

## *Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln.\**

*Klaus Kraimer*

„Das Leben besteht nur aus einer  
Reihe von Augenblicken.

Wer sich im Augenblick richtig verhält,  
arbeitet an seiner Verbesserung“

(*Dreikurs, R./Soltz, V.:*  
Kinder fordern uns heraus.  
Stuttgart 1966).

### **1. Einleitung**

Im *Augenblick* des Sichverständigens, in einer lebenspraktischen Situation der Problembewältigung, in der *Erkennen*, *Verändern* und *Verbessern* lokalisiert sind, wird offenkundig, daß das sozialpädagogische Fallverstehen eine divinatorisch-erahrende Dimension hat, die in das professionelle Handeln habituell eingebunden ist. ‘Habitus’ bezeichnet die verinnerlichten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen eines Professionellen, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis gebildet werden. Das professionelle Handeln ist methodisch angeleitet und durch theoretisches Wissen vorgebildet, jedoch nach Regeln nicht vollständig explizierbar. Inspiriert wird es durch die Teilgebung an der Forschung, insbesondere wenn diese fallrekonstruktiv tätig ist. Die sozialpädagogische Rekonstruktion richtet sich auf Fallgeschichten, um Ausdrucksgestalten<sup>1</sup> menschlicher Praxis in ihrer *sozialen Bedeutung* besser zu verstehen, als deren Produzenten es vermögen. Auf diese Weise bildet sich ein Verständnis für das Soziale, das einer Assistenz bedarf, wenn es in seiner Entwicklung so gestört wird, daß Mangelzustände entstehen. Die Rekonstruktion von Fallgeschichten aus der Praxis ist im Studium der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit in handlungsentlasteter Weise möglich. Eine in *Forschungswerkstätten* zu vollziehende mimetische Rekonstruktion der Entstehung und Entfaltung sozialer Sinnzusammenhänge dient der Vorbildung und Einübung einer Fähigkeit, die in der künftigen Handlungspraxis des angehenden Professionellen als *stellvertretende Deutung* zum Tragen gelangen kann und die *Rehabilitation* einer gestörten Lebenspraxis unterstützen soll. Ein Fallverstehen erfordert kein „anwendbares“ Wissen. Erst in der Stunde des Einblicks in lebenspraktische Zusammenhänge, der professionell geschulten, fallgerecht abgestimmten Intervention, können die entsprechenden Kenntnisse ausgebildet und zum Tragen gebracht werden. Erforderlich ist vielmehr ein noetisches Wissen, das sinnverleihende *Reflexionswissen*. Dieses wird zu Einsichten in die soziale Realität, zur Erkenntnis objektiv identifizierbarer Fakten, den *data bruta*,

\* Überarbeitete Version eines Vortrages auf Einladung der Forschungswerkstatt der Universität Trier am 17. Dezember 1996.

im Studium erlangt, sowie in besonderer Weise in Forschungswerkstätten erzeugt. Mit Hilfe empirisch gewonnener *Fallrekonstruktionen*, in denen Ausdrucksgestalten des Sozialen sich erschließen, wird die Lehre an den Hochschulen inspiriert, die sich indirekt und längerfristig auf die berufliche Praxis auswirkt und notwendige Innovationen bewirkt. Von Fall zu Fall sind sachhaltige Analysen durchzuführen, die zu einer Theoriebildung verhelfen, welche eine Eigenständigkeit der Profession zunehmend sichert. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht in diesem Prozeß der Professionalisierung die Fallrekonstruktion; Theorie und Praxis haben ihren Eigenwert, sie beeinflussen einander im günstigen Fall, werden jedoch nicht in einer demarkierenden Weise vermengt und ihrer Autonomie beraubt.

## 2. Sozialpädagogisches Fallverstehen

Das sozialpädagogische Fallverstehen resultiert aus theoretischen Wissensbeständen *und* aus Kenntnissen, die sich in der methodisch kontrollierten Aufschließung einer je konkreten Lebenspraxis ergeben. Im Prozeß der sozialpädagogischen Theoriebildung sind Forschungsaufgaben unvoreingenommen zu bearbeiten. Im schrittweisen Fortgang des Forschens und Verstehens werden Sinnstrukturen rekonstruktiv erschlossen. Verborgene Gesetzmäßigkeiten des Sozialen und dessen Ausdrucksgestalten sind aufzudecken. Die *Theorie* bleibt darin notwendigerweise abstrakt und die Wissenschaft ist prinzipiell handlungsentlastet. Die sozialpädagogische Forschung arbeitet in der Rekonstruktion von Fällen beispielsweise, um Lebensgesetzmäßigkeiten der Kindheit und Jugend oder um Strukturierungsgesetzmäßigkeiten von *Krisen*, insbesondere von Entwicklungs- und Erziehungskrisen aufzuzeigen. Gleichursprünglich ist die rekonstruktive Forschung auf die Analyse von Biographien in deren sozialer Einbettung verwiesen, da jede einzelne Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis auf eine charakteristische Weise in historisch-gesellschaftliche Gegebenheiten eingebunden ist. Im Prozeß der sozialpädagogischen *Praxis* sind erzieherische Aufgaben theoretisch reflektiert *und* praktisch engagiert wahrzunehmen. Es geht darum, Sinn auszulegen, Deutungsalternativen aufzuweisen, Perspektiven zu erweitern und Transformationen zu ermöglichen. Die sozialpädagogische Praxis, handlungsbelastet jeweils auf geltende Lebenszusammenhänge bezogen, beinhaltet verschiedene Dimensionen, die diese auf eine charakteristische Weise bestimmen: Die der *Wissensvermittlung*, welche der Aufklärung dient und zur Mündigkeit geleitet, die der *Normenvermittlung*, welche auf die kulturelle Perspektive verweist und der Einsicht in Lebensformen dient. Die Normenvermittlung erweist sich in der Art und Weise des faktischen Umgangs miteinander; die Lebensformen sind die bedeutsamsten Erzieher. In der Entfaltung einer *ausgleichenden Vermittlung* liegt eine vorbeugende und schützende Kraft in Lebenskrisen, die vor sozialer Ausgrenzung und Stigmatisierung bewahrt. Erst wenn diese drei Handlungsdimensionen im Einklang befindlich sind und in ihrem Ausmaß nicht einseitig vertreten werden, ist eine Abdrängung erzieherischer Problemstellungen in außerpädagogische Bereiche vermeidbar. Sinnzusammenhänge sind im sozialpädagogischen Kontext auf eine spezifische Weise so zu verstehen

und verständlich zu machen, daß notwendig werdende Interventionen die *Selbsttätigkeit* einer gestörten Lebenspraxis anregen und deren Widerstand gegen manipulative Interventionen stabilisiert.<sup>2</sup> Akte der Selbsttätigkeit offenbaren sich nachdrücklich in den Momenten lebenspraktischer Problembearbeitungen. Sie bilden sich in spontanen oder provozierten Handlungen und schließen eine innere Beteiligung der Akteure ein. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit erfordert, so *K. Mollenhauer*, keine, auf eine bestimmte Wirkung erpichte Tätigkeit, sondern verlangt nach einer gespannten „Aufmerksamkeit für die Differenz zwischen dem Möglichen und dem Wirklichen“ (1991: 117), die der professionell Handelnde zu gegenwärtigen hat. Das Reale zu erkennen sowie mögliche Optionen zu erschließen, steht im Zentrum des sozialpädagogischen Fallverstehens. Dieses orientiert sich an pädagogischen Grundgedanken und richtet sich auf gesellschaftliche Erziehungsaufgaben in den „Brennpunkten des Sozialen“.

## 2. 1 Handlungsfelder der Sozialpädagogik: „Brennpunkte des Sozialen“

Die Praxis der Sozialpädagogik ist als professionelles Handeln in „Brennpunkten des Sozialen“ zu verstehen. Antworten auf gesellschaftliche Mangelzustände, die sich historisch wandeln, haben in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern beharrlich einen *erzieherischen*, auf den Fall bezogenen Charakter. Die gelungene Erziehung erweckt die Bildsamkeit, ermöglicht eine Mündigkeit des Menschen und ist gekennzeichnet durch die Vermittlung einer Perspektive. Darin ist das enthalten, was einmal sein könnte. Der jeweils gegebene Fall ist zu verstehen in seiner subjektiven *und* in seiner objektiven Dimension, um dessen charakteristische Gesetzmäßigkeiten und Veränderungspotentiale erkennbar werden zu lassen. „Brennpunkte des Sozialen“ liegen beispielsweise in schwierigen Lebensverhältnissen vieler Kinder und Jugendlicher und deren Familien, resultieren aus einer sich stetig wandelnden Verfaßtheit des Sozialen. Sozialstrukturelle Verhältnisse determinieren soziale Ungleichheitslagen, die Defizite in der Sinnbildung, in der Handlungssicherheit und in der materiellen Sicherheit mit sich bringen. Sie führen zu sozialen und kulturellen Entbehrungen und bedingen erzieherische Mangelzustände: Aus schlechten Voraussetzungen ergeben sich ‘schlechte Dinge’, die das sozial Auffällige ausmachen, das Leben ‘beschädigen’, eine *gestörte* Lebenspraxis bewirken. Dies gilt insbesondere in sog. sozialen Brennpunkten, in denen das Soziale auf Grund einer Bündelung von Mangelzuständen Gefahr läuft, zu verkümmern, in gestörten Ausdrucksgestalten des Sozialen z. B. in der sog. Hyperaktivität oder Aggressivität, deren Behandlung medizinisch wie psychologisch versagt (vgl. *Czerwenka, K.*: 1983). Mängel in der Sinn- und Verständigungsbildung beispielsweise entstehen im Rahmen der sozialisatorischen Interaktion, der subjektiven Aneignung des Sozialen im Spracherwerb sowie durch eine unzureichende kulturelle Teilhabe. Mängel entstehen ebenso in sozialen Interventionen einer ‘nachgehenden’ Kommunikation (vgl. z. B. *Quensel, St.*, 1970, *Marotzki, W.*, 1991, *Bahrs, O., u. a.* 1994). Der genetische Strukturalismus in der Tradition von *J. Piaget* geht davon aus, daß Menschen bereits von der biologischen Ausstattung

her auf Kommunikation angelegt sind. *Anerkennung in der Kommunikation, Sinn-erzeugung und Sinnauslegung* sind entscheidende Strukturmerkmale. Es erweist sich - so *M. Brumlik* in diesem Zusammenhang (1995: 51 f.), - „daß Kinder aus Familien, die entweder unter einem durch eingeschränkte Lebenslagen kumulierten Streß stehen oder die durch eine Auflösung und Zerrüttung der Kernfamilie gekennzeichnet sind, mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ein auffälliges, gewalttätiges Verhalten an den Tag legen. Dies heißt weder, daß alle Kinder aus solchen Familien unter Streß auffällig werden, noch, daß manifest gewalttätige Verhaltensweisen nur vor dem Hintergrund solcher Familien entstehen, sondern lediglich, daß Armut und Zerrüttung die Wahrscheinlichkeit dafür, daß vor allem junge Männer mit dem Gesetz in Konflikt kommen und auffällig werden, indem sie Gewalt gegen Dritte üben, steigern.“ Individuell vollzieht sich die Aneignung des Sozialen im Kontext überindividuell wirkender Sinnstrukturen - auch in der bei *M. Brumlik* benannten Mängelperspektive von Armut und Zerrüttung. Diese Strukturen lassen sich gemäß der Metapher eines *Brennpunktes* auch als ‘Lichtquelle’, der Einzelne als ‘Linse’, als ein Medium interpretieren, in welchem das Licht konzentriert und gebrochen wird. In einem solchen Bild gelangen verschiedene Aspekte zum Ausdruck, welche für eine soziale Intervention von Bedeutung sind. Das sich bildende Subjekt ‘bündelt’ äußere Sinnstrukturen in einen inneren Zusammenhang subjektiv gültigen Sinns. Dessen ‘Linse’ ermöglicht, sofern sie anpassungsfähig ist und nicht auf *eine* bestimmte Licht- oder Erkenntnisquelle fixiert bleibt (vgl. das Höhlengleichnis<sup>3</sup>), die Einnahme verschiedener Perspektiven. Das sozialpädagogische Handeln gleicht, wenn es einen Bildungsprozeß unterstützt, dem im Höhlengleichnis typologisch erkenntlich gemachten Prozeß. Es strebt auf Ermöglichung einer ‘Höherentwicklung’ der sich entwickelnden Sozialität - gerade auch unter ‘schlechten’ Bedingungen. In der sozialpädagogischen Arbeit mit gewalttätig gewordenen Jugendlichen beispielsweise steht die Veränderung gegebener Perspektiven und Lebensbedingungen im Kern der Intervention; dies glückt nicht ohne eine vorangegangene Rekonstruktion vorhandener Perspektiven sowie der gegebenen Infrastruktur. Sachgerechte Ansichten sowie die Veränderung äußerer Bedingungen lassen sich allerdings nur dann vermitteln, wenn Begründungen nicht allein verbalen Appellen verhaftet bleiben. Mittels einer professionell zu gebenden Initiative, in einer Aufforderung zur *Selbsttätigkeit*, ist eine Transformationen von Perspektiven zu bewirken, lassen sich Handlungsalternativen zeigen. Somit kann die gestörte Lebenspraxis in die Lage versetzt werden, *selber* autonom zu handeln; das professionelle Handeln assistiert in diesem Bildungsprozeß. Ohne diese Assistenz - so zeigen z. B. Studien über Jugendgewalt, schaffen es die Jugendlichen nicht, sich nach Münchhausenmanier selber an dem Zopf von Gewalt und Gruppe herauszuziehen und zu befreien (vgl. *S. Niewiarra* 1994: 125). In die *sachhaltige* Rekonstruktion des Sozialen bezieht die fallrekonstruktive Forschung in der Sozialpädagogik die Perspektive ihrer Adressaten, ihrer Praktiker und ihrer Institutionen ein, um das Sozialwissen zu erforschen. Zugleich werden sozialstrukturelle Verhältnisse rekonstruiert, um Faktoren zu identifizieren, die das Soziale behindern oder fördern. Auf diese Weise läßt sich eine *Le-*

*bensweltorientierung* erreichen, die etwa *H. Thiersch* (1992 a, b, 1998) fordert, der aber weitgehend offen läßt, wie diese methodisch eingenommen und zum Tragen gelangen kann<sup>4</sup>.

## 2. 2 Methodenentwicklung: Von Fall zu Fall

Frühe Beispiele fallorientierter Forschungen finden sich in der Geschichte der *Sozialpädagogik* ebenso wie in der *Sozialarbeit*. In den beiden Bereichen der sozialen Arbeit herrschte ein Interesse an einem der Sache angemessenen Verständnis schon früh vor: Hilfebedürftigkeit und Armut wurden untersucht, man war an der Gültigkeit *sozialer Diagnosen* interessiert (vgl. *Salomon, A.*, 1926). Jeweils von dem Gegenstandsbereich her bestimmt, sind spezifische *soziale* oder *erzieherische* Perspektiven eingenommen worden. Eine soziale Diagnose als sachangemessene Deutung der sozialen Situation leisteten z. B. *J. Addams* und Mitarbeiterinnen. Sie begründeten eine sozialwissenschaftliche Tradition, die als *investigative* bekannt geworden ist. In den *Hull House Maps* veröffentlichten sie im Jahre 1895 regionalsoziologische und soziographische Untersuchungen, in denen Sozialwissen und Sozialstruktur minutiös erhoben, analysiert und dokumentiert wurde. So konnte u. a. gezeigt werden, daß die Genese sozialer Probleme vorrangig nicht in individuellen Schwächen begründet ist, sondern *mangelhafte* soziale Verhältnisse wie schlechte Arbeits- und Lebensbedingungen deren charakteristische Verursacher sind. *M. Richmond* arbeitete 30 Jahre später in New York auf der Grundlage personenbezogener Daten aus der Familienfürsorge ebenfalls sachangemessene Gründe heraus, die Armut und Hilfebedürftigkeit bedingen; vor allem unfreiwillige Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfälle und Niedrigstlöhne. Die Arbeitslosenforschung von *M. Jahoda* und *P. Larzarsfeld* begann im Jahre 1929 in der kleinen Industriegemeinde Marienthal in der Nähe von Wien und stellt ein weiteres prägnantes Beispiel für *fallorientierte* Forschung dar (vgl. *Jahoda, M., u. a.* 1978). Die methodischen Lehren der Studie faßte *P. Larzarsfeld* wie folgt zusammen:

### Methodische Lehren der Marienthal-Studie

1. „Zur Erfassung der sozialen Wirklichkeit sind qualitative und quantitative Methoden angezeigt.
2. Objektive Tatbestände und subjektive Einstellungen sollen erhoben werden.
3. Gegenwärtige Beobachtungen sollen durch historisches Material ergänzt werden.
4. Unauffällige Beobachtungen des spontanen Lebens und direkte, geplante Befragungen sollen angewendet werden“ (zit. nach *Jahoda, M.*, 1991: 121).

Die methodische Anlage und die Lebensnähe der Untersuchung ist beispielhaft für die Ausgestaltung einer *Einzelfallstudie*<sup>5</sup>. In solchen Arbeiten wird offenkundig, wie sich Störungen des Sozialen ausprägen und welche Aufgaben daraus resultieren. Demgegenüber war in der Aufbauphase der Sozialpädagogik und Sozialarbeit

in der Bundesrepublik die methodische Ausrichtung (quasi-) *therapeutischen* Lehren verhaftet, Methodenanleihen resultierten aus den Repertoiren der Psychotherapie, wurden großteils unkritisch einschlägigen US-amerikanischen Ansätzen entlehnt. Aus diesem Gemengegelage leiteten sich vielfach sog. „flüchtige Therapien“ ab (vgl. *Castel, R.*, 1988), die, gebunden in eine ‘Verwirrsprache’ (vgl. zur Begriffsanalyse z. B. *Zehrfeld, K./Zinnecker, J.*, 1973, *Dörr, M.*, 1996), theoretische Versatzstücke und stigmatisierende Symptomzuschreibungen enthielt (vgl. z. B. *Quensel, St.*, 1970, *Bittner, U.*, 1981, *Keupp, H.*, 1987). Die Sache selbst, die gestörte Lebenspraxis wurde vielfach nicht erreicht bzw. zusätzlich gestört. Diese, sowie hinzutretende sozialtechnologisch-expertokratische Ansätze, wurden zwar bereits in den siebziger Jahren ob ihrer Tendenz zur Umdefinition sozialer Probleme in individuelle Schwächen bzw. ob ihrer Machbarkeitsgläubigkeit kritisiert, wirken jedoch bis heute nach und erschweren Reformbemühungen zusätzlich. Eine in den genannten Ansätzen enthaltene Demarkierung der zu unterscheidenden *sozialen Struktur von Theorie und Praxis* kommt in Formen der Theorieabstinnenz, der Theoriefeindlichkeit oder in einer diffusen Vermischung unterschiedlicher theoretischer und therapeutischer Versatzstücke zum Ausdruck. Die Partnerschaft von Theorie und Praxis, konstituiert durch eine wechselseitig erkannte Autonomie, wird so zerredet und löst sich in einem ‘rasenden Gefasel’ begrifflicher Verwirrung auf. Eine technologische Zweck-Mittel Orientierung verspricht, veränderungsoptimistisch, kurzfristige Problemlösungen, die von der Sache her nicht gerechtfertigt sind. Methoden der fallorientierten *Sozialpädagogik*, langjährig auf Grund von Wunsch- und Machbarkeitsdenken, sowie disziplinärer Fremdbestimmung zurückgedrängt, sind dagegen an dauerhaften Perspektivenerweiterungen, an der ‘Einwurzelung’ reflexiver Wissensbestände orientiert, die sich durch kurzfristige, technologische Interventionen nicht erreichen lassen. Eine spezifische Methodologie der *Fallorientierung*, in welcher aus Fällen des Erziehungsgeschehens, aus charakteristischen Szenen mittels Fallstudien allgemeingültiges Wissen gewonnen wurde, bildet in der Tradition der Sozialpädagogik die *Kasuistik*, die *K. Binneberg* (1983: 55) als die Kunst bezeichnet, „eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden“. Als Kernelemente der Kasuistik<sup>6</sup> sind die Beobachtung, die Darstellung und die Analyse zu nennen.

#### Kernelemente der Kasuistik

1. Die *Fallbeobachtung*, in der es um die Wahrnehmung, Betrachtung und Bestimmung dessen geht, *was der Fall ist*.
2. Die *Falldarstellung*, in welcher es um eine Beschreibung von Abläufen, Situationen, Vorgängen und Begebenheiten geht, die *den Fall determinieren*.
3. Die *Fallanalyse*, in welcher es darum geht, eine Bestimmung von Merkmalen, eine Formulierung von Zusammenhängen vorzunehmen, die *aus dem Fall hervorgehen*, ihn in seiner Sonderheit *und* Allgemeinheit charakterisieren.

Die für die Kasuistik zentrale *analogische Methode*, wie sie als erster *Aristoteles* ausgebildet hat, läßt Analogien zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Einheit und Vielfalt erkennen und ermöglicht allgemeine Erkenntnisse (vgl. z. B. bei Klassikern wie *Goethe*, *Makarenko*, *Pestalozzi*, *Schleiermacher*). Die kasuistische Forschung ist zwar noch immer gegen den Vorbehalt einer vermeintlichen Unwissenschaftlichkeit zu verteidigen, doch schon Empiriker wie *H. Roth* (1958) stellten diese der Statistik und dem Experiment gleich. Die Ausrichtung am Fall erfuhr in den sechziger und siebziger Jahren z. B. bei *H.-J. Gamm* (1967), *W. Loch* (1978), *D. Baacke/T. Schulze* (1979) eine stetige methodische Fortentwicklung (vgl. z. B. *U. Herrmann* 1991, *R. Fatke* 1995) und findet ihre Fortsetzung in den sozialwissenschaftlichen Konzepten der Fallanalyse (*F. Schütze*, vgl. z. B. 1993) und der objektiven Hermeneutik (*U. Oevermann*, vgl. z. B. 1993), in denen *Theorie*, *Praxis* und *Profession* jeweils in ihrer fallförmigen Struktur erkennbar werden und unterscheidbar bleiben. Auch hat sich unter dem Einfluß der Psychoanalyse in der Sozialpädagogik eine Kultur der Fallanalyse erhalten, in welcher das Verstehen kindlicher und juveniler *Lebensäußerungen und -krisen* im Zentrum steht. Bei den Pionieren der psychoanalytischen Pädagogik (vgl. *Scarbath*, *H./Fatke*, R. 1992) findet sich das von *F.D.E. Schleiermacher*, dem Inspirator der Hermeneutik entwickelte *divinatorische Verstehen* (vgl. z. B. 1977), welches die Entwicklung des sozialpädagogischen Fallverstehens beeinflusst hat. Da es um das professionelle *Verstehen* von Lebensäußerungen geht, sind die Methoden zur Aufschlüsselung einer je konkreten Lebenspraxis nicht-standardisiert. Das sozialpädagogische Interesse an dem Fall und seiner Struktur provoziert gleichsam eine fallrekonstruktive Theoriebildung. Diese hat Einsicht zu verschaffen in das *objektiv* Gültige, das Allgemeine, welches den Menschen nicht notwendigerweise bewußt ist und sich ohne ihr Wissen in Handlungen durchsetzt. Im Fallverstehen der sozialpädagogischen Praxis ist zudem das *subjektiv* Gültige, das Besondere, das dem Menschen reflexiv zugänglich ist, zu sehen. In der sozialpädagogischen Forschung sind Fallrekonstruktionen in theoriebildender Absicht auf zentrale Probleme zu richten (Erziehungsprobleme, soziale Probleme, soziale Intervention). Den Studierenden, die einen professionellen Habitus Vorbilden, soll eine Teilgebung daran in Forschungswerkstätten ermöglicht werden.

### **3. Die Forschungswerkstatt als Instrument der Vorbildung eines professionellen Habitus**

Die Forschungswerkstatt ist der Entstehungsort einer sachgerechten Theoriebildung. Charakteristisch für diese ist vor allem die konsequente Arbeit am *Fallmaterial*, welches zur Aufschlüsselung einer Fragestellung empirisch gewonnen wurde und fallanalytisch oder rekonstruktionslogisch ermittelt wird. Studierende erhalten die Gelegenheit, selbsterhobenes Material (etwa aus berufspraktischen Feldern oder für Seminar-, Studien-, Diplomarbeiten, Dissertationen) in einer Interpretationsgemeinschaft sachhaltig zu bearbeiten. In der Erhebung, Untersuchung und Analyse unterschiedlicher Fälle, z. B. aus der Praxis der Jugendgerichtshilfe, der

Gemeinwesenarbeit, der Obdachlosenhilfe, werden im Vollzug der Dateninterpretation und unter Anleitung durch die Kunstlehren und Regeln des jeweils gewählten Interpretations- bzw. Rekonstruktionsverfahrens<sup>7</sup> sowohl wissenschaftliche Wissensbestände erzeugt, als auch Erkenntnisse zur Einschätzung von Vollzügen der Handlungspraxis gewonnen. Die Fallrekonstruktion, in die Forschungswerkstatt eingebunden, stellt ein Verfahren dar, nach welchem relevantes Ausdrucksmaterial auf seine Strukturlogik hin untersucht werden kann. Dabei findet oftmals eine Verknüpfung der Erhebungsmethode des narrativen Interviews (vgl. z. B. *F. Schütze* 1983) mit dem Analyseverfahren der objektiven Hermeneutik statt (vgl. z. B. *U. Oevermann* 1993). Für die Fallrekonstruktion in einer Forschungswerkstatt ergeben sich folgende Merkmale: (1) Der *Fall* bildet eine eigenständige Untersuchungseinheit. Ein Fall ist z. B. eine Person in der Beratung, ein Jugendamt, ein Frauenhaus, ein Gefängnis, ein Erziehungsheim, eine Schule, eine Gemeinde. (2) Die Fallhebung und die Fallinterpretation erfolgt *nicht-standardisiert*, um die Analyse des Forschungsmaterials unvoreingenommen zu ermöglichen. Eine Subsumtion, d. h. die Zuordnung zu vorab festgelegten Kriterien wird so verhindert. (3) Die *Theoriebildung* deckt Strukturgesetzmäßigkeiten auf, welche die untersuchte Lebenspraxis determinieren. Dies führt zur Einsicht in objektive und subjektive Gegebenheiten. Theorie meint hier, wie im ursprünglichen Sinne, „*Dabei-sein*“, sehen was ist. Zudem wird auf diese Weise erkenntlich, *ob* und wenn ja, *wie*, eine Rückübersetzung der gewonnenen Fallrekonstruktion, eine Verdolmetschung in die *‘Sprache des Falles’* leistbar wird. Diese kann mit einem dialogischen Findungsprozeß von Deutungsalternativen verbunden werden. Die von *U. Oevermann* entwickelte Forschungsmethode der *objektiven Hermeneutik*, mit der ein analytisch-rekonstruktionslogisches Verstehen von Bedeutungs- und Sinnstrukturen verbunden ist, sowie die von *F. Schütze* inspirierte Forschungsmethode der *Narrationsanalyse*, die auf Verstehen abzielt, sind für die Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns bedeutsam (vgl. z. B. *U. Oevermann et al.* 1976, *U. Oevermann u. a.* 1979, *U. Oevermann* 1991, 1993, 1995, vgl. z. B. *F. Schütze* 1976, 1995, 1997). Eine Kombination beider Verfahren wird vielfach in *Einzelfallstudien*<sup>8</sup> vorgenommen. In der fallrekonstruktiven Sozialforschung findet nicht eine empirische Generalisierung, d. h. die Subsumtion eines Individuellen unter ein Allgemeines, statt, sondern *Strukturgeneralisierung*. „Entscheidend für die Verallgemeinerung von empirischen Befunden ist hier nicht, ob eine für statistische Aussagen hinreichend große Anzahl von Fällen untersucht wurde, sondern entscheidend ist die Frage, ob es in der jeweiligen *Fallrekonstruktion* gelungen ist, die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem herauszuarbeiten ... Die Strukturierungsgesetzmäßigkeit, die einem individuellen Fall zugrunde liegt, ist jenes Muster, das die Geschichte des Falls als die Geschichte seiner Entscheidungen insgesamt kennzeichnet“ (*B. Hildenbrand* 1991: 52, Hervorh. im Original). In der fallrekonstruktiven Forschung wird die Analyse zeitaufwendig vollzogen und - in scharfem Gegensatz zur Praxis - in einer *handlungsentlasteten* Weise durchgeführt. Nur in dieser umständlichen Form der Rekonstruktion von Wirklichkeit, die ohne Erwartungs- und Handlungsdruck, ohne unmittelbar praktische Zwecke zu-

stande kommt, gelingt es, gründliche Fallrekonstruktionen zu erzeugen. Darin liegt ein grundlegendes Verständnis sozialer Ausdrucksgestalten, etwa die Aufdeckung der Karrieregesetzmäßigkeiten jugendlicher Häftlinge, Drogenabhängiger oder Obdachloser. Diese Fallrekonstruktionen dienen der Identifizierung von Fakten, 'brute facts', wie der Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten und ermöglichen die Einnahme einer unvoreingenommenen Perspektive, die das professionelle Handeln kennzeichnet. Die Fallrekonstruktion in der Forschungswerkstatt entsteht zunächst durch die Klärung und Sicherstellung der Fallbestimmung (*was* ist der Fall?), sodann erfolgt die Prüfung der Wahl der *Datenerhebung* (*wie* ist der Fall zu erheben oder erhoben worden?). Nach diesem „Hineinversetzen“ in den Fall und dessen Erhebungsmethoden erfolgt in einem zweiten Schritt ein „Hinausversetzen“, um den Fall nach übergreifenden Regeln, wie denen der Logik der Sequenzanalyse<sup>9</sup> zu bearbeiten. In dieser Phase der *Datenauswertung* wird die Rekonstruktion von Bedeutungen geleistet. Dies geschieht z. B. in der Analyse von Interviewmaterial in Form der Sichtbarmachung subjektiver Repräsentanzen, also dem, was eine Person gedanklich z. B. im Interview hervorbringt. Diese werden erschlossen, mit objektiven Bedeutungsstrukturen in Beziehung gesetzt und auf ihr *Passungsverhältnis* hin analysiert. Das Ziel ist es, die spezifische Fallstruktur zu erkennen und in einer *Strukturhypothese* festzuhalten. Ist der Fall soweit erschlossen, daß sich keine neuen Erkenntnisse ergeben, wird ein maximal *kontrastierender Fall* hinzugenommen und wiederum fallrekonstruktiv erschlossen. Dies führt schließlich zur Theoriebildung, indem empirisch gesättigte Fallrekonstruktionen einer untersuchten Fallreihe die Strukturerschließung eines Gegenstandsreichs ergeben.

#### Die Fallrekonstruktion in der Forschungswerkstatt

1. Bestimmung des Falles oder des Handlungsproblems (*was* ist der Fall?)
2. Welches Ausdrucksmaterial ist relevant? (*wie* wird der Fall erhoben?)
3. Interpretation objektiver Daten (z. B. Genogramm, Organigramm, biographische Fakten, wie Geburtsort und -jahr, Schul- und Berufsabschluß, ) sowie der ersten Sequenz des erhobenen Interview- bzw. Ausdrucksmaterials.
4. Formulierung einer ersten Kernaussage über den Fall (Fallhypothese).
5. Weitere sequenzielle Materialrekonstruktion zur Überprüfung der Fallhypothese und evtl. Modifikation des eingangs bestimmten Handlungsproblems.
6. Fallkontrastierung, Typen- und Theoriebildung.
7. Ggf. Begründung einer sachangemessenen Intervention (z. B. biographische Beratung).

Diese Vorgehensweise hat sich in den verschiedensten Forschungsfeldern der Sozialpädagogik und Sozialarbeit (Soziale Arbeit) bewährt (vgl. B. Hauptert/K. Kraimer 1991a, K. Kraimer 1997, vgl. z. B. auch F. Ackermann, 1995). In dieser Weise wurde beispielsweise eine Untersuchung zur Lebenswelt Obdachloser in der Schweiz und in Deutschland durchgeführt (vgl. z. B. K. Kraimer/B. Hauptert

1992). Zur Fallhebung wurden Dokumente gesammelt, um die Strukturiertheit von Hilfeorganisationen zu erfassen (Zeit- und Arbeitspläne, Organigramme). In narrativen Interviews wurde die Sichtweise von Obdachlosen erfragt, sowie (Experten)-perspektiven von Tätigen in der Obdachlosenhilfe erhoben. Der Erzählstimulus regte einerseits - ausgehend von der aktuellen Lebenssituation etwa in Notschlafstellen, auf der Straße oder im Asyl - dazu an, die Geschichte des Obdachloswerdens zu entfalten, andererseits dazu, die Geschichte des Umganges mit Obdachlosigkeit zu generieren. Ein Ergebnis der Rekonstruktion ist die Logik der *Prozedierungskarriere* innerhalb der Lebenswelt Obdachloser. In Krankenhaus-, Heim-, Asyl- oder Notunterkunftaufenthalten dokumentiert sich eine Fortschreibung von Karrieren, die sich in ihrer Problematik verfestigen und mit einem Verlust an Autonomie einhergehen. Ein tiefgreifender Mangel entsteht, die Biographie wird 'durcheinandergewirbelt'; dies wurde insbesondere mit Hilfe des Verfahrens der Fallkontrastierung deutlich. Gleichwohl lassen sich Entwicklungspotentiale und Hinweise auf biographische Projekte und Handlungspläne finden, welche gleichsam gegen die Verhältnisse aufrechterhalten werden. Wenngleich solche Anzeichen oftmals nur schwer erkenntlich zu machen sind, bilden gerade die in versteckten Selbstdeutungen zum Ausdruck gelangenden Anhaltspunkte Hinweise für eine Intervention, die der Wiedergewinnung von Autonomie dient. Möglichen Stigmatisierungen und Entmündigungstendenzen durch institutionell geprägte Handlungsroutinen kann auf diese Weise entgegengewirkt werden. In den Experteninterviews der Studie zeigten sich gelungene Formen sozialpädagogischen Fallverstehens in einem professionellen Habitus, durch den obdachlose Menschen in ihrer Wiedergewinnung von Autonomie unterstützt wurden. Dieser professionelle Typus bewahrt die berufliche Eigenständigkeit und anerkennt die Belange des Betroffenen, der sich dieser Praxis mit Recht anvertrauen kann (vgl. in diesem Zusammenhang auch den 'Habitus engagierter Rollendistanz', Nagel, U., 1997). Ebenso zeigen sich Fehlhaltungen, die eine deformierte, gegen fundamentale Professionsregeln verstoßende Praxis erkennbar werden lassen (vgl. auch Ackermann, F./Owczarski im Druck). Eine Form dieser das professionelle Handeln demarkierenden Tätigkeit kann als *Sheriff-Syndrom* bezeichnet werden; ein Leitsymptom bildet die bürokratische Kontrollperspektive. Rekonstruiert wurde für diesen Typ eine sich stetig reproduzierende Struktur der *Überwachungshaltung*. Menschen werden ihrer Autonomie beraubt, eine Atmosphäre des Verdachtes entsteht, eine Art „Leibgut“ wird geschaffen, um mit S. Freud zu reden. In diesem und anderen empirisch vorgefundenen Ausdrucksgestalten eines Anwendungsdenkens etwa in bürokratischer oder technokratischer Machart, oder in den vermeintlichen guten Absichten des bevormundenden Handlungstyps wird das professionelle Handeln auf eine normenverwaltende Tätigkeit reduziert. Probleme von Hilfesuchenden werden umstandslos einer gängigen Praxis subsumiert, negative Sanktionen werden in stigmatisierender Weise verhängt, oder die gestörte Lebenspraxis wird für eigene Zwecke instrumentalisiert bzw. nach Interessenlagen umgedeutet. In dieser lobbyistischen Habitusformation wird zudem eine Praxisrelevanz behauptet, die faktisch nicht gegeben ist.

#### 4. Professionelles Handeln

Die höheren Berufe, die Professionen, zeichnen sich durch besondere Merkmale<sup>10</sup> aus, zu denen die *wissenschaftliche Begründungsbasis* zählt. Erkennbar wird diese in der Vergegenwärtigung der Idee der Universität, die, wie es *H.-G. Gadamer* (1988: 2 ff.) formuliert, „in Wahrheit überall den Übergang von der *doctrina* zur *Forschung* beschreibt, oder ...mit *Humboldt* zu definieren: den Übergang zur ‘Wissenschaft, die noch nicht ganz gefunden ist’. An Forschung teilzugeben ist zutiefst mit der *Idee der Universität* verbunden. Teilgewinnung an wissenschaftlicher Forschung ist aber nicht Vorbereitung für einen Beruf, in dem Wissenschaft zur Anwendung gelangt, sondern meint ‘Bildung’“. Was damit bezeichnet ist, meint nicht den Gegensatz zum Ungebildeten, „sondern erklärte sich gegen die Ausrichtung der Universität als Berufsschule“ (ebd.). Dies meint also den Gegensatz zur Fachfrau oder zum Fachmann. Das Wort ‘Bildung’ markiert den Abstand von allen Nützlichkeiten und ist hilfreich bei der Abwehr technologischer Ansinnen einer vermeintlich direkten Anwendbarkeit theoretischer Wissensbestände. Das Bildungsgut schützt vor der Zurichtung des Menschen. Schon *J. F. Herbart* bemerkte im Jahre 1802, der Erzieher solle nicht seine künftigen Handlungen mittels der Wissenschaft vorbereiten, sondern *sich selbst* und zwar zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und *Beurteilen der Erscheinungen*. Im Bildungsprozeß, in der Vorbereitung auf das professionelle Handeln geht es darum, Voraussetzungen dafür zu schaffen, in der Begegnung mit der Forschung richtige Fragen zu finden. Das hierin aufgehobene *Beurteilen der Erscheinungen*, die soziale Diagnostik, bringt eine Habitusbildung der künftigen Professionsangehörigen mit sich; insbesondere die Teilgabe an Forschung in Forschungswerkstätten trägt dazu bei. In diesen wird eine Verbindung von ‘Theorieverstehen’ und ‘Praxisverstehen’ und das Einüben der *stellvertretenden Deutung* im Sinne von *U. Oevermann* (vgl. *D. Garz* u. a. 1983) angestrebt, sofern die Forschungswerkstatt den Einsichten der Methodologie der objektiven Hermeneutik verpflichtet ist. Die idealtypische Unterscheidung in der Professionalisierungstheorie von *U. Oevermann* (1978)<sup>11</sup> verweist auf die Widersprüchlichkeit zwischen der wissenschaftlichen Kompetenz, dem Theorieverstehen, den deduktiven Regeln auf der einen Seite und der hermeneutischen Kompetenz zum Verstehen eines Falles auf der anderen Seite, da für diesen in seiner Eigenheit keine fertigen Deutungen und Techniken vorliegen. Die Professionalität ergibt sich aus der *Einsicht* in diese widersprüchliche Einheit und erweist sich in der Fähigkeit, auch dann kompetent handeln zu können, wenn neue, unbekannte und noch nicht erforschte Probleme zum Vorschein gelangen. Der Professionelle muß neben der Anstrengung, die ihm die wissenschaftliche Vorgehensweise abverlangt, in seinen Handlungen die Einzigartigkeit gegebener Fallstrukturen berücksichtigen, individuellen Sinn auf eine divinatorische Weise verstehen. Das divinatorische Verstehen ist kein Sonderfall der Auslegung, sondern deren unverzichtbarer Teil, zu dem intuitiv gewonnene Einsichten gehören<sup>12</sup>.

Habitusbildung in dem noetischen Zusammenhang zwischen	
der Kompetenz des <i>Theorieverstehens</i> , die es ermöglicht, wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und zu beurteilen.	der Kompetenz des <i>Fall-Verstehens</i> , die es ermöglicht, eine Handlungspraxis professionell zu gestalten und zu beurteilen.
Kompetentes Handeln auf Grund der inneren Formung durch strukturierte und begründete Deutungs- und Lösungsangebote der Profession. Übersetzung spezialisierten Theoriewissens in lebenspraktische Situationen durch die <i>stellvertretende Deutung</i> von Ausdrucksgestalten.	

Die *stellvertretende Deutung* steht im Zentrum des professionellen Handelns. Sie richtet sich auf die Transformation einer vorhandenen, beschädigten Struktur in eine künftige Struktur der gelingenden Lebenspraxis die zur Mündigkeit führt. Charakteristisch ist eine sachangemessene Orientierung an der gegebenen Fallstruktur. Das zu bearbeitende Problem ist allgemein *und* fallspezifisch anzusehen, wozu es der Kompetenz bedarf, Theorien *und* Fälle zu begreifen. Fehlt diese Befähigung, kommt es zu Vereinseitigungen und Mißverständnissen, zu Deformationen professionellen Handelns, durch welche Menschen in ihrer Autonomie zusätzlich beeinträchtigt werden. Für die Einschätzung einer relevanten, praktischen Problemstellung ist dabei entscheidend, daß die Dimension *des Selbstbildes* einer Deutung scharf von der der Dimension *der objektiven Bedeutung* zu unterscheiden ist, die fallrekonstruktiv gewonnen wird und das *Passungsverhältnis* beider Dimensionen erkennen läßt (vgl. M. Leber/ U. Oevermann, 1994, U. Oevermann, 1996b). Damit ist ein für professionelles Handeln bedeutsames Unterscheidungsmerkmal benannt. Charakteristisch für die sozialpädagogische Forschung, welche die Profession mit Reflexionswissen versorgt, ist der enge Bezug zur Praxis. Dieser wird etwa über die empirische Begleitung derselben hergestellt oder auch durch die Evaluation ihrer Handlungen gedeutet und bewertet. Das *Reflexionswissen* kann allerdings nur dann in seine Wirkung treten, wenn es aus originären Situationen rekonstruktionslogisch hervorgegangen ist. So wird ein Wissen für die *Deutung sozialer Situationen* erzeugt, welche in der professionellen Praxis je erneut zu leisten ist.

## 5. Schluß

Bindeglieder zwischen Theorie und Praxis liegen in der *Struktur* professionellen Handelns. Theorien über Lebensgesetzlichkeiten oder institutionelle Strukturierungsgesetzlichkeiten hat die Forschung empirisch gesichert, frei von Zwecken hervorzubringen. Die professionelle *Praxis* kann das Soziale darauf bezüglich deuten und in ihrem Engagement für Zwecke situativ, im Lebenszusammenhang lokalisiert zur Geltung bringen. In eine solche Deutung ist jeweils vorfindbares

Sozialwissen einzubeziehen: das der Adressaten (etwa Jugendliche in einem Heim) ebenso wie das der in der Erziehungspraxis Tätigen. Eine Aufgabe von Lehre und Forschung an den Hochschulen liegt somit darin, ein kritisches Wissenspotential zur Bewertung von Handlungsvollzügen hervorbringen und in die professionelle Sozialisation so zu integrieren, daß keine *Vermischung* der notwendigen Differenz von Theorie und Praxis erfolgt. Diese von der Sache her erforderliche Aufgabenteilung bleibt in der fallrekonstruktiven Forschung erhalten. Auch erschließt sich die Struktur professioneller Deformationen den Studierenden bereits im Rahmen der Forschungswerkstatt, die als Alternative zu herkömmlichen Formen der Supervision dienen kann. Das sozialpädagogische Fallverstehen wird so eingeübt, das dieses stets erneut streng aus der Sache heraus gewonnen wird, durch Berufsroutinen erzeugte, eingeschliffene Deutungen erkennen und aufbrechen läßt, Fehlformen von Hilfeleistungen aufdeckt. Die fallrekonstruktive Forschung verhilft in Forschungswerkstätten zur sachhaltigen Analyse von Ausdrucksgestalten des Sozialen. Die *Sozialpädagogik*, die erzieherische Probleme rekonstruiert, diesen theoretisch auf den Grund geht sowie in der Praxis erzieherische Aufgaben vertritt, profitiert ebenso wie die *Sozialarbeit*, die soziale Probleme rekonstruiert und theoretisch durchdringt sowie soziale Aufgaben wahrnimmt, von den Möglichkeiten der fallrekonstruktiven Forschung. In beiden Forschungs- und Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ist ein notwendiger Zugewinn der arteigenen *Wissensbasis* zu erreichen, wenn fallrekonstruktiv geforscht, gelehrt und gehandelt wird. Ein entsprechender Prozeß der Habitusbildung ist unverzichtbar für das professionelle Handeln, um eine sachkundige Assistenz in dem Rehabilitationsprozeß einer gestörten Lebenspraxis zu leisten. Die Hochschulen sind Vermittler zwischen Theorie und Praxis, wenn Bildungsprozesse das professionelle Handeln anleiten und einen Habitus befürworten, der gewohnheitsmäßig den fundamentalen Professionsregeln folgt. Auf diesem Weg befindet sich das Projekt der rekonstruktiven Forschung in der Sozialen Arbeit.

#### Anmerkungen:

<sup>1)</sup> Im Anschluß an *U. Oevermann* werden Spuren und Protokolle als *Ausdrucksgestalten* im Sinne der Romantik aufgefaßt, in denen sich stets eine je historisch konkrete Lebenspraxis zeigt (vgl. *Oevermann, U.* 1993, 113).

<sup>2)</sup> Zur Idee der Selbsttätigkeit nach *J. G. Fichte* und dessen Schüler vgl. *R. Funke*, 1983.

<sup>3)</sup> Vgl. *Ballauf, T.*, Die Idee der Paideia. Eine Studie zu *Platons Höhlengleichnis*, 1952. Dieses Gleichnis ist *Platons Vergleich* (im „Staat“, 7. Buch) für die *menschliche Existenz* in einer *finsternen* unterirdischen Höhle. Rückwärts zum Eingang nimmt der Mensch, gefesselt, nur die Schatten der Dinge wahr, hält diese für real. Die Befreiung von den Fesseln kann er selber nicht leisten, würden diese aber gelöst, könnte er die *lichte*, oberirdische und wahre Welt - zunächst unter Schmerzen - erkennen. Bei einer Rückkehr in die Höhle liefe er Gefahr, als Verräter verachtet oder getötet zu werden.

<sup>4)</sup> *H. Thiersch* erwähnt lediglich die Notwendigkeit einer lebensweltorientierten Forschung (vgl. z. B. 1998: 87/88) die er allerdings auf die Thematisierung subjektiver Handlungsmuster reduziert. Auch geht es nicht darum, Forschungsdeutungen *über* lebensweltliche Deutungen zu setzen. Die Forschung hat Sinnstrukturen erfahrungswissenschaftlich zu rekonstruieren; die professionelle Praxis hat, der Professionsethik folgend, Einsicht in Sinnstrukturen zu vermitteln. In der Forschung mangelt es bislang noch an materialen Analysen lebensweltlicher Strukturen. Dem stehen zahlreiche Zeit-Diagnosen und Systematisierungsversuche gegenüber.

<sup>5)</sup> P. Larzarsfeld ging es nicht um eine Theoriebildung im herkömmlichen Sinn, sondern um die *Findung von Leitformeln*, wie z. B. die der „müden Gesellschaft“. Für die Extrahierung erzieherischer Leitformeln vgl. R. Dreikurs/V. Soltz (1966). Die *Fallrekonstruktion* strebt demgegenüber eine Theoriebildung an (vgl. Kraimer, K.: Die Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M. (im Druck). Zur Entwicklung der qualitativen Forschungsverfahren, die in diesem Kontext bedeutsam sind vgl. D. Garz/K. Kraimer (1991, 1994), U. Flick u. a. (1991), B. Friebershäuser/A. Prengel (1997). Die in der Sozialpädagogik durchaus vorhandene Forschungslandschaft (vgl. T. Rauschenbach/W. Thole) 1998 wird durch die fallrekonstruktive Forschung weiter kultiviert; vgl. U. Nagel 1998).

<sup>6)</sup> K. Binneberg charakterisiert das kasuistische Programm nach einem Wort Goethes aus den 'Maximen und Reflexionen' als 'zarte Empirie'. „Goethe, selbst ein Meister der Kasuistik in verschiedenen Wissenschaften seiner Zeit, hat das gemeinte Verfahren in einer poetisch zu nennenden Wendung folgendermaßen ausgedrückt: 'Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird'" (Binneberg, K., 1983: 55), vgl. auch ders. 1985, H. J. Gamm 1967, H. Bude 1988.

<sup>7)</sup> Forschungswerkstätten werden in der Weiterführung leitender Ideen und Methodologien an verschiedenen Hochschulen durchgeführt: In der Tradition der grounded theory von A. Strauss (vgl. 1991) die fall- bzw. narrationsanalytische Schule um F. Schütze (vgl. z. B. 1993), vgl. auch T. Reim/G. Riemann 1997, H.-J. Glinka 1997), in der Tradition der objektiven Hermeneutik um U. Oevermann die fallrekonstruktive Schule. Vielfach in einer Kombination, einer Verschweißung des *narrationslogischen* Erhebungsverfahrens (F. Schütze) mit dem *rekonstruktionslogischen* Verfahren der *objektiven Hermeneutik* (U. Oevermann) betreiben wir langjährig (vordem Universität Freiburg/Schweiz) an der Kath. Hochschule für Soziale Arbeit in Saarbrücken (mit B. Hauptert) und der Universität in Oldenburg (mit D. Garz) Forschungswerkstätten zur Rekonstruktion sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Problemlagen.

<sup>8)</sup> Vgl. zur Einzelfallstudie z. B. H. Alemann, v./P. Ortlieb (1975), W. J. Goode/P. K. Hatt (1956), R. Lehmann/D. Vogel (1984). Einzelfallstudien eignen sich für Diplomarbeiten- oder Dissertationsforschungen und ermöglichen die aufschlußreiche Gesamtinterpretation eines Falles oder einer Fallreihe.

<sup>9)</sup> Für eine Einführung in die Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik vgl. die exemplarische Analyse einer Begrüßungshandlung in U. Oevermann 1995, S. 41 ff.

<sup>10)</sup> Vgl. die klassischen Professionstheorien der Chicago Schule wie Hughes, E. C. (1971), A. Strauss/B. Glaser (1974), die strukturfunktionalistische Theorie von T. Parsons (1968) die Arbeiten von U. Oevermann (1996a), F. Schütze (1984, 1992, 1996, 1997), B. Dewe u. a. (1992), U. Nagel (1997, 1998), sowie die Übersicht für die pädagogische Professionalität von A. Combe und W. Helsper (1996). Das in diesem Kontext (B. Hauptert/K. Kraimer 1991b) entwickelte dialektische Paradigma wird neuerdings ansatzweise (vgl. z. B. C. Lüders 1998, S. 124) oder aber in verkürzender Weise, eher versteckt zur Kenntnis genommen (vgl. z. B. G. Jacob 1998, S. 202).

<sup>11)</sup> Auf die Professionalisierungsdebatte kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Vgl. U. Oevermanns theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, C./Helsper, W. (Hg.) (1996), Pädagogische Professionalität, Frankfurt S. 70-182. Vgl. auch A. Wernet (1997) sowie darin das Vorwort von U. Oevermann; vgl. auch H.-J. Wagner (1998). Für die Diskussion in der Pädagogik vgl. vor allem B. Koring (1989, 1990), für die in der Sozialen Arbeit F. Ackermann (1995) B. Hauptert (1996).

<sup>12)</sup> Bei F. D. E. Schleiermacher (1995, S. 169) heißt es: „Für das ganze Geschäft (der Auslegung) gibt es vom ersten Anfang an zwei Methoden, die divinatorische und die komparative, welche aber, wie sie aufeinander zurückverweisen, auch nicht voneinander getrennt werden. Die divinatorische ist die, welche, indem man sich selbst gleichsam (...) in den andern verwandelt, das Individuelle unmittelbar aufzufassen sucht“ (Hervorh. i. Original). Die komparative Methode setzt zunächst den zu Verstehenden als ein Allgemeines und dringt dann zu dem Eigentümlichen vor. Die erstere Methode bezeichnet Schleiermacher als die weibliche Stärke in der Menschenkenntnis, die zweite als die männliche.

## Literatur:

Ackermann, F. (1995): Qualitative Forschung und Professionalisierung Sozialer Arbeit, in Rundbrief Gilde Soziale Arbeit 49 (2), S. 43-59.

Ackermann, F./Owczarski, S.: Soziale Arbeit zwischen Allmacht und Ohnmacht. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Logik sozialarbeiterischen Handelns, in Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. (im Druck).

Alemann, H. v./Ortlieb, P. (1975): Die Einzelfallstudie, in: Kollwijk, J. v./Wienken-Mayser, M. (Hg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. München, Wien, S. 151-177.

Baacke, D./Schulze, T. (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München.

- Bahrs, O. u.a. (1994): 'Ist ja schon mal, das erste Mal mit vierzehn Jahren'. Lebensgeschichte in standardisierter und biographischer Befragung, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt/M., S. 247-280.
- Binneberg, K. (1983): Fallstudien in Erziehung und Unterricht. Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik, in: Mitteilungen der Technischen Universität Carlo-Wilhelmina zu Braunschweig 18, S. 54-58.
- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 773-788.
- Bittner, U. (1981): Ein Klient wird 'gemacht'. Ergebnisse einer Untersuchung zur Struktur von Erstgesprächen in einer Erziehungsberatungsstelle, in: Kardorff, E. v./Koenen, E. (Hg.): Psyche in schlechter Gesellschaft. Zur Krise klinisch-psychologischer Tätigkeit. München u.a., S. 103-137.
- Brumlik, M. (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin.
- Bude, H. (1988): Der Fall und die Theorie. Zum erkenntnislogischen Charakter von Fallstudien, in: Gruppendynamik 19, S. 421-427.
- Castel, R. (1988): Die flüchtigen Therapien, in: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S. 153-160.
- Combe, A./Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M., S. 183-275.
- Czerwenka, K. (1993): Unkonzentriert, aggressiv und hyperaktiv. Wer kann helfen? In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 721-744.
- Dewe, B. u. a. (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen.
- Dörr, M. (1996): Beziehungsarbeit. Zur Fragwürdigkeit eines Modebegriffs im psychosozialen Bereich, Frankfurt/M.
- Dreikurs, R./Soltz, V. (1966): Kinder fordern uns heraus, Stuttgart.
- Fatke, R. (1995): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 675-680.
- Flick, U. u. a. (Hg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Konzepte, Methoden und Anwendungen, München.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München.
- Funke, R. (1983): Selbsttätigkeit. Zur theoretischen Begründung eines heute vernachlässigten Begriffs durch Fichte und seine Schüler, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59, S. 62-78.
- Gadamer, H.-G. (1988): Die Idee der Universität - gestern, heute, morgen, in: Eigen, M. u.a.: Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung, Berlin u. a., S. 1-22.
- Gamm, H. J.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik, in: Bildung und Erziehung 20, 1967, S. 321-329.
- Garz, D./Kraimer, K./Aufenanger, S. (1983): Rekonstruktive Sozialforschung und objektive Hermeneutik. Annotationen zu einem Theorie- und Methodenprogramm, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S. 126-134.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hg.) (1994): Die Welt als Text, Frankfurt/M.
- Glinka, H.-J. (1997): Die Forschungs- und Innovationswerkstatt. Ein konzeptioneller Rahmen für Lehr- und Lernorte zur Förderung professioneller sozialpädagogischer Handlungsorientierungen, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 28, S. 311-347.
- Goode, W. J./Hatt, P. K. (1956): Die Einzelfallstudie, in: König, R. (Hg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln, S. 299-313.
- Hauptert, B. (1997): Kritische Anmerkungen zum Stellenwert und Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft, in Puhl, R. (Hg.): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit, Weinheim und München, S. 41-62.
- Hauptert, B./Kraimer, K. (1991a): 'Ich bin ein Bauernbub'. Zur Analyse lebensgeschichtlicher Interviews in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 22, S. 193-202.
- Hauptert, B./Kraimer, K. (1991b): Die Heimatlosigkeit der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Stellvertretende Deutung und typologisches Verstehen als Wege zu einer eigenständigen Profession, in: Pädagogische Rundschau 45, S. 177-196.
- Herrmann, U. (1991): Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung der beiden Wissens- und Diskursformen 'Pädagogik' und 'Erziehungswissenschaft', in: Hoffmann, D. (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim, S. 185-198.
- Hildenbrand, B. (1991): Alltag als Therapie. Ablöseprozesse Schizophrener in der psychiatrischen Übergangseinrichtung, Bern u. a.

- Hughes, E. C. (1971): *The sociological Eye*, Bd. 1, *Selected Papers on Institutions and Race*, Bd. 2, *Selected Papers on Work, Self and the Study of Society*, Chicago, New York.
- Jahoda, M./Larzsarsfeld, P./Zeisel, H. (1978): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziologischer Versuch*, Frankfurt/M.
- Jahoda, M.: Marie Jahoda, Paul F.Larzsarsfeld, Hans Zeisel, 'Die Arbeitslosen von Marienthal', in: Flick, U. u. a. (Hg.) (1991): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, München, 119-122.
- Jakob, G. (1998): *Forschendes Lernen, lernendes Forschen*, in: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung, Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*, Weinheim, München, S. 199-223.
- Keupp, H. (1987): *Psychisches Leid als gesellschaftlich produzierter Karriereprozeß*, in: Voges, W. (Hg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Opladen, S. 321-339.
- Koring, B. (1989): *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*, Weinheim.
- Koring, B. (1990): *Profession und Biographie. Interpretationen zur biographischen Prägung eines beruflichen Habitus an der Universität*, in: Marotzki, W./Kokemohr, R. (Hg.): *Biographien in komplexen Institutionen*. (Bd. 2, *Studentenbiographien*), Weinheim, S. 7-44.
- Kraimer, K. (1997): *Narratives als Erkenntnisquelle*. In Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und München, S. 459-467.
- Kraimer, K.: *Die Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven*, in: Ders. (Hg.): *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt/M., (im Druck).
- Kraimer, K./Hauptert, B. (1992): *Obdachlosigkeit in der Schweiz - Sozialarbeitsforschung als Lebensweltanalyse, ein Werkstattbericht*, in: *Sozialarbeit* 24, S. 14-27.
- Leber, M./Oevermann, U. (1994): *Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie*, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.), *Die Welt als Text, Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*, Frankfurt/M. S. 383-438.
- Lehmann, R./Vogel, D. (1984): *Einzelfallstudie*, in: Haft, H./Kordes, H. (Hg.): *Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2.*, Stuttgart, S. 349-355.
- Loch, W. (Hg.) (1978): *Modelle pädagogischen Verstehens*, Essen.
- Loch, W. (1979): *Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie*, in: *Bildung und Erziehung* 32, S. 241-266.
- Lüders, C. (1998): *Sozialpädagogische Forschung - was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung*, in: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*, Weinheim, München, S.112-131.
- Marotzki, W. (1991): *Sinnkrise und biographische Entwicklung*, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Opladen, S. 409-439.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München.
- Mollenhauer, K. (1991): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Weinheim und München.
- Nagel, U. (1997): *Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive*, Opladen.
- Nagel, U. (1998): *Sozialpädagogische Forschung und rekonstruktive Theoriebildung*, in: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*, Weinheim, München, S. 179-198.
- Nagel, U.: *Professionalität als biographisches Projekt*, in: Kraimer, K. (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Hermeneutische Ansätze sozialwissenschaftlicher Forschung*, Frankfurt/M. (erscheint 1999).
- Niewiarra, S. (1994): *Die Zeit des Redens ist vorbei*, Berlin.
- Oevermann, U. u. a. (1976): *Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion*, in: Auwärter, M./Kirsch, E./Schröter, K. (Hg.): *Seminar, Kommunikation, Interaktion*, Frankfurt/M., S. 371-403.
- Oevermann, U. u. a. (1979): *Zur Methodologie einer 'objektiven' Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*, in: Soeffner, H. G. (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart, S. 352-434.
- Oevermann, U. (1978): *Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Manuskript, Frankfurt/M.
- Oevermann, U. (1991): *Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen*, in: Müller-Dohm, (Hg.): *Jenseits der Utopie*, Frankfurt/M., S. 267-336.
- Oevermann, U. (1993): *Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik*, in: Jung, T./Müller-Dohm, (Hg.): *'Wirklichkeit' im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M., S. 106-189.

- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit, in: Wohlrab-Sahr, M. (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/M., S. 27-102.
- Oevermann, U. (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, C./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität, Frankfurt, S. 70-182.
- Oevermann, U. (1996b): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung), Ms. Frankfurt/M.
- Oevermann, U. (1997): Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu Andreas Wernet: Professioneller Habitus im Recht. Berlin, S. 9-19.
- Parsons, T. (1968): Professions. International Encyclopedia of the Social Sciences 12, S. 536-547.
- Quensel, S. (1996): Wie wird man kriminell? Verlaufsmodell einer fehlgeschlagenen Interaktion zwischen Delinquenten und Sanktionsinstanz, in: Kritische Justiz 3, 1970, S. 375-382.
- Rauschenbach, T./Thole, W. (1998) Sozialpädagogik - ein Fach ohne Forschungskultur? In, Dies. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim, München, S. 9-28.
- Reim, T./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision, in: Jacob, G./v.Wensierski, H.-J. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim und München, S. 223-238.
- Roth, H. (1958): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: Heckel, H. u. a. (Hg.): Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg, S. 5-57.
- Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose, Berlin.
- Scarbath, H./Fatke, R. (1992): Pioniere psychoanalytisch orientierter Pädagogik, Frankfurt/M., Bern.
- Schleiermacher, F. D.E. (1995): Hermeneutik und Kritik, hrsg. und eingeleitet von M. Frank, Frankfurt/M.
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung, München, S. 159-260.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 13, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Kohli, M./Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart, S. 78-117.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als 'bescheidene Profession', in: Dewe, B. u. a. (Hg.): Erziehen als Profession, zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 132-170.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach, T. u. a. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim, München, S. 191-221.
- Schütze, F. (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, S. 116-157.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen, ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, C./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität, Frankfurt, S. 183-275.
- Schütze, F. (1997): Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit, in: Wensiersky, H.-J./Jacob, G. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik, Weinheim und München, S. 39-60.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München.
- Strauss, A. L./Glaser, B. G. (1974): Interaktion mit Sterbenden, Göttingen.
- Thiersch, H. (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert, in: Rauschenbach, T./Gängler, H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied u. a., S. 9-23 (a).
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim, München (b).
- Thiersch, H. (1998): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung, in: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim, München, S. 81-96.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim.
- Wernet, A. (1997): Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern, Berlin.

Zehrfeld, K./Zinnecker, J. (1973): Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, in: *betrifft:erziehung* extra IV.

---