigkeitsfelder ?

Blancpain :

Die Breite unseres Tätigkeitsspektrums bringt tatsächlich einige Probleme mit sich. Diese liegen jedoch nicht im Grundsätzlichen begründet, sondern sind vielmehr praktischer Natur : So ist es beispielsweise organisatorisch nicht einfach, grosse (über mehrere Jahre laufende und komplexen Themen gewidmete) und kleine (in wenigen Wochen abzuschliessende und wenige Fragestellungen enthaltende) Studien mit denselben Leuten und derselben Infrastruktur gleichzeitig - und beides gut - nebeneinander abzuwickeln.

Allgemeiner gesagt : Das weitgefächerte Spektrum bringt Komplexität in vielerlei Hinsicht mit sich. Und Komplexität zu bewältigen, bringt viel (sehr viel) Aufwand mit sich. Komplexität erhöht auch das Risiko von Fehlern (das wissen wir ja inzwischen aus der Diskussion um grosstechnologische Anlagen zur Genüge), und die Kontrolle dieser Risiken verursacht wiederum Aufwand und bindet Energien. Usw. usw.

Andererseits ist zu sagen, dass die damit verbundene grosse Vielfalt an Themen, methodischen Ansätzen und Praxisfeldern für uns als Forscher intellektuell eine grosse Bereicherung und Herausforderung bedeutet. Und damit komme ich zurück zur Frage im engeren Sinne : Diese verschiedenen Tätigkeitsfelder schliessen sich nicht nur nicht aus, sondern sie profitieren sogar voneinander. Das gilt sowohl für die Konzeptualisierung wie die Realisierung einer Studie, indem in beiden Fällen auf ein umfangreiches und eben vielfältiges Repertoire von Lösungsansätzen zurückgegriffen werden kann.

Peters :

Zu den "verschiedenen Tätigkeitsfeldern" ist hier im Sinne einer Hintergrundinformation noch anzumerken, dass wir, grob gerechnet und im Schnitt der letzte paar Jahre, je zu einem Viertel für Behörden, für den National-

fonds, für Institutionen und Verbände sowie für Unternehmungen (private und öffentliche) tätig sind.

Zeitschrift : Und Eure Auftraggeber : Haben diese damit keine Probleme ?

Peters :

Da müsstet Ihr eigentlich besser unsere Kunden selber fragen. Ich denke aber, dass sie diese Tatsache, soweit es sie überhaupt interessiert, positiv bewerten. Sonst würden sie ja wohl kaum mit ihren Problemen zu uns kommen. Und sie kommen übrigens - und das ist eine Ergänzung zu vorhin - oft gerade mit besonders schwierigen Problemen zu IPSO, mit solchen, wo Standardlösungen von vorneherein ausgeschlossen sind.

Farago :

Ich komme hier auf Deinen Hinweis von vorhin auf das unternehmerische Marketing zurück : Marketing verstanden als die Absatzförderung im weitesten Sinne ist ja heute nicht nur eine Notwendigkeit für privatwirtschaftliche Unternehmungen, sondern ebenso sehr für Nonprofit-Organisationen. Gerade staatliche Dienstleistungen und Programme brauchen heute - und benutzen auch - zunehmend Marketing. Und hieraus ergeben sich wiederum Berührungspunkte und befruchtende Transfermöglichkeiten.

Wir sind überzeugt, dass das ganz direkt mit unserem sozialwissenschaftlichen Hintergrund und unseren vielfältigen Tätigkeitsfeldern zu tun hat. Der Kunde weiss, dass wir über eine breit abgestützte Erfahrung verfügen und ihm eine Lösung nicht allein deshalb empfehlen, weil wir es halt immer so machen.

Zeitschrift : Welchen Sinn sehen Eure wissenschaftlichen Mitarbeiter als Forscher mit sozialwissenschaftlicher Ausbildung im Arbeitsbereich der angewandten Sozialforschung ?

Farago :

Die Frage liesse sich umformulieren : Kann sozialwissenschaftliche Forschung einen anderen "Sinn" haben als den, gesellschaftlichen Wissens- und Handlungsbedarf abzudecken ? Und was tut die "angewandte Sozialfor-

schung" denn anderes ? Stoff für ein interessantes wissenschaftstheoretisches, -politisches und -praktisches Kolloquium.

Polemik einmal beiseite : Die Unterscheidung zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung ist gängig. Typisch für die Sozialwissenschaften - und wohl auch typisch für eine nachgerade antiquierte, an mitteleuropäischen Hochschulen hier und da leider aber immer noch anzutreffende Wissenschaftsauffassung - ist der Versuch, der einen Seite Legitimationsdefizite anzulasten. Fruchtbarer und deshalb besser ist es, beide Seiten als einander ergänzend zu verstehen. Lernen können beide voneinander.

Dass das leichter gesagt als getan ist, wissen wir alle. Gerade deshalb wäre es verfehlt, hinter die wissenschaftstheoretischen Debatten der sechziger und siebziger Jahre (Stichworte : Positivismusstreit, Erkenntnisinteresse, gesellschaftliche und politische Verantwortlichkeit) zurückzufallen und pauschal von mehr oder weniger "Sinn" zu sprechen. Aufgabe sind vielmehr Vermittlung und Erfahrungsaustausch zwischen akademischer und nicht-akademischer Forschung - seien diese nun grundlagen- oder anwendungsorientiert. Denn - und diese Erkenntnis müsste sich nun doch allmählich herumgesprochen haben - entscheidend für Qualität und Relevanz sozialwissenschaftlicher Forschung sind nicht in erster Linie die Institutionen, in deren Schoss sie betrieben wird, sondern Wissen, Können und Integrität jener, die sie betreiben. Schlechte Forschung kommt - leider ! - überall vor. Und schlechte Forschung kann nicht "sinnvoll" sein, wie auch immer sie sich selbst deklarieren mag.

Zeitschrift : Was macht denn Euer Institut für Auftraggeber der öffentlichen Hand so attraktiv ?

Blancpain :

Auch diese Frage müsstest Ihr eher den Betroffenen direkt stellen. Sicher spielt aber der Umstand eine Rolle, dass auch für das staatliche Handeln die traditionellen Informationssysteme und Entscheidungshilfen - so vor allem technisch-naturwissenschaftliches Wissen und juristische Expertise - allein je länger je weniger dazu ausreichen, die komplexer werdenden Probleme einer Lösung näher zu bringen.

In dieser Situation ist es naheliegend, dass sozialwissenschaftliche Beiträge ganz allgemein mehr Gewicht bekommen. Dies meiner ganz persönlichen Meinung nach allerdings nur dann, wenn diese Beiträge auch wirklich "Bei-träge" sind. Anders gesagt : Der Sozialforscher darf nicht als der Besitzer der (besseren) Wahrheit daherkommen, sondern er muss sich, ganz im Sinne des Wortes, als "Dienstleister" verstehen.

Peters :

Ein anderer Punkt ist die Frage der Stabilität. Behörden - wie alle übrigen Auftraggeber mit einem einigermaßen kontinuierlichen Auftragsvolumen - ziehen es aus naheliegenden Gründen vor, mit einer Institution zusammenzuarbeiten, von der sie die Gewähr haben, dass sie auch in einigen Jahren noch existiert und - was wichtiger ist - in der gleichen Art dieselben Leistungen anbieten wird. Wenn darüber hinaus auch über längere Zeit hinweg dieselben Personen als Gesprächspartner zur Verfügung stehen, verstärkt das noch einmal die Vertrauensbasis, die letztlich für eine kontinuierlich fruchtbare und erfolgreiche Zusammenarbeit entscheidend ist.

Blancpain :

Zum Stichwort Kontinuität noch eine Ergänzung und Präzisierung : Die Basis des Vertrauens liegt nicht in erster Linie in unserer Kompetenz als Sozialwissenschaftler und in der Beherrschung unseres empirischen Handwerks. Das wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Vertrauen entsteht vielmehr durch Zuhören-können und durch die daran anschliessende Fähigkeit, den Kunden in der Bewältigung seiner Probleme richtig (und das heisst : seinen wahren Interessen entsprechend, was - nebenbei gesagt - Kritik keineswegs ausschliesst) zu betreuen.

Dies wiederum ist natürlich nur möglich, wenn eine gewisse Regelmässigkeit der Kontakte und Nähe (sowohl kulturell wie geographisch) gegeben sind. Die Forderung nach Nähe zu unseren Kunden war übrigens auch der ausschlaggebende Grund dafür, dass wir uns letztes Jahr dazu entschlossen haben, eine Westschweizer Filiale in Genf zu eröffnen.

Zeitschrift : Es liegt nahe, nun auch noch nach methodischen Erfahrungen zu fragen. Wie sieht es da aus ?

Peters :

Ein wichtiger Punkt vorweg : Die Realität ist nicht immer so, wie es das Lehrbuch will, und was auf dem Schreibtisch funktioniert, kann in der praktischen Arbeit katastrophal verlaufen. Wir haben das öfters und manchmal auch sehr schmerzlich erfahren müssen - Geschichten dazu gäbe es viele zu erzählen.

Konkret möchte ich drei Erfahrungen herausgreifen, die mir für die Sozialforschung allgemein von Interesse scheinen :

1. Der "Königsweg der Sozialforschung" wird zunehmend zum mühsamen Pfad. Tatsächlich wird es von Jahr zu Jahr schwieriger, grossangelegte Repräsentativbefragungen (als die klassische Methode der Datenerhebung) erfolgreich zu realisieren. Die Beschaffung von Adressen zuhanden einer korrekten Zufalls-Stichprobe stösst bei den Gemeinden zunehmend auf Widerstand, und dies in einem Ausmass, das inzwischen eine kritische Grenze erreicht hat. Zudem sinkt die Antwortbereitschaft in der Bevölkerung im allgemeinen laufend ab, womit es immer aufwendiger wird, befriedigende Ausschöpfungsquoten zu erzielen (und manchmal gar bei allem denkbaren Aufwand mit einem unbefriedigenden Resultat vorlieb genommen werden muss).
2. Nicht zuletzt deshalb nimmt die Bedeutung der telefonischen Befragung laufend zu. Dies nicht nur in der Marketing-, der Media- und der Meinungsforschung, sondern durchaus auch in der Sozialforschung im engeren Sinne. Dazu ist zu bemerken, dass dank der Informatik das Telefoninterview heute ein enorm flexibles Instrument darstellt (Stichworte: computergestütztes Interview ab Bildschirm mit Adress- und Kontaktmanagement sowie antwort-gestützter Ablauf- und Textsteuerung).
3. Und last but not least möchte ich hier auf die Renaissance der qualitativen Methoden und damit auch der Small samples-Ansätze verweisen. Beides spielt in unserer Praxis eine bedeutende Rolle, und zwar nicht nur aus forschungsökonomischen, sondern durchaus auch aus inhaltlichen Gründen.

Diese und andere Entwicklungen erfordern unsere ganze Aufmerksamkeit. Es wäre schön, wenn daraus vermehrt Impulse auf die Methodenentwicklung - die die angewandte und die Grundlagenforschung gleichermaßen beschäftigen muss - ausgingen. Etwas mehr Mut zur Innovation schiene uns dabei der Sozialforschung ganz allgemein nicht zu schaden.

FORMEN SOZIOLOGISCHER BERUFSPRAXIS

Josef Schmid

Arbeitsgemeinschaft für wissenschaftliche Sozialforschung und Beratung,
Rütistrasse 10 - CH 8134 Adliswil

1. Ausseruniversitäre sozialwissenschaftliche Auftragsforschung

Die Methoden der Sozialforschung sind für uns wichtige Instrumente, um Analysen, Bestandesaufnahmen und Zustandsbeschreibungen auf wissenschaftlicher Grundlage zu erstellen, die z.B. bei der Entscheidungsfindung und bei Planungen in verschiedenen Bereichen von entscheidender Bedeutung sind.

Unsere Firma ist zur Zeit schwerpunktmässig im *sozialen Sektor* tätig.

Im Sozialbereich werden erhebliche materielle und immaterielle Mittel eingesetzt. Da die Bedürfnisse im Sozialbereich jedoch einem steten Wandel unterworfen sind, entstehen immer wieder Lücken in der Versorgung, die vom bestehenden Angebot nicht abgedeckt werden. Hinzu kommt, dass eine Verlagerung der Anstrengungen in Richtung einer Prävention zwar vermehrt gefordert wird, jedoch nur selten verwirklicht wird oder verwirklicht werden kann.

Prävention im sozialen Bereich - also das "von vornherein Verhindern von Problemen" - wird in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten her immer wieder gefordert. Anstrengungen in Richtung einer Prävention setzen voraus, dass latente Problemlagen auf lange Sicht diagnostiziert werden, oder dass bei bestimmten Problemen aufgrund sich abzeichnender Entwicklungen sogar eine Prognose versucht wird. Dies wird wohl auch niemals vollumfänglich realisierbar sein.

Ein vorausschauendes, "ganzheitlich" geprägtes Denken hingegen, das in verschiedenen Szenarien mögliche Entwicklungen miteinbezieht und damit präventiv wirksam ist, ist durchaus möglich, setzt aber differenzierte Analysen voraus.

Hier sind nun die Sozialwissenschaften gefordert und können auch auf verschiedenen Ebenen ein breites Spektrum von Leistungen anbieten. So zum Beispiel:

- Erarbeitung von Grundlagen
- Bedarfsabklärungen
- Entwicklung von Zielsetzungen (Leitbilder, Leitsätze,...)

- Projektbegleitungen und Evaluationen
- nachträgliche Evaluation von Projekten, etc.

Besonders interessant sind hier die Möglichkeiten von Langzeitbeobachtungen :

So bietet z.B. der "Sozialatlas zur Situation der Jugend in der Stadt Zürich" (Zeugin & Schmid, 1984) durch die Möglichkeit einer regelmässigen Wiederholung die Basis für eine längerfristige Beobachtung und Beschreibung von sozialräumlichen Entwicklungen in der Stadt Zürich auf der Basis von Sozialindikatoren. Die Praxisrelevanz dieses Ansatzes dürfte sich in der Zwischenzeit erwiesen haben : Auf der Basis des Sozialatlas' und den ihm zugrundeliegenden Ueberlegungen ist weitergearbeitet worden, und es wird weiterhin damit gearbeitet. Konsequenzen dieser Arbeit sind auf verschiedenen Ebenen zu beobachten.

Unsere Tätigkeit hat also sehr viel mit Sozialplanung zu tun. Wir arbeiten zum Teil eng mit Arbeitsgruppen oder Kommissionen zusammen als "unabhängige Aussenstehende".

Der Akzent liegt hier bei "Zusammenarbeit" : es geht nicht darum, zu beweisen, dass man als Experte ja viel mehr weiss und viel klüger ist, sondern darum, gemeinsam eine optimale Lösung zu erarbeiten und die Vorteile des theoretischen mit denen des praktischen Wissens zu verbinden. Nur eine solche Verbindung kann die Praxisrelevanz der Resultate garantieren.

Was heisst dies nun konkret ? Einige Beispiele :

- Wir führen Befragungen zur Bedarfsevaluation von sozialen Einrichtungen durch.
- Wir führen Studien zur Grundlagenerarbeitung für Einrichtungen im sozialen Bereich durch.
- Wir erarbeiten Leitbilder und Zielsetzungen für Einrichtungen (möglichst gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern).
- Wir entwickeln Szenarien über die sozialen Konsequenzen von gesellschaftlichen Entwicklungen.
- Wir evaluieren Projekte als unabhängige Aussenstehende, etc.

2. Stichworte zu einigen Problemen der ausseruniversitären sozialwissenschaftlichen Auftragsforschung

Wenn man als Aussenstehender den einleitenden Abschnitt gelesen hat, entsteht leicht der Eindruck, man müsse sich als freiberufliche Sozialforscherin oder freiberuflicher Sozialforscher in der Hauptsache oder aus-

schliesslich mit rein wissenschaftlichen Problemen auseinandersetzen. Dies ist jedoch leider oder zum Glück - je nach Sichtweise - nicht der Fall. Andere Problematiken und eventuelle Schattenseiten sollen hier aber nicht zu kurz kommen. Im besonderen möchte ich auf drei Bereiche eingehen :

- die Schwierigkeit, überhaupt Arbeit (einen Auftrag) zu erhalten,
- die Notwendigkeit, eigene Vorstellungen von Forschung und Qualität beizubehalten und
- die Notwendigkeit, Forschung so zu gestalten, dass der Auftraggeber mit dem Resultaten anschliessend weiterarbeiten kann.

Wie kommt man überhaupt zu einem Auftrag ?

Jeder freiberuflich Tätige ist immer wieder, insbesondere am Anfang seiner "Karriere", ganz existentiell mit dieser Kardinalfrage beschäftigt. Bald wird er feststellen, dass viele Studien oder Projekte vergeben werden, ohne dass er davon erfährt, obwohl er "ideal dafür geeignet" gewesen wäre.

Mit anderen Worten : Er wird damit konfrontiert, dass im sozialwissenschaftlichen Markt ein beinhardter Konkurrenzkampf stattfindet.

Es ist eine Tatsache, dass im "Sozialforschungsmarkt" die meisten Aufträge nicht über Ausschreibungen, sondern über bestehende persönliche Beziehungen, eben über "Szenen", vergeben werden.

Dies muss an und für sich gar nichts Schlechtes sein : Wenn sich Auftragnehmer und Auftraggeber bereits vor Vertragsbeginn kennen, weiss man, was man zu erwarten hat, die Kontakte gestalten sich insgesamt einfacher. Eine Kontinuität in der Arbeit bzw. immer wiederkehrende langfristige Zusammenarbeit kann sich durchaus auf die Forschung positiv auswirken.

Erschwerend für die ausseruniversitäre Sozialforschung und hier vor allem für Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger ist aber, dass im *gesamten* sozialwissenschaftlichen Bereich (also auch im universitären Wissenschaftsbetrieb) bekanntermassen ein oftmals unsachlicher Konkurrenzkampf auf einer Ebene des sich gegenseitig "schlecht machens" tobt, der sich schlussendlich für die Sozialwissenschaften selbst negativ auswirkt.

Mögliche Projekte würden so (nach Aussagen potentieller Auftraggeber) bisweilen gar nicht realisiert und vergeben, da die Auftraggeber - oft Kommissionen - durch extrem unsachliche gegenseitige Kritik der Projektvorstellungen der Konkurrenten verunsichert würden.

Nach den Aussagen einiger unserer Gesprächspartner geht hier ein grosses Potential an Forschungsmöglichkeiten verloren. In anderen Bereichen, z.B. im technischen Bereich, sei solches Verhalten bei weitem nicht so massiv zu beobachten.

Wünschenswert wäre ein Denken, dass sich nicht nur ausschliesslich am eigenen "Nest" orientiert, sondern mehr auf das ganze Fachgebiet ausgerichtet ist. Viele gute Wege führen bekanntlich - nicht nur in den Sozialwissenschaften, aber hier besonders - zu einem guten Ergebniss.

Freiberufliche Sozialforscherinnen und Sozialforscher können sich ihre Projekte und ihre Auftraggeber in aller Regel nicht frei aussuchen, da einem "Mangel" an bezahlten Projekten auf der einen Seite ein ökonomischer Druck (auch Sozialforscherinnen und Sozialforscher sollten ihre Miete und ihren Kaviar bezahlen können) gegenübersteht. Das heisst, sie sind nicht nur ihren Interessen, sondern auch ihrem Lebensunterhalt verpflichtet. Trotzdem sollte jede Sozialforscherin und jeder Sozialforscher für sich selbst bestimmte Grundsätze festlegen und beachten.

Dies bedeutet, dass man unbedingt seine Vorstellungen von seriöser Forschung und Qualität, sowohl im kleinen als auch im grossen Rahmen, beibehalten sollte und hier keine Konzessionen eingehen darf.

Schwierig kann dies dann werden, wenn die Resultate wissenschaftlicher Arbeit die Rolle des Auftraggebers direkt in Frage stellen oder sogar dessen Arbeit als schlecht bewerten (selbstverständlich vorausgesetzt, dass seine "Rolle" überhaupt Gegenstand oder Mitgegenstand der Untersuchung war!), oder allgemein da, wo *das tatsächliche Resultat der Arbeit inhaltlich nicht den Erwartungen des Auftraggebers entspricht*.

Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn ein negativer Ablauf eines Projekts evaluiert werden soll und die Hauptursache dafür aufgrund der Abklärungen nicht bei bestimmten Mitarbeitern, sondern beim "Chef" selbst liegt, der gleichzeitig der Auftraggeber ist. In diesem Fall wäre es nicht nur unwissenschaftlich, sondern auch kurzsichtig, aus Angst um den Verlust weiterer möglicher Aufträge ein "Gefälligkeitsgutachten" zu erstellen.

Die manchmal angesprochene Problematik des "sich verkaufens" (im Sinne eines Auftrags, der den eigenen ethischen Normen nicht entspricht) scheint meiner Erfahrung nach in der Praxis eher von geringerer Bedeutung zu sein. Zu unseren Aufträgen konnten wir immer voll und ganz stehen.

Hingegen von grosser Wichtigkeit sind klare Abmachungen zwischen Auftragnehmer und Auftraggeber. Sie müssen sehr detailliert die Ziele, Fragestellungen, Methoden und die zu erwartenden Resultate sowie deren Gültigkeitsbereich in Relation zum zu leistenden Aufwand beschreiben.

Wichtig scheinen mir hier folgende Punkte :

1. Die eigene *Bewusstwerdung*. Damit meine ich, dass sich ein Sozialforscher in einem ersten Schritt bewusst werden muss, welches überhaupt seine Grundpositionen sind und welches seine Qualitätskriterien sind. Hier ist ein gewisser Realitätsbezug von Vorteil, jedoch nicht in dem Sinne, dass die Ansprüche bezüglich einer "Wahrheitsfindung" herunter-

geschraubt werden. Möglich ist hingegen eine dem Budget angepasste Konzentration auf relevante Teilbereiche.

2. *Klarheit über den Auftrag.* Bei Verhandlungen mit einem potentiellen Auftraggeber sollte sich der Sozialforscher über die Ziele des Auftraggebers möglichst klar werden und diese in seiner Offerte festhalten. Aufgrund der eigenen Grundposition und dem Auftrag kann er sich schliesslich darüber klar werden, ob für ihn persönlich ein Auftrag "tragbar" ist, ob eine gewisse "Grundübereinstimmung" zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer vorhanden ist. Dies schliesst ein, dass der Auftraggeber auch genau darüber in Kenntnis gesetzt wird, was die zu erwartenden Resultate u.U. "leisten" können und was nicht.
3. *Festgelegte Einflussbereiche des Auftragnehmers und des Auftraggebers.* Häufig sind Interessenkonflikte zwischen Auftragnehmer und Auftraggeber nicht von vornherein absehbar, sondern treten erst im Verlauf eines Projektes, z.B. bei der Ablieferung des Schlussberichts oder bei Zwischenberichten, zutage. Hier zeigt sich, wie wichtig ein durchdachter Vertrag und eine vollständige Offerte sind: Es ist von zentraler Bedeutung, dass die vollumfängliche alleinige Verantwortlichkeit der Resultate beim Forscher liegt, dass ein Auftraggeber nur in bestimmten festgelegten Bereichen Einfluss nehmen kann. Auf der anderen Seite kann aber ein Auftraggeber durchaus Resultate in der "Schublade" verschwinden lassen, ohne dass der eigentliche Verfasser grosse Einflussmöglichkeiten hätte.

Hier möchte ich jedoch anmerken, dass es m.E. ein positiver Aspekt der ausseruniversitären Sozialforschung gerade darin liegt, dass der Forscher sehr häufig sehen kann, was (und dass überhaupt etwas) mit seiner Forschungsarbeit geschieht, dass damit auf konkreter Ebene weitergearbeitet und die Arbeit in die Praxis umgesetzt wird.

Das heisst also, dass eine Studie so angelegt sein sollte, dass deren Ergebnisse für den Auftraggeber auch "brauchbar" sind. Der Auftraggeber sollte mit den Ergebnissen möglichst ohne weitere Vermittlung arbeiten können. Für Sozialforscher bedeutet dies, dass Mut zu konkreten Stellungnahmen gefragt ist.

In der ausseruniversitären Sozialforschung sind zudem folgende Qualitäten gefragt:

- *Schnelligkeit.* Für einen Auftraggeber ist es aus Gründen der Verwertbarkeit häufig wichtig, möglichst schnell zu Resultaten zu kommen.
- *Konzentration auf das Wesentliche.* Schnelligkeit bedingt auch intensive Ueberlegungen, was die eigentliche Fragestellung des Projektes ist und was man damit erreichen will. Dies bedeutet häufig eine Reduktion extensiver Fragestellungen und eine Anpassung der Methode auf das "Machbare". Ebenso angepasst ist dann die Auswertungsphase (man muss schon einmal darauf verzichten, etwas genauer zu untersuchen,

was eventuell auch noch interessant gewesen wäre. Macht man's trotzdem, geschieht das dann auf eigene Kosten).

- *Projektmanagement.* Eine schnelle Durchführung eines Projekts erfordert ein seriöses Projektmanagement mit einem realistischen Zeitplan, klaren Teilzielen und einer klaren Arbeitsverteilung. Allerdings heisst dies auch, dass, wenn ein Zeitplan zu gedrängt ist für eine seriöse Durchführung eines Projekts oder die eigenen Kapazitäten zu gering sind, im Extremfall auf ein Projekt verzichtet werden muss.
- *Verwertbarkeit der Aussagen - Sprache.* Die Sprache bietet mancherlei Möglichkeiten, Unklarheiten zu verschleiern und einen "undurchdringlichen Begriffsnebel" vor dem Leser aufsteigen zu lassen. Häufig korrespondiert dies mit einem exzessiven Umfang von Berichten.

Meiner Erfahrung nach ist aber gerade in der angewandten Sozialforschung genau das Gegenteil gefordert :

- klare Aussagen
- Beschränkung auf das Wesentliche
- kurze, prägnante Berichte
- Mut zu Stellungnahmen.

3. Schlussbemerkungen

Praktische Sozialforschung kann in vielen Gebieten wichtige Anstösse vermitteln und bei Evaluation und Planung mithelfen. Eine solche Tätigkeit bedingt aber, dass sich die Sozialforscherin/der Sozialforscher einem Anforderungsrahmen unterwirft, der sich in wesentlichen Punkten vom Universitären unterscheidet. Dies heisst aber nicht, dass sich eine Sozialforscherin/ein Sozialforscher den normativen Vorstellungen seines Auftraggebers unterwerfen muss. Zudem könnte die Sozialforschung wohl ein noch bedeutenderes Gewicht haben, wenn unter den Sozialforscherinnen und Sozialforschern die Gemeinsamkeiten einen grösseren und die Konkurrenz einen kleineren Stellenwert hätten.

Ich wünsche mir in Zukunft eine stärkere Zusammenarbeit mit anderen Sozialforscherinnen und Sozialforschern (und Firmen), die über Deklarationen hinausgeht und in einen echten Erfahrungsaustausch mündet.

LITERATURVERZEICHNIS

ZEUGIN P. & SCHMID J. (1984), Ein Sozialatlas zur Situation der Jugend in Zürich, Zürich.

SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ANLEIHEN FÜR DIE FÜHRUNG EINES ÖFFENTLICHEN UNTERNEHMENS

Peter Wüthrich

Schweizerische Unfallversicherungsanstalt
Fluhmattstrasse 1 - CH 6002 Luzern

Wie die andern Autoren auch hat mich das Redaktionsteam zu einem Beitrag in der vorliegenden Nummer eingeladen. Als Mitglied der Geschäftsleitung und Direktor der Schweizerischen Unfallversicherungsanstalt SUVA habe ich zwar häufig mit Bereichen zu tun, die mit soziologischer Berufspraxis in Verbindung gebracht werden können. Mein Aufgabenbereich umfasst indessen keine unmittelbare Beteiligung an soziologischer Beratung oder Forschung. Die Redaktion zeigte aber Interesse an einer Umschreibung der Bezugspunkte und Anleihen, die von mir im beruflichen Alltag an die Sozialwissenschaften (speziell an die Soziologie) gemacht werden. Sind soziologische Kenntnisse überhaupt von Nutzen? In welchen Bereichen und unter welchen Vorzeichen kommt es zu Forschungs-, z.B. Sozialforschungsaufträgen? Ich möchte im folgenden eine praxisorientierte Antwort versuchen.

Es mag von Nutzen sein, die SUVA kurz vorzustellen. Die obligatorische Unfallversicherung wurde 1912 im Rahmen der Volksabstimmung über das Kranken- und Unfallversicherungsgesetz beschlossen. Obwohl die SUVA im Jahre 1918 als autonome, öffentlich-rechtliche Institution ihre Arbeit aufnahm, ist sie ein Kind der Vorkriegszeit und ist eher mit der Bismarck'schen Sozialistengesetzgebung und den darauf entstandenen Sozialwerken in Verbindung zu bringen, als etwa mit den schlechten sozialen Verhältnissen während des Krieges, die im Generalstreik von 1918 gipfelten. Die SUVA versichert zur Zeit von den rund 3 Mio. Arbeitnehmern der Schweiz 1.9 Mio. und beschäftigt rund 2'000 Mitarbeiter. Sie ist der bedeutendste Träger der sozialen Unfallversicherung und ein massgebendes Organ der Arbeitssicherheit, d.h. der Prophylaxe im Berufskrankheiten- und Berufsunfallbereich. Die SUVA wird durch ein vierköpfiges Direktorium kollegial geleitet. Jeder Direktor ist ausserdem für eines von vier Departementen im Rahmen einer Kompetenzordnung zuständig. Der Autor dieses Artikels steht dem Departement Arbeitssicherheit mit Mitarbeitern verschiedenster Disziplinen - v.a. auch medizinischer, naturwissenschaftlicher und technischer Richtungen - vor.

Für die Leitung eines Unternehmens - sei es privatrechtlich oder wie im vorliegenden Fall öffentlich-rechtlich - sind, ausgehend von einer arbeitsteiligen Organisation, die klassischen Management-Funktionen zu erfüllen: Kommunikation/Information, Entscheidung, Planung/Zielsetzung, Motivation, Organisation und Kontrolle (Hofmann & von Rosenstiel, 1988). Im fol-

genden sei aufgezeigt, wie in diesem Zusammenhang der Bezug zu den sozialwissenschaftlichen Kenntnissen in der täglichen Arbeit sein kann.

1. Kommunikation und Information

Kommunikation und Information ist der Ausgangspunkt jeglicher Managementleistung, weil alles was weiter vor sich geht, auf vorausgehender Kommunikation basiert. Die Sozialwissenschaften bieten Modelle an, welche Antworten auf die Frage nach den Bedingungen menschlicher Verständigung geben. Nach Habermas (1981) z.B. ist eine Reihe von Idealisierungen nötig, um zu verstehen, wie Gesprächssituationen zustande kommen. So muss zunächst die Überzeugung bestehen, dass es so etwas wie "wirkliche Verständigung" überhaupt gibt. Die Überzeugung stützt sich auf die Annahme, dass allfällige Verständigungsschwierigkeiten auf einer andern Kommunikations-ebene behoben werden können. Wer sich auf den Prozess kommunikativen Handelns einlässt, erhebt vier Geltungsansprüche, nämlich die, dass die Kommunikationsinhalte verständlich, wahr, richtig und wahrhaftig seien. Er unterstellt auch, dass der Kommunikationspartner dieselben Annahmen trifft. Wenn die Theorie von Habermas wesentliche Einsichten für die Praxis erlaubt, wie es zu Kommunikation kommt, so gibt es andere Theorien, die wichtige Hinweise für das Geschehen zwischen den Personen während der Kommunikation aussagen. In diesem Zusammenhang finde ich die fünf Axiome von Watzlawick, Beavin & Jackson (1974) sehr wichtig. Sie lauten :

- "(1) Man kann nicht nicht kommunizieren.
- (2) Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.
- (3) Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
- (4) Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax.
- (5) Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht".

Es handelt sich um theoretische Sätze, die in der Praxis anwendbar sind. Sie werden in Kommunikationsseminarien heute vermittelt.

Grosse Bedeutung kommt der Deckung des formalen Informationsbedarfs im Betrieb zu. Die diesbezüglichen Systeme sind rechnergestützt und stellen daher einen heiklen Eingriff in die gesamte Kommunikationsstruktur in der Unternehmung und in ihrem Umfeld dar (vgl. auch Abschnitt 3).

2. Zielsetzung und Planung

Die Ziele der SUVA ergeben sich zum Teil aus der Gesetzgebung, aber natürlich v.a. auch aus der Frage, wie diese Zielvorgaben zu interpretieren seien. Im Rahmen der Problemformulierung, der Präzisierung des Zielsystems und bei der Erforschung von Handlungsalternativen sind Fakten der empirischen Sozialforschung und die soziologische Interpretation gefragt. Wir wollen beispielsweise wissen, welcher gesellschaftliche Stellenwert dem Unfall- und Berufskrankheitenrisiko beigemessen wird. Wieso werden gewisse, für den einzelnen sehr unwahrscheinliche Risiken (z.B. von einem "Geisterfahrer" auf der Autobahn angefahren zu werden), so ernst genommen und andere, obwohl wahrscheinlicher, nicht oder nur ungenügend perzipiert? Was bedeutet "Risiko" überhaupt in unserer Gesellschaft? Eine andere interessante Frage von gesamtgesellschaftlicher Tragweite ist die nach der Bedeutung des Konzepts der "Solidarität", das der Sozialversicherung zugrunde liegt. Umfrageergebnisse und andere Befunde zeigen, dass heute - wenn es um die Verteilung der Lasten geht - die Bereitschaft zur Mitverantwortung deutlich geringer geworden ist. Es werden wieder vermehrt individualistische Sichtweisen geäussert. Von Seiten der Betroffenen sind aber die Erwartungen gegenüber den Sozialwerken zweifelsohne stark angestiegen. Das zeigt die alltägliche Erfahrung in der Unfallversicherung.

Andere, mehr sozialtechnische Fragestellungen ergeben sich im Rahmen von Präventivprogrammen, die auf bestimmte Wissens- und Verhaltensbeeinflussungen abzielen. In diesem Zusammenhang kommt es zur Vergabe von Forschungsprojekten. Die Fragestellung wird von der SUVA formuliert, kann aber vom Auftragnehmer noch weiter bearbeitet werden. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen werden vertraglich zugesichert. Für freiere Fragestellungen im Zusammenhang mit der Thematik der SUVA steht ein Forschungsfonds zur Verfügung.

3. Entscheidungen

In einer Unternehmung sind laufend Entscheide zu fällen über die Art und Weise der Arbeitsverrichtung. Es ist dabei zu überprüfen, welcher Beitrag zur Zielerfüllung einer konkreten Massnahme zugeschrieben werden kann. Zu beurteilen ist auch, ob und wie die Mitarbeiter betroffen sind. So setzen etwa die jetzt diskutierten Umwälzungen in der Informatik vollständig

neue Bedingungen für die interne und externe Kommunikation. Eingespielte Kommunikationsstrukturen und -kanäle können radikal verändert werden. Auch das berufliche Anforderungsprofil ist einem starken Wandel unterworfen: Informatikkenntnisse stehen sehr hoch im Kurs, traditionelles Wissen der Sachbearbeiter wird dagegen stark relativiert. So ist mit neuartigen Stressbelastungen zu rechnen, z.B. infolge Anpassung an das neue Medium der Informationsübertragung oder durch den Verlust angestammter Aufgaben. Dass hier kooperative Entscheidungsmodelle gefragt sind, die den sozialen Bedürfnissen der Menschen (z.B. Kommunikationsbedürfnis, Anerkennung, Zukunftsbewältigung) Rechnung tragen, ist selbstverständlich.

4. Motivation

Die Ausrichtung der arbeitsteilig organisierten Aufgaben auf die Zielsetzung macht es naheliegend, von den Verhaltensweisen der Aufgabenträger einen Zielbeitrag zu erwarten. Es besteht also ein Interesse zu wissen, wovon Verhaltensweisen abhängig sind.

Im betrieblichen Alltag wird oft davon ausgegangen, dass hinter den menschlichen Handlungen bestimmte Motive stehen. Gestützt wird diese Annahme von Theorien, wie etwa jener von Maslow (1954), der zwischen fünf Motivklassen unterscheidet: Selbstverwirklichung, Ich-Motive (Anerkennung, Status, Prestige, Achtung), Soziale Motive (Kontakt, Liebe, Zugehörigkeit), Sicherheitsmotive (Schutz, Vorsorge, Angstfreiheit), physiologische Bedürfnisse (Hunger, Durst, Atmung, Schlafen). Die Motivklassen weisen zwar deutliche soziale Bezüge auf, doch wird die Motivation in aller Regel auf das Individuum beschränkt, d.h. die Betrachtungsweise bleibt stark reduktionistisch. Die Soziologie hat demgegenüber den Einbezug sozialstruktureller Gegebenheiten anzubieten. Es ist hier an ganz elementare, aber zentrale Kategorien wie jene der normativ gesteuerten Rollenerwartungen, der Sanktionen, Rollenkonflikte usw. zu denken. Sie helfen, menschliches Handeln besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird von "Unternehmenskultur" gesprochen, worunter die Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen fallen, die das Verhalten der Mitarbeiter und somit das Erscheinungsbild des Unternehmens prägen. Es geht also um subkulturelle Aspekte.

5. Organisation

Im Bereich des Organisationsmanagements hat der Einbezug soziologischen Wissens wohl die längste Tradition. Es sei nur etwa an die Hawthorne-Versuche erinnert (Mayo, 1949). Es sind denn auch die entsprechenden Bindestrich-Soziologien entstanden, etwa Industrie-, Organisations- und Be-

triebssoziologie. Die Fragestellungen sind allgemein bekannt und betreffen Bereiche wie :

- Kenntnisse über die spezifische Sozialstruktur des Betriebes,
- Kenntnisse über die sozialen Prozesse im Betrieb,
- Formale und informale Aspekte sozialer Beziehungen im Betrieb,
- Auswirkungen der Hierarchie,
- Fragen der Mitsprache und des Mitentscheidens.

Die in diesen Bereichen aufgeworfenen Fragen und die Antworten sind für die SUVA von grossem Interesse.

6. Kontrolle

Inbezug auf durchgeführte Massnahmen und Projekte besteht das Bedürfnis der Rückkoppelung und damit der Erfolgskontrolle. Dabei kommt es durchaus in Frage, dass externe Auftragnehmer die Erfolgskontrolle von durchzuführenden Programmen übernehmen können. Dabei tragen wir den folgenden Problemen Rechnung (Auszug aus einem internen Papier) :

- Zwischen Auftraggeber und Programmleitung einerseits und Evaluatoren andererseits muss eine ausreichende Vertrauensbasis gegeben sein, und zwar inbezug auf die fachlichen Qualifikationen, den Praxisbezug, die Interessenlage, Loyalität usw.
- Die Evaluatoren müssen Kenntnisse und Verständnis dafür haben, was das Programm will und was wichtig ist. Das erfordert oft Zugang auch zu informellen Informationen im Umfeld des Programms.
- Die Ergebnisse müssen so aufbereitet werden, dass sie für die in der Unfallverhütung agierenden Personen und Institutionen praktisch verwendbar sind.
- Die Evaluatoren brauchen für ihre Arbeit eine genügende Autonomie, damit sie die Rahmenbedingungen gegebenenfalls auch hinterfragen können, wenn diese den Programmerfolg verhindern.

Im Falle eines kürzlich abgeschlossenen Präventionsprogramms zum Thema "Verhütung von Leiternunfällen" an verschiedenen Arbeitsplätzen (v.a. Bau und Landwirtschaft) führt z.B. das Institut IPSO, Zürich, den Evaluationsauftrag durch.

Bei der kurzen, nur ansatzweisen Abhandlung des Themas habe ich meinen unmittelbaren Aufgabenbereich als Ausgangspunkt genommen. Ich komme zum Schluss, dass die Soziologie ein Angebot macht, das für den Akteur in der alltäglichen Führungspraxis relevant ist. Auf das vorhandene

Wissen zurückzugreifen, fällt dabei den "gelernten" Soziologen leichter als Führungskräften mit einem andern fachlichen Hintergrund. Für diese ist der Zugang zu soziologischen Erkenntnissen in der Tat nicht sehr einfach und wird ihnen von der Soziologie auch kaum besonders erleichtert. Die hier festgehaltenen Erkenntnisse sind durchaus geeignet, für die Lösung besprochener Probleme weitere Sozialwissenschaftler - sei es als Mitarbeiter oder als Berater - beizuziehen.

LITERATURVERZEICHNIS

- HABERMAS J. (1981), Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde, Frankfurt a.M.
HOFMANN L. & VON ROSENSTIEL L. (1988), Funktionale Managementlehre, Berlin.
MASLOW A.H. (1954), Motivation and Personality, New York.
MAYO E. (1949), The Social Problem of an Industrial Civilization, London.
WATZLAWICK P., BEAVIN J.H. & JACKSON D.D. (1974), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern, Stuttgart, Wien.

IV.

POSTFACE : DEUX REGARDS CRITIQUES

NACHWORT : ZWEI KRITISCHE GESICHTSPUNKTE

DIE GLASSCHEIBE, DIE GUTEN EINBLICK ERMOEGLICHT, VERHINDERT DAS EINTRETEN

Katharina Ley
Institut für Soziologie, Universität Bern
Speichergasse 29 - CH 3011 Bern

Motto :

Ein Mensch ging zu einem Berg und sagte : Was für ein Narr
du doch bist, oh Berg : du kennst weder deine Grösse, noch
deine Höhe, noch dein Gesicht. Ich aber weiss alles über dich !
Der Berg überlegte ein Weilchen und sagte dann : Es stimmt,
dass ich dies nicht weiss ; aber ich, ich bin der Berg !
(indische Fabel).

In der Mitte der siebziger Jahre hat es auch an Universitäten Aktionsforschungsprojekte gegeben. Sie beanspruchten eine neues Verhältnis zur Praxis, ein Engagement für soziale Probleme und einen Veränderungswillen, der in gemeinsamer Zusammenarbeit von Forscherpersonen und Betroffenen eingelöst werden wollte. Danach wurde es stiller um die Aktions- oder Handlungsforschung. Manche Forscher und Forscherinnen wechselten in die Lebenslauf- und Biographieforschung, in die sogenannte Praxis oder anderswohin.

Heute werden ForscherInnen vom vermeintlichen Drinnen und Draussen, von Universität und Praxis aufgerufen, über "Recherche en action", über Forschung in der Aktion, zu berichten. Und mit einer Ausnahme sind es ausser-universitäre Forscher und eine Forscherin - die einzige Frau -, die auf diesen Appell antworten. Ihre Beiträge liegen in diesem Band vor. Es scheint, als ob die universitären ForscherInnen die Problematik der Handlungs-, Interventions- und Evaluationsforschung an jene delegiert haben, die es wirklich betrifft, die in ihrem Kontext gewissermassen zum Handeln, zur Aktion aufgefordert werden. Die Dichotomie ist falsch und richtig : natürlich "handeln" beide, jedoch mit anderen Vorzeichen und Auswirkungen.

Eines haben wir alle gelernt in unserem Studium : analysieren, intellektuell nachvollziehen, evaluieren. Ich möchte einen weiteren Anspruch formulieren, der mir - auch in der Soziologie - immer wichtiger erscheint : Gedanken, die ich entwickle und formuliere und lese, emotional nachzuerleben, gewissermassen auf einer intellektuellen und emotionalen Ebene zu entwickeln und nachzuvollziehen. Das bedeutet : erleben, was mich bewegt oder kalt lässt, irritiert, ärgert oder freut. Und das Erleben insbesondere der Irritationen, als Erkenntnismöglichkeit einsetzen. Solchermassen die eigene, geschärfte Subjektivität als Erkenntnismöglichkeit einzusetzen, ist in den Sozialwissenschaften bisher wenig unternommen worden. Vielleicht wären

weniger soziologische Texte so blutleer und so langweilig, wenn neben dem Intellektuellen auch die emotionale Subjektivität mitbestimmen dürfte. Irgendwie sind doch die Berge, die "einfach sind" und die Forscher, die alles über sie wissen, eine paradoxe Situation. Und vielleicht kann man deswegen soziologische Erkenntnisse manchmal mit einer Glasscheibe vergleichen, die zwar guten Durchblick ermöglicht, aber am Eintreten hindert und auch davor schützt; so wie der Umgang mit Methoden in den Sozialwissenschaften neben dem praktikablen Stellenwert eben auch jenen des Schutzes darstellt: Schutz vor Emotionen, den eigenen und jenen der GesprächspartnerInnen.

Nun haben aber auf besagten Appell zur Darstellung der eigenen Recherche en action nicht die universitären ForscherInnen geantwortet, die durch die Glasscheibe schauen und alles über den Berg bereits wissen. Es haben jene geantwortet, die "pragmatische Soziologie" (Gerheuser) betreiben.

Gerheuser beschreibt sehr schön seinen aufklärerischen Umgang mit dem fremdbestimmten Kontext, seine Welt eben der pragmatischen Soziologie, die Kompromisse erfordert und Risiken birgt und wo der eigene Weg abgesichert wird durch methodische Redlichkeit. So liesse sich doch auch die universitäre Forschung beschreiben, die sich auch mit fremdbestimmten Kontexten, Risiken und Kompromissen herumschlagen muss. Es wird in letzterem Fall aber offensichtlich kaum so freimütig die eigene Arbeit beschrieben, wie mir das in fast allen vorliegenden Artikeln aufgefallen ist. Soviele Hinweise auf Probleme, auf Schwierigkeiten, gestutzte Erwartungen und gedämpften, realistischen Optimismus, soviel Selbstkritik auch, die das Gegenüber kollegial einlädt zur Diskussion und Problembearbeitung. Die "community" der SoziologInnen hat offensichtlich für die Pragmatiker einen anderen Stellenwert als für die Universitären. Wo der eine "wissbegierig lauscht und sich etwas fremd fühlt", da wittert der andere fachliche Kritik und Konkurrenz. Dasjenige, was demgegenüber jene "drinnen" und "draussen" verbinden könnte, wäre die Einsicht, dass die Zeiten, wo es ein drinnen und draussen gab, vorbei sind. Es sind beide drinnen und draussen, aber es haben es noch nicht alle gemerkt.

Die letzten zwanzig Jahre sind für mich entscheidend geprägt durch immer neue Erfahrungen, dass sich Menschen und Institutionen nicht schon durch Einsichten und Ein-Sichten in unbefriedigende Zustände ändern lassen. Es verweist meines Wissens auch darauf, dass wir viel zu wenig wissen über implizite und wenig bewusste Mechanismen, die immer wieder die strukturellen Barrieren stützen und trotz vorhandenen Einsichten anderes Verhalten verunmöglichen.

An diesem ernüchternden, aber realistischen Punkt stehe ich auch heute, wenn ich zu diesen versammelten Artikeln zu Handlungs- und Interventionsforschung Stellung nehmen soll. Es scheint mir, dass es an Versuchen eines veränderungswilligen Umgangs mit einer unzulänglichen Realität in diesen Texten nicht fehlt: sie bilden oft gerade den Stimulus zur Arbeit.

Binder beschreibt den Prozess der Institutionalisierung von Evaluation im Felde von "aufklärerischem Optimismus" und "technokratischem Denken". Er äussert die Hoffnung, die an ihn herangetragen wurde, mit mehr Wissen und vermehrter Transparenz letztlich bessere Verhältnisse zu schaffen. Ein entscheidender Punkt in der Evaluationsforschung erscheint mir die notwendige Auseinandersetzung mit Bewertungskriterien dieser technokratischen Praxis und mit gesellschaftlichen und institutionellen Machtverhältnissen und darausfolgenden Denk- und Sachzwängen, sodass der Anspruch, über diese verschiedenen Zwänge hinaus soziologisch zu denken, bereits harte Knochenarbeit darstellt. Ich möchte nochmals die Metapher des Berges erwähnen: erst wenn der Berg bereit ist, über sein "Sein" nachzudenken und der Forscher bereit ist, das Sein des Berges als ernstzunehmende Grösse einzubeziehen, erst dann ist eine Zusammenarbeit möglich. Und wenn dieser Grundkonsens getroffen ist, können auch präzisere Feststellungen gemacht werden; jene beispielsweise, dass beim immensen Beharrungsvermögen einmal bestehender Institutionen Innovationen nur dann möglich sind, wenn bestehende durch neue Strukturen überlagert werden.

Dass nicht bereits Institutionen und Methoden ein Gütezeichen *per se* darstellen für relevante und qualitätsbewusste Forschung, das bringt vermutlich ein ausseruniversitärer Forscher leichter über die Lippen als seine KollegInnen an der Universität. Farago präzisiert in seinem Beitrag zum IPSO weiter, dass es vor allem auf das Wissen, Können und die Integrität jener ankomme, die die Forschung betreiben. Und: fühlen sich universitäre ForscherInnen je bemüsst, dem allfälligen Vorwurf der dirty-and-quick-methods begegnen zu müssen! Den Pragmatikern fehlt eben jener institutionelle "Schutz", den - krass formuliert - die Universitären gerne als Schild und Abwehr gebrauchen. Dafür tritt unter Umständen die Person stärker in den Vordergrund, und damit wird ihre Integrität überprüfbar. Es scheint mir, dass diesen vorliegenden Texten anzumerken ist, dass die Autoren und die Autorin oftmals im rauben Wind oder gar Durchzug stehen. Dies fordert einiges ab von den Betroffenen und: sie werden spürbarer.

Meines Erachtens sind die hier versammelten Texte ein Ansporn, die Frage nach der Integrität und damit auch der Subjektivität neu zu stellen - und zwar gleichberechtigt neben jener des Wissens und Könnens. Denn allzuviel wird unter dem Deckmantel von Wissen und Können abgehandelt und erledigt. Die Ein-Sichten, der Mut zum Kleinen und zur Bescheidenheit, ebenso wie Wut, wie Enttäuschung - alles das habe ich bei der Lektüre gespürt, expliziter oder impliziter. Und: sie sind berechtigt, diese Gefühle, und sie bilden einen guten Leitfaden, wenn man mit ihnen umgehen und sie erkenntnisbringend einsetzen kann.

Nehmen wir als Beispiel die Wut. Staub-Bernasconi's Fragen auf der "Schwelle als dem geometrischen Ort des Kommens und Gehens" sind sehr berechtigt. Die "Schwelle" als Metapher enthält einen Aspekt mehr als die Glasscheibe: das Dazwischen. Dieser geometrische Ort gibt erst recht den Blick frei auf beide Seiten, auf jene der "Bildungskapitelbesitzer" und auf das

Proletariat (meine Formulierung). Das Theoretiker-PraktikerInnenproblem wird *neu* benannt : Klassenproblem ! Ich habe diesen "klassenkämpferischen" Artikel mit grosser Erleichterung gelesen : endlich hat jemand keine Angst zu sagen, was er bzw. sie herausgefunden hat, da wird im Klartext gesagt, wessen Geist die Plazierungslogiken der Bildungskapitelbesitzer sind, damit sie die etablierte Diskurswelt nicht stören. Da wird an den strukturellen und institutionellen Mechanismen gerüttelt, aber auch auf bestens funktionierende innere Mechanismen hingewiesen. Hier sind wir nämlich wieder an jenem kritischen und wichtigen Punkt dessen, dass Ein-Sichten so wenig verändern - eben weil sich äussere, strukturelle, den Soziologen zugängliche Mechanismen und innere, psychische Mechanismen gegenseitig stützen. Staub-Bernasconis Bemerkung allerdings, dass sich Frauen in der Sozialarbeit und Sozialwissenschaft auch heute noch "kleinmachen", würde ich überprüfen wollen. Ich möchte das Mitmachen und die Einmischung "in das Geschäft der Symbolisierung der Welt Sozialer Arbeit" ebenso stehen lassen wie die Realitätsnahe, sorgsame "kleine" Forschung. Die Frage ist nicht, ob das eine wichtiger ist als das andere, das Problem liegt meines Erachtens darin, dass die gängigen Symbolisateure das eine hoch und das andere tief werten.

Begriffliches Denken hebt immer ein Stück ab von der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse. Wollen wir auf Theorie als Erkenntnismöglichkeit nicht verzichten, müssen wir darauf achten, dass unsere Begriffe "realitätsgesättigt" (Knapp) sind. Forschung bringt immer einen immensen Vorrat an ausgeblendeter Realität mit sich. Deshalb enthält ein Plädoyer für ein Nähertreten an die gelebte Realität immer auch die Möglichkeit, dass Theorie damit an Stärke gewinnt, eine Stärke, die radikal ist, an die Wurzel der Verhältnisse geht, weil sie wagt, ihnen nahe zu treten.

Der eingangs erwähnte Hinweis auf den Einsatz der eigenen Subjektivität als Erkenntnismöglichkeit visiert dieselbe radikale Stärke denkerischen und analysierenden Durchdringens an.

Staub-Bernasconi stellt klar die Frage, was geschehen muss, um das Notwendende einer analysierten Situation zu denken und zu tun, und nicht das, was aufgrund einer strukturellen Position zu tun ist. Das verweist wieder auf den Menschen, seine Integrität, Konfliktfähigkeit und Subjektivität. Das weist auch darauf hin, dass die bisher übliche "Arbeitsteilung" zwischen jenen, die die strukturellen Mechanismen und Barrieren studieren und jenen, die sich auf innere und unbewusste Muster konzentrieren, nicht mehr ausreichend ist. Die Erfahrung der "künstlichen Verknappung" von öffentlicher und sozialer Bildung und die Verschanzung hinter der Glasscheibe, das sind Phänomene, die - wenn sie angegangen werden wollen - der kritischen Analyse von äusseren und inneren, bewussten und unbewussten Bedingungen und deren Verschränkungen bedürfen.

Stichwort : Bildung. Die Herstellung von Wissen über sich selber, die eigene Situation und damit auch über die Veränderungsmöglichkeiten spielt in den vorliegenden Texten eine wichtige Rolle. Nehmen wir die "Recherche-

formation" (Finger) als Beispiel, eine Art Bildungs-Aktionsforschung in der Erwachsenenbildung. Meines Erachtens wäre es für diesen Ansatz nicht notwendig gewesen, gewissermassen eine Tabula rasa herzustellen, von der die gesamten positivistischen Sozialwissenschaften samt der bisherigen Aktionsforschung weggefagt werden. Es ist doch so, dass die kritischen Ansätze in der Sozialwissenschaft immer vorhanden gewesen sind (Adorno et al., Bourdieu et al., Devereux, etc.), aber nicht den Trend ausgemacht haben. Die theoretischen und epistemologischen Grundlagen einer kritischen Bildungs-Aktionsforschung, die die Person - Adorno's gefährdetes Subjekt - und ihre innere Entwicklung (transformation douce et non-violente "depuis l'intérieur") ins Zentrum der Forschung stellen, sind durchaus vorhanden. Ich möchte die deutschen Soziologen und Psychoanalytiker Lorenzer und Horn als Exponenten einer kritischen Theorie des Subjektes erwähnen, die in interdisziplinärer Synthese den spezifischen Ausformungen herrschaftsbewusster Existenz nachgegangen sind.

Es ist evident, dass derartige Forschungsunternehmungen in zunehmendem Mass von den Forscherpersonen mehr Wissen und Können fordern, als in einem ordentlichen Soziologiestudium erwerbbar ist. Dies kann über die Forderung nach sachkundiger inter- und transdisziplinärer Arbeit hinausgehen - ein Anliegen, das in diesen Texten mitschwingt. Soziologen, die in der Medizin oder in der Psychiatrie arbeiten, beschreiben anschaulich die Unabdingbarkeit interdisziplinären Denkens und Handelns in der ausseruniversitären Praxis (Meyer-Fehr, Rust). Es sind nicht nur die Unterschiede zwischen den Disziplinen, die die Interdisziplinarität erschweren, sondern auch das hierarchische Abhängigkeitsverhältnis, in dem die Soziologen zu den MedizinerInnen stehen. Über die Schilderungen der Ausgestaltung dieses schwierigen interdisziplinären Kooperationsprozesses hinaus, der in der Regel bei allen Annäherungen für die eine Seite unliebsame Kompromisse mit sich bringt, möchte ich in Anlehnung an Binders bereits erwähnten Vorschlag der Überlagerung bestehender durch neue Strukturen radikaler weiterdenken. Wenn es stimmt, dass beim Wissen um das Beharrungsvermögen bestehender Institutionen Innovationen neuer Strukturen bedürfen, stellt sich die Frage der Interdisziplinarität gewissermassen "durch die Personen durch" neu. Nicht mehr VertreterInnen bestehender Disziplinen kämpfen um wissenschaftliche Erkenntnisideale und dialektisch-hermeneutische Erkenntnistheorien, sondern interdisziplinär ausgebildete Forscherpersonen (beispielsweise mit Doppelqualifikation) erarbeiten jenen theoretischen Ansatz und jene Methodologie, die ihrem Erkenntnisinteresse und ihrem Forschungsthema und -gegenstand entsprechen.

Dazu sind Ansätze im gedanklichen und auch institutionellen Bereich durchaus vorhanden. Es geht mir auch gar nicht darum, bestehende Unternehmungen zu qualifizieren. Ich möchte lediglich zu bedenken geben, dass Sachzwänge zu einem grossen Anteil aus Denkwängen bestehen, und dass es wichtig ist, dass auch wir SoziologInnen - zumal in der interdisziplinären Forschung - unsere *eigene* Disziplin samt ihren Errungenschaften in Frage

stellen können. Die Konzentration auf das eigene Fach und in unserem Falle auf Strukturen und Institutionen bringt in unserer heutigen Zeit - zwanzig Jahre nach 1968 und allen damaligen Hoffnungen auf Veränderungen durch Einsichten - zu wenig, als dass guten Gewissens darauf beharrt werden könnte. Es gilt die eigenen blinden Flecken zu eruieren. Um einen Gedanken aus Rust's Artikel zu nehmen : es geht um nichts weniger als eine "neue sozialwissenschaftliche Identität", die "die Irritation des Unverständlichen" aushält, der Verstehen wichtiger ist als Erklären bzw. das Erklären in das Verstehen eingebettet wird. Die Gedanken in dieser Richtung werden in den vorliegenden Texten sehr verhalten entwickelt und wenig präzisiert. Das entspricht wohl einer realistischen Vorsicht. Es soll aber auch ermutigt werden zu klaren und präziseren Beobachtungen und Überlegungen - wer anders soll es denn sonst tun als jene, die auf diesen "Schwellen" sitzen, die die Glasscheibe zur Seite geschoben haben und als Berg über sich selber und die anderen Berge reflektieren.

Die Thematik der "gesellschaftlichen Produktion von Unbewusstheit" (Erdheim) stellt sich meines Erachtens Ende der 80iger Jahre neu. Die Schaffung von Bewusstheit auf der gesellschaftlichen Ebene ist in Politik und Wissenschaft ein notwendiger unbeliebter Fokus geworden. Eine Handlungs- und Evaluationsforschung, die sich ausschliesslich auf die sicht- und messbaren Grössen einlässt, bleibt ebenso auf halbem Erkenntnisweg stecken wie eine Bildungsarbeit, die die institutionellen Aspekte verabsolutiert. Der "Mythos der enthumanisierenden Technokratie" (Perrenoud) ist unser aller Moloch.

Ich möchte einen Gedanken Perrenouds zum Tanzen bringen : so wenig es genügt, *gerne* Lehrer zu sein, um im Bildungssystem mehr Gerechtigkeit herzustellen, so wenig genügt es, zu analysieren und zu beschreiben, um Veränderungen zu ermöglichen, die dem Menschen erlauben, *gerne* zu leben.

Klar und einfach formuliert : *gerne* leben - darin liegt womöglich der Sinn aller dieser versammelten Erkenntnisse.

AGIR POUR LA RECHERCHE

René Lévy

Institut d'anthropologie et de sociologie, Université de Lausanne
BFSH 2 - CH 1015 Lausanne

1. Impressions

Pris dans le filet de la rédaction qui souhaite que je porte "un regard critique sur les positions épistémologiques, théoriques, méthodologiques et pratiques que les auteurs ont adoptées dans leurs textes", je me trouve pris de vertige. Qu'est-ce qui se passe ? Ce sont les auteurs qui réfléchissent sur leur pratique ? C'est moi qui réfléchis sur leurs pratiques ? C'est moi qui réfléchis sur les auteurs qui réfléchissent sur leur pratique ? C'est moi qui réfléchis sur ma pratique ? C'est moi qui devrais rencontrer les auteurs pour que nous réfléchissions ensemble sur nos pratiques ? Ce sont eux et moi qui sommes les cobayes de la rédaction qui nous fait participer à une expérience bien à elle, ayant transformé en design de "recherche participative" le principe de la tolérance répressive formulé jadis par Marcuse ? Que Hofstadter m'aide à redescendre de cette empilade de niveaux réflexifs !

Afin d'échapper à ces perspectives vertigineuses, que l'on me permette de commencer par mes impressions spontanées après la lecture des douze contributions de ce numéro. Et, puisque la matière à réflexion est livrée avec le commentaire, que l'on me permette de ne pas toujours citer explicitement les articles et les passages qui m'inspirent telle remarque. Je m'en passerai souvent, souhaitant faire la différence entre l'écrit et les orientations des personnes qui le produisent, et voulant éviter tout semblant de censeur qui risque de guetter la démarche que l'on m'a demandée. Alors bon, allons-y !

D'abord : Chapeau à la rédaction ! Lancer ce sujet était un pari incertain, la récolte le justifie pleinement. La sociologie suisse ne se prend que rarement comme objet de sa réflexion, ce numéro y est une contribution créatrice et inspiratrice. On pouvait craindre des redoublements ou au contraire des exposés trop éloignés les uns des autres. Or à travers les différences importantes, liées aux pratiques variées, se créent des complémentarités fort intéressantes, parfois même des ébauches de débat virtuel (par exemple entre Finger et Perrenoud concernant la possibilité d'éviter la violence de l'intervention - et par là, implicitement, concernant le bien-fondé du principe d'inclure ou d'exclure de sa démarche l'analyse des décalages et des enjeux de pouvoir -, ou entre Perrenoud et Perret).

Ensuite : Sur douze contributions, quelle diversité de pratiques et de réflexions ! On pouvait savoir intuitivement - surtout après les quelques recher-

ches sur le devenir professionnel des diplômés en sociologie - que les sociologues suisses ont depuis longtemps pris le chemin de la multiplication de leurs pratiques. On ne peut que soupçonner le nombre des sociologues formé(e)s qui travaillent en tant que tel(le)s dans un cadre extra-universitaire, leur proportion dépasse à coup sûr très largement le 50 %. En voilà une expression parlante !

Puis : Quel éventail entre les contributions les plus pragmatiques, relevant du bricolage quotidien débrouillard, et les plus théorisées ! Tantôt on nous parle de la sociologie comme réminiscence intellectuelle parmi d'autres qui sert à gérer une organisation ou à fournir des conseils à des praticiens peu soucieux de s'interroger sur les présupposés ultimes de tel geste ou telle décision, tantôt on fait appel à elle en tant qu'arbitre qui évalue des pratiques qu'elle n'avait pas forcément inspirées au départ, tantôt elle est outil analytique pour comprendre un problème et chercher des solutions qui ne seront pas jugées selon l'élégance de leur déduction théorique, mais selon une "efficacité" dont les critères ne sont que rarement co-définis par les sociologues intéressés... Combien cette diversité des pratiques est éloignée des clichés bien rangés qui nourrissent nos soit-disant "grands débats" ! Tout universitaires qu'ils sont, ces débats, le seraient-ils précisément parce qu'ils se tiennent à l'abri de la pratique ?

Et pourtant : Cette pratique n'est pas simplement le bain de jouvence d'une sociologie devenue figée et frileuse dans sa tour d'ivoire académique - on voit certains praticiens se placer loin de toute problématisation sociologique alors que d'autres développent une réflexion sur leur situation professionnelle informée d'aspirations théoriques des plus exigeantes, et nombre d'entre eux se situent dans la vaste étendue entre ces deux pôles.

J'ignore si les rédacteurs étaient déçus d'avoir provoqué un retour où les interventions, dans le sens fort du terme, sont en minorité. Les deux étiquettes qu'ils ont données à leur appel étaient ambiguës à cet égard, l'une parlant de "recherche en action", ce qui englobe tout en dehors de la recherche fondamentale, l'autre de "recherche-intervention", ce qui est juste un peu plus large que "recherche-action". Pour ma part, le résultat me convient car il reflète, j'en suis convaincu, la situation réelle dans ce pays où les occasions de pratiquer une sociologie d'intervention véritable sont plutôt rares par rapport à toutes les autres recherches visant à élucider quelque problème concret.

2. La recherche et son contexte

La rédaction a posé trois questions aux auteurs (voir édito supra). Elles n'ont que rarement été abordées explicitement, mais elles parcourent en filigrane la plupart des contributions. S'y ajoutent d'autres questions, abordées explicitement par les auteurs ou fortement suggérées au lecteur par leurs exposés ; elles couvrent probablement tous les aspects importants de la "re-

cherche appliquée". Ce n'est que par l'arbitraire qu'il sera possible d'en privilégier quelques-uns dans les lignes qui suivent.

2.1. Contexte de la recherche et rapport avec le mandataire

Le rapport entre chercheur et mandataire est peut-être le paramètre le plus fondamental, le plus riche en conséquences et le plus variable dans les articles soumis à notre lecture. Il peut être analysé notamment en termes culturels et en termes de pouvoir, et il est visiblement conditionné par plusieurs éléments restant souvent extérieurs à la marge de négociation d'un mandat :

L'orientation de la demande (sur la rentabilité économique, sur l'efficacité sociale des mesures à étudier, sur la production de connaissances pratiques à finalité et utilité peu définies...) influence de manière décisive la place laissée à l'autonomie des chercheurs, non seulement dans les choix méthodologiques, mais surtout concernant leur participation à la définition de la problématique - processus social de première importance si l'en est (voir les différences entre, par exemple, Rüst, Gerheuser, et Bolzmann et al.).

Un autre élément qui pèse sur ce rapport est peut-être simplement la *"taille" relative de l'unité sociologique face à l'unité mandatrice* : un institut est moins dépendant, dans le cadre d'un projet concret, qu'un employé individuel ou qu'un free-lance, il pourra se permettre plus facilement de poser des conditions au lieu d'aller parfois jusqu'à devoir ruser avec des formulations ambiguës ou des captationes benevolentiae (comparez à ce titre les contributions d'IPSO et de Gerheuser !).

Un élément culturel de premier ordre apparaît dans plusieurs articles : la *sophistication sociologique du partenaire mandataire* - tout le monde ne fait pas de la recherche pour un patron qui est lui-même sociologue (Wüthrich), et rares sont les mandataires qui reconnaissent pleinement les limites de leurs compétences analytiques.

Dans un ordre d'idées voisin pointe la question de la *légitimité de l'apport spécifique du (ou de la) sociologue* - question posée typiquement, me semble-t-il, par des sociologues travaillant seuls sur le marché libre, moins par ceux travaillant dans des institutions publiques, et pas du tout par ceux ayant transformé leur fonds de commerce (pardon : leur capital culturel et matériel) en institut de recherche indépendant. C'est sans doute dans la première de ces situations que l'on s'expose le plus brutalement à la confrontation avec les légitimités d'autres disciplines et d'autres ressources.

2.2. Rapports interdisciplinaires

Dans la plupart des cas, dès qu'il s'agit d'intervenir sur un problème concret, l'approche unidisciplinaire devient trop restrictive, la pratique sociologique doit donc s'inscrire dans un rapport de collaboration avec d'autres spé-

cialistes. Qui dit "rapport" évoque, de nouveau, les problèmes de reconnaissance, donc de légitimité, de pouvoir, mais aussi de disponibilité et de répartition de ressources culturelles, je pense notamment aux outils de communication et de coopération.

La plupart des auteurs qui en parlent semblent avoir constitué ces outils eux-mêmes, souvent sur le tas ou par d'autres biais peu formalisés (et rarement présentés). En tout état de cause le soupçon paraît justifié que ce n'est pas l'Alma mater qui les a comblés dans ce domaine...

2.3. Sur quoi faire porter la réflexion sociologique ?

Les sociologues utilisent leur sociologie pour analyser les problèmes qu'ils sont appelés à traiter dans le cadre de leur mandat - c'est trivial. Dans quelle mesure l'utilisent-ils également afin de comprendre et de concevoir leur propre situation de chercheur ? Là encore, nous pouvons constater une grande variété entre les réflexions proposées. L'accent est mis tantôt exclusivement sur le premier plan, tantôt sur le deuxième, tantôt les deux se combinent. La sociologie de la sociologie ("en action" ou autre) serait-elle en passe de devenir non plus un passe-temps accessoire, apprécié par snobisme autoréférentiel, mais une démarche parfaitement intégrée à la pratique sociologique ? Les réflexions qu'on nous propose vont souvent dans ce sens, que ce soit au niveau de la sensibilisation subtile aux vécus des enjeux créés ou bousculés par notre intervention (Perrenoud), que ce soit par une analyse plus "extérieure" des conditions de collaboration ou de résistance (Bolzmann et al., Binder, Meyer-Fehr), voir même des phénomènes de hiérarchisation dans la pratique scientifique (Staub-Bernasconi).

2.4. Rapport aux agents de changement

Ce rapport-ci fait bien entendu partie du contexte dans lequel se déroule une recherche, mais il en est un élément intéressant pour deux raisons : D'une part, les sociologues aimeraient souvent, par leur pratique, devenir eux-mêmes les agents du changement, et la sociologie d'intervention paraît les rapprocher le plus de cet idéal. D'autre part, par déontologie ils ne souhaitent pas imposer leurs objectifs à des acteurs sociaux, notamment quand ceux-ci sont socialement faibles ; là encore, la recherche-intervention promet de garantir un cadre participatif politiquement acceptable. La réalité s'avère évidemment plus variée et moins tranchée que les images sous-jacentes à ces ambitions. La situation dans laquelle a pu s'effectuer l'étude du groupe de Bolzmann et al. paraît à ce titre particulièrement privilégiée ; il me semble d'ailleurs qu'il s'agit là du seul cas parmi les douze où existe un équilibre quasiment optimal entre les atouts propres aux différents partenaires, apte à créer une interdépendance symétrique propice à la négociation (en l'occurrence trilatérale) équitable et constructive.

3. Du général au concret

Les douze articles de ce numéro permettent d'appuyer un certain nombre de conclusions et de souhaits que j'aligne en vrac.

1. La distinction souvent décrite entre *recherche appliquée* et *recherche fondamentale* a toujours un sens, surtout si on en fait un outil de réflexion stratégique et non pas un critère d'évaluation normative. S'il faut se garder de généralisations et de "cristallisations" hâtives, s'il ne faut pas oublier que la formulation dichotomique ne fait que définir une dimension aux découpages flous, et s'il convient finalement de considérer que la distinction n'est pas uniquement à juger selon sa pertinence analytique générale, mais que son utilité dépend des distinguos existants dans les pratiques institutionnelles, cette dimension indique un certain nombre de particularités que ni les "universitaires" ni les "praticiens" ne devraient perdre de vue. Au risque de provoquer des hurlements, je tente une brève énumération, certes terriblement simplificatrice :

- La recherche fondamentale peut et parfois doit être unidisciplinaire, la recherche orientée sur un problème doit à sa finalité d'être pluridisciplinaire.
- La recherche fondamentale pondère légitimement les facteurs qu'elle étudie selon leur "force explicative" ou selon leur "capacité structurante" (et, avouons-le, souvent aussi selon des critères de "dignité théorique" qui sont de nature idéologique plutôt que de correspondre à une réflexion épistémologique désintéressée) ; la recherche appliquée doit s'intéresser particulièrement aux éléments accessibles à l'intervention par les agents mandataires.
- Dans la recherche fondamentale, la généralisation et l'abstraction peuvent légitimement faire partie de l'objectif principal de la démarche, alors qu'elles risquent le plus souvent d'être reléguées au domaine de la formation permanente ou tout au moins de la réflexion personnelle "hors travail" du chercheur travaillant sur mandat.

Ces différences n'existent certes pas automatiquement dans chaque situation de recherche, bien au contraire et heureusement. Il me semble simplement qu'elles sont liées à des impératifs et des conditions qui peuvent parfois être fondamentalement différents entre les deux types de recherche et dont la méconnaissance entraînerait des erreurs d'appréciation à tous les niveaux - à commencer par le jugement d'un travail dans la communauté scientifique.

2. Un des messages principaux qui me paraissent transparaître dans et entre ces contributions consiste à refuser les recettes et à revendiquer l'approche de chaque situation de recherche individuellement et de manière nuancée. Cela pose néanmoins la question de savoir quelle préparation les formations actuelles offrent aux gradués pour leur fournir un minimum d'outils à cet effet.

3. Le cadre social dans lequel s'exerce la recherche appliquée s'avère donc complexe et extrêmement varié. Si nous ne voulons pas surestimer les influences que nos recherches peuvent avoir ni notre capacité d'orienter efficacement ces influences une fois les résultats "lâchés", elles contribuent en puissance à mieux informer sur des fonctionnements sociaux et donc à augmenter la capacité d'action de certains acteurs. Reste alors pour les "praticiens" comme pour les "universitaires" la question déontologique de savoir aux côtés de quels acteurs nous nous situons par notre intervention.

4. Le pragmatisme, souvent très circonstancié et autocritique, qui parle dans la plupart des contributions semble signaler que les querelles de chapelle ont du mal à survivre la confrontation avec le terrain et avec les complexités de la recherche appliquée, qu'elle vise l'évaluation, l'intervention, la connaissance sans but de changement immédiat ou simplement la justification sociale ou politique d'une démarche dictée par des intérêts "extérieurs". Cela me paraît témoigner d'un professionnalisme qu'on ne peut que saluer et que je voudrais distinguer d'un opportunisme plat (contre lequel nous ne sommes par ailleurs pas vaccinés).

5. Pour finir, face aux problèmes professionnels dont témoignent les articles ici réunis, s'impose la question pratique : Que peut apporter l'université à leur solution ? Que peut apporter la SSS ? Que peuvent y faire les "praticiens" eux-mêmes ?

Je résiste à la tentation d'esquisser rapidement quelques bons souhaits. La critique formulée explicitement par Silvia Staub-Bernasconi et implicitement par toutes les contributions (quand elles ne prétendent pas que tout baigne dans l'huile) devrait nous amener à expérimenter des mesures concrètes. De telles mesures doivent viser à mieux outiller les gradués en sociologie afin de renforcer leur identité professionnelle et de leur faciliter l'affirmation de leur nécessaire autonomie. Elles doivent créer, à la place du hiatus hiérarchique et complaisant entre "universitaires" et "praticiens", des formes d'échange productif. Si un de nos objectifs est d'augmenter la légitimité sociale de la sociologie, sa reconnaissance en tant que pratique valable de production de connaissances sur la vie en société, un pas nécessaire et préalable consiste à pratiquer cette reconnaissance à l'intérieur de la profession. Pour ma part, je suis convaincu que la sociologie universitaire a besoin de l'apport de la sociologie extra-universitaire tout comme celle-ci devrait bénéficier de l'apport inverse. Il s'agirait alors, pour passer aux actes concrets, de formuler des objectifs précis et de trouver des formules souples pour les réaliser - après environ 35 ans d'existence de la Société suisse de sociologie, le temps pourrait être mûr pour entamer de telles démarches !

INDEX Volume 14 (1988)

| <i>Artikel</i> <i>Articles</i> | <i>Heft Nr.</i> <i>Numéro</i> | <i>Seiten</i> <i>Pages</i> |
|--|----------------------------------|-------------------------------|
| P.A. Berger : Changement socio-structurel et sémantiques des inégalités | 2 | 161 |
| J. Binder : Formen soziologischer Berufspraxis : Evaluation im Gesundheits- und Fürsorgewesen | 3 | 415 |
| C. Bolzman, R. Fibbi, C. Garcia & L. Valente : Production de connaissances avec des acteurs sociaux : les enjeux d'une recherche participative | 3 | 509 |
| A. Bondolfi : Introduction | 2 | 299 |
| M. Finger : La recherche-formation en éducation des adultes : de l'institution à la personne et retour | 3 | 521 |
| Y. Fricker : Les traits d'Helvetia | 1 | 95 |
| B. Galland : Art sociologique : le critère esthétique dans la recherche en sciences humaines | 1 | 129 |
| F.W. Gerheuser : Pragmatische Soziologie - oder die unpraktische Soziologie | 3 | 535 |
| C. Giordano : Agrargesellschaft im sozialistischen System : zur Persistenz der "Agrarfrage" in Polen | 2 | 177 |
| K. Imhof & C. Romano : Sozialer Wandel und Rechtsproduktion | 2 | 247 |
| IPSO : Gespräch zwischen S.Z.S. und IPSO | 3 | 549 |
| K. Ley : Die Glasscheibe, die guten Einblick ermöglicht, verhindert das Eintreten | 3 | 571 |
| R. Levy : Agir pour la recherche | 3 | 577 |
| W.A. Meier, M. Schanne & H. Bonfadelli : Auswirkungen transnationaler Kommunikationsstrukturen auf die schweizerische Medienkultur : Eine Problemskizze | 2 | 225 |
| H.-P. Meier-Dallach : Teilbilder, Welt- und Selbstbild : zur Theorie ihres Aufbaus und Prozesses | 1 | 3 |
| P.C. Meyer-Fehr : Interdisziplinäre Wissenschaft : Soziologen in der Medizin | 3 | 399 |
| R. Nef : Rothenthurm : das kostenlos grüne "Wunder" ? | 2 | 199 |
| W. Ossipow : Les coups symboliques dans la forme de vie libérale | 1 | 19 |
| I. Papadopoulos : Les idéologies sont-elles irrationnelles ? Une perspective de communication politique | 1 | 33 |

| | | |
|---|---|-----|
| P. Perrenoud : Echec scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement | 3 | 471 |
| J.F. Perret : Observer pour adapter. Recherches évaluatives et fonctionnement de l'école | 3 | 495 |
| T. Rüst : Als Soziologe in der Psychiatrie-Stichworte zur beruflichen Rolle | 3 | 429 |
| J. Schmid : Formen soziologischer Berufspraxis | 3 | 557 |
| G. Schmied : Ausgewählte Themen und wichtige Methoden der soziologischen Todesforschung | 2 | 325 |
| S. Staub-Bernasconi : Theoretiker und Praktiker/Innen Sozialer Arbeit - Essay über symbolische Macht und die Bewegungsgesetze des Bildungskapitals | 3 | 445 |
| L.V. Thomas : Tod, Phantasmen und Gesellschaft | 2 | 303 |
| S. Voelin : Images-guide, conflit de générations et changements de valeurs : le cas des éducateurs romands | 1 | 113 |
| M. Vuille, M. Buchmann, D. Gros & P.Y. Troutot : Editorial | 3 | 387 |
| T. Walter : "Bausteine" helvetischer Ideologie - ein Wörterbuch zur semiotischen Analyse von Texten | 1 | 67 |
| P. Wüthrich : Sozialwissenschaftliche Anleihen für die Führung eines öffentlichen Unternehmens | 3 | 563 |

Buchbesprechungen

Bibliographie critique

| | | |
|--|---|-----|
| P. Findl, R. Holzmann & R. Munz : Bevölkerung und Sozialstaat. Szenarien bis 2050. Manzsche Verlags und Universitätsbuchhandlung, Wien. 1987. (Ellen B. Hill) | 2 | 349 |
| S. Grossenbacher : Familienpolitik und Frauenfrage in der Schweiz. Verlag Rüegger, Grösch. 1987. (Beat Fux) | 2 | 363 |
| J. Gutwirth : Les Judéo-chrétiens d'aujourd'hui. Les Editions du Cerf "Sciences humaines et religions", Paris. 1987. (Gisela Welz) | 2 | 343 |
| T. Hagelstange : Die Entwicklung von Klassenstrukturen in der EG und in Nordamerika. Campus Forschung, Frankfurt am Main. 1987. (Heinrich Zwicky) | 2 | 370 |
| E. Kleinau : Die freie Frau. Soziale Utopien des frühen 19. Jahrhunderts. Patmos Verlag, Düsseldorf. 1987. (Anne-Marie Käppeli) | 2 | 368 |
| C. Landert : Gehen oder bleiben ? Volksschullehrer im Zweifel. IPSO, Zürich. 1985. (Trude Hirsch) | 2 | 341 |

- | | | |
|---|---|-----|
| F. Ongarelli Loup : Faut-il "faire la folle" pour être entendue ? Annales du Centre de Recherche Sociale, Genève. 1987. (Rosita Fibbi) | 2 | 346 |
| B. Rommelspacher (Hrg.) : Weibliche Beziehungsmuster. Psychologie und Therapie von Frauen. Campus Verlag, Frankfurt am Main und New York. 1987. (Brigitte Liebig) | 2 | 359 |
| V. Scardigli : L'Europe des modes de vie. Editions du CNRS, Paris. 1987. (Ellen B. Hill) | 2 | 350 |
| L. Steinbrügge : Das moralische Geschlecht. Theorien und literarische Entwürfe über die Natur der Frau in der französischen Aufklärung. Beltz Verlag, Ergebnisse der Frauenforschung, Weinheim und Basel. 1987. (Anne-Marie Käppeli) | 2 | 367 |
| A. Tausch : Jenseits der Weltgesellschaftstheorien Sozialtransformationen und der Paradigmenwechsel in der Entwicklungsforschung. Wilhelm Fink Verlag, München. 1987. (Michael Nollert). | 2 | 354 |
| B. Werlen : Gesellschaft, Handlung und Raum Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeografie. Franz Steiner Verlag Wiesbaden, Stuttgart. 1987. (Markus Simon) | 2 | 351 |

Sonderheft
Numéro spécial

FORMATIONS SYMBOLIQUES ET
REPRESENTATIONS SOCIALES
Images, Symboles et Idéologies (2)
SYMBOLGESTALTUNG UND SOZIALE
BILDER
Bilder, Symbole und Ideologien (2)

- | | | |
|--------------------|---|-------|
| Y. Fricker | | |
| B. Galland | | |
| H.P. Meier-Dallach | | |
| W. Ossipow | | |
| I. Papadopoulos | | |
| S. Voelin | | |
| T. Walter | 1 | 3-145 |

Sonderheft
Numéro spécial

RECHERCHE EN ACTION
FORMEN SOZIOLOGISCHER BERUFSPRAXIS

J. Binder

C. Bolzman, R. Fibbi, C. Garcia & L. Valente

M. Finger

F.W. Gerheuser

IPSO

R. Levy

K. Ley

P.C. Meyer-Fehr

P. Perrenoud

J.F. Perret

T. Rüst

J. Schmid

S. Staub-Bernasconi

M. Vuille, M. Buchmann, D. Gros & P.Y. Troutot

P. Würthrich

3 387-582

Atelier

LA MORT

A. Bondolfi

L.V. Thomas

G. Schmied

2 297-339

Schweizerische Zeitschrift für Soziologie Revue suisse de sociologie

Redaktionskomitee/Comité de rédaction

Redaktion/Rédaction

Verwaltung, Abonnemente, Werbung/ Administration, abonnements, publicité

Imprimerie Corbaz S.A., av. des Planches 22, CH-1820 Montreux, tél. (021) 963 61 31

Abonnementspreise (pro Jahr)/Tarif des abonnements (par an)

Mitglieder der SGS: im Mitgliedsbeitrag inbegriffen

Membres de la SSS: compris dans la cotisation

Einzelpersonen / Personnes physiques / Individuals FS 105.—

Juristische Personen / Personnes morales / Institutions FS 125.—

Überseeschlag / Supplément pour pays hors Europe / Overseas FS 10.—