

Walburga Hoff
Birgit Bender-Junker
Klaus Kraimer
(Hrsg.)

Rekonstruktive Wissensbildung

Historische und systematische Perspektiven einer
gegenstandsbezogenen Theorie der Sozialen Arbeit

Hoff / Bender-Junker / Kraimer
Rekonstruktive Wissensbildung

Walburga Hoff
Birgit Bender-Junker
Klaus Kraimer
(Hrsg.)

Rekonstruktive Wissensbildung

Historische und systematische Perspektiven
einer gegenstandsbezogenen
Theorie der Sozialen Arbeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die Tagung „Rekonstruktive Wissensbildung“ wurde finanziell gefördert durch die Fritz Thyssen Stiftung und die Katholische Hochschule NRW. Die Veröffentlichung der Dokumentation ist durch die Finanzierung der Darlehenskasse Münster EG, der Evangelischen Hochschule Darmstadt sowie der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes ermöglicht worden.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.i. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Christine Berberich, Wernberg-Köblitz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2290-9

Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

Rekonstruktive Wissensbildung als zentrale Denkfigur Sozialer Arbeit

<i>Walburga Hoff</i> Handlung, Sinn und Struktur. Zum Theorieprogramm rekonstruktiver Wissensbildung in der Sozialen Arbeit	17
--	----

<i>Michael Winkler</i> Erzählen als Erkenntnis – eine Plauderei	51
--	----

<i>Christian Niemeyer</i> Von der Notwendigkeit sozialpädagogischen Verstehens. Oder: Warum Herman Nohls Frage nach den Schwierigkeiten, ,die das Kind hat‘, nichts an Aktualität verloren hat	75
---	----

<i>Carsten Müller</i> „Ich warf eine Flaschenpost ins Eismeer der Geschichte“. Zur Problematik kritischer Historiografie in der Sozialen Arbeit	89
---	----

Historische und professionsgeschichtliche Entwicklungslinien

<i>Birgit Bender-Junker</i> Sozialpädagogisches Denken und Normativität. Rückblicke auf die Soziale Arbeit als Disziplin bei Carl Mennicke	105
--	-----

<i>Dayana Lau</i> Von exakten Daten zur sozialen Situation. Stationen des Fallgeschichten-Schreibens und die Entwicklung einer Disziplin Sozialer Arbeit in den USA (ca. 1900–1930)	119
--	-----

<i>Rita Braches-Chyrek</i> Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon: theoriesystematische Zusammenhänge	133
---	-----

Gisela Hauss

„Rüstzeug für die Heimerziehung“.

Ein historischer Beitrag zur Habitusformation

in der Ausbildung (1970–1975) 149

Systematische Reflexionen und Konzepte

Peter Sommerfeld

Gegenstandsbezogene Theoriebildung:

Auf dem Weg zu einer konsolidierten Wissensbasis? 173

Gerhard Riemann

Theoriebildung in der Sozialen Arbeit – für wen und von wem?

Ein bloß persönlicher Rückblick 193

Professionsbezogene Modelle und Überlegungen

Bettina Völter

Rekonstruktive Soziale Arbeit als Konzept Sozialer Arbeit 209

Klaus Kraimer, Lena Altmeyer, Svenja Marks

Fallrekonstruktive Soziale Arbeit –

Entwicklungslinien und Bezüge zur professionalisierten Praxis 229

Michael Appel

Ethnografische Zugänge im Kontext fallorientierten Lernens –

Möglichkeiten zur Erschließung von Anforderungen

an das professionelle Handeln am Beispiel einer Fallgeschichte

aus der Arbeit im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) 245

Nina Wyssen-Kaufmann

Von der rekonstruktiven Beratungsforschung zur Wissensbildung

in der Sozialen Arbeit 259

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 273

Einleitung

Rekonstruktive Sozialforschung hat sich seit den 1980er Jahren in den Sozialwissenschaften als selbstverständliches Instrumentarium einer Erkenntnisbildung etabliert, die sich durch die „Hinwendung zum menschlich erzeugten Sinn“¹ charakterisiert. Hintergrund für diese Entwicklung, bei der verstehende Zugänge zur sozialen Wirklichkeit als wissenschaftliche Erkenntnisquelle dienen und das normative Paradigma empirischer Sozialforschung notwendig ergänzen, ist eine reflexiv gewordene Moderne, in der sich das Subjekt von Vorgaben und Normierungen traditioneller Gemeinschaftsbindungen löst und parallel dazu kollektive Deutungsmuster an Geltungskraft verlieren. Dem in die Selbstverantwortung der eigenen Lebensführung entlassenen Individuum wird somit die Reflexion des eigenen Handelns, aber auch „das Interpretieren des subjektiven Sinns, den die anderen mit ihrem Tun verbinden, zu einer Daueraufgabe“². Der „zunehmenden Interpretationsbedürftigkeit der sozialen Welt“³ entspricht in sozialwissenschaftlicher Hinsicht ein steigendes Interesse an der sozialen Handlungspraxis, deren strukturelle Erschließung auf der Grundlage rekonstruktiver Verfahren zum Ausgangspunkt einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung wird, bei der das Allgemeine im Besonderen in Erscheinung tritt.

In der Sozialen Arbeit wird dieser Form der Erkenntnisgenerierung in mehrfacher Hinsicht ein herausgehobener Stellenwert zugeordnet. Dieser spiegelt sich zum einen in deren Relevanz für die Entwicklung eines professionellen Habitus und einer methodisch inspirierten Reflexivität. Zum anderen dienen rekonstruktive Forschungsansätze dazu, sowohl die Dilemmata professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit als auch die Problemstrukturen der Adressaten und die damit einhergehenden Herausforderungen in den verschiedenen Handlungsfeldern empirisch zu erschließen. Dabei begründet sich die besondere Bedeutung rekonstruktiver Wissenszugänge für die Soziale Arbeit in einer bestehenden Affinität zwischen der fallförmigen Strukturiertheit Sozialer Arbeit, die unabdingbar Reflexionsleistungen voraussetzt, und der Wissenskultur rekonstruktiver Sozialforschung, ohne dabei jedoch die grundlegende Differenz zwischen Praxis und Forschung zu relativieren. Die strukturelle Nähe der fallorientierten Verstehenspraxis Sozialer Arbeit zur Intention rekonstruktiver

1 Reichertz, zit. nach Knoblauch 2008, S. 211.

2 Knoblauch 2008, S. 230.

3 Ebd.

Sozialforschung zeigt sich bereits in den Anfängen der Berufsentwicklung im beginnenden 20. Jahrhundert. Genauer gesagt, entstehen im Kontext von Fürsorge und Wohlfahrtspflege methodische Ansätze, die dem Eigensinn des Falles und damit dem „Grundprinzip der Individualisierung“⁴ Rechnung tragen, während zugleich eine Urteilsbildung im Sinne einer sozialen Diagnostik angestrebt wird, die rational begründbar ist. Neben den professionsbezogenen Strategien, Soziale Arbeit durch kasuistische Bearbeitungsformen als moderne Dienstleistung zu etablieren, lassen sich zum selben Zeitpunkt aber auch Bestrebungen nachzeichnen, das epistemische Potenzial der Fallanalyse für eine praxeologisch orientierte Theorieentwicklung⁵ zu nutzen, um ausgehend von den konkreten Problemlagen der Subjekte die zunehmend „unstetigen Formen des Lebens und der Erziehung“⁶ in die theoretische Modellbildung der (Sozial)pädagogik und der Sozialarbeit einfließen zu lassen.

Die Verbindung zwischen Sozialer Arbeit und rekonstruktiver Wissensbildung dokumentiert sich gegenwärtig sowohl in einem breiten Diskurs zur methodischen Fundierung des Fallverstehens und der Sozialen Diagnostik durch rekonstruktive Verfahren⁷ als auch in dem hohen Forschungsvolumen rekonstruktiv angelegter Studien⁸. Obwohl es für diese Art der Forschung geradezu bezeichnend ist, theoretische Sätze systematisch und kontrolliert aus den konkreten Daten abzuleiten, hat es Soziale Arbeit – von wenigen Ausnahmen abgesehen⁹ – bislang versäumt, die Möglichkeiten dieser spezifischen Form theoretischer Erkenntnisbildung für eine zukünftige disziplinäre Theorieentwicklung auszubuchstabieren. Dabei stellen gegenstandsbezogene Theorien, die das konkrete Zusammenspiel von Struktur und Handlung der Lebenspraxis methodisch erfassen, prinzipiell einen eigenen Theorietypus in der Sozialen Arbeit dar, bei dem das sinnerschließende Verstehen in den Mittelpunkt theoretischer Wissensgenerierung rückt.

Diese Überlegungen bildeten den Hintergrund für die Tagung „Rekonstruktive Wissensbildung. Historische und gegenwärtige Perspektiven einer gegenstandsbezogenen Theorie der Sozialen Arbeit“, die vom 27. bis 29. November 2014 an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Münster stattgefunden hat. Deren Intention war es, die Relevanz rekonstruktiver Sozialforschung einschließlich der verstehenden Zugänge innerhalb der theoretischen,

4 Scherpner, zit. nach Hörster 2005, S. 330.

5 Weniger 1929/1990; Richmond 1922.

6 Bollnow, zit. nach Hörster 2005, S. 327.

7 Vgl. dazu z.B. Kraimer 2014; Völter/Reichwein 2017.

8 Vgl. dazu z.B. Cloos 2007; Müller 2006; Bohnsack/Kubisch/Streblow-Poser 2018; Schallberger/Schwendener 2017.

9 Vgl. z.B. Hauptert/Kraimer 1991; Hoff 2015.

historischen und methodischen Debatten aufzugreifen und Möglichkeiten der Konstituierung einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung Sozialer Arbeit zu diskutieren. Zugleich wurde dabei der Frage nachgegangen, inwieweit sich Soziale Arbeit als Disziplin und als Profession durch die Logik einer rekonstruktiven Wissensbildung charakterisiert.

Im Mittelpunkt der Tagung, deren Erkenntnisinteresse sich im Begriff der rekonstruktiven Wissensbildung bündelt, standen vier Diskurshorizonte, die in den einzelnen Beiträgen jeweils aufgefächert wurden: Geisteswissenschaftliche, historische, empirische und praxeologische Dimensionen des Verstehens wurden vorgestellt und zugleich in ihren Bezügen entfaltet. In der Verbindung dieser unterschiedlichen Zugangsweisen zur rekonstruktiven Wissensbildung fokussierte sich das Profil und der spezifische Erkenntnisansatz der Tagung. Diesen vier Diskurshorizonten folgt auch die Gliederung des vorliegenden Bandes:

Das **erste Kapitel** versammelt Beiträge, die den Begriff der rekonstruktiven Wissensbildung als zentraler Denkfigur Sozialer Arbeit in unterschiedlichen Hinsichten beleuchten. Eröffnet wird dieser Teil durch den Beitrag „Handlung, Sinn und Struktur. Zum Theorieprogramm rekonstruktiver Wissensbildung in der Sozialen Arbeit“ von *Walburga Hoff*, der die leitende Fragestellung der Tagung aufgreift. Aus einer historischen Perspektive werden dazu zunächst frühe Ansätze einer theoretischen Erkenntnisbildung in der (Sozial)pädagogik und der Sozialarbeit nachgezeichnet, in denen sich bereits das Profil einer Handlungswissenschaft andeutet, die sich durch eine rekonstruktive Logik kennzeichnet. Vor diesem Hintergrund fächert Hoff das erkenntnistheoretische Potenzial rekonstruktiver Wissensbildung auf und skizziert Möglichkeiten eines zukünftigen Theorieprogramms, das auf der Grundlage einer Methodologie des Entdeckens den konkreten Bedingungen der Praxis Rechnung trägt und zugleich die etablierten Theorien Sozialer Arbeit einer Kritik unterzieht.

Michael Winkler unterstreicht in seinem Beitrag „Erzählen als Erkenntnis – eine Plauderei“ den Verstehensauftrag als wesentliche Komponente von Disziplin und Profession und wirft die Frage nach den Wegen des Verstehens in (sozial)pädagogischen Feldern auf. Er diskutiert die verengten Erkenntnis- und Verstehensperspektiven der empirischen Bildungsforschung mit ihrer Evidenzbasierung und entfaltet gegen diese Reduzierungen und die damit einhergehenden Mythen pädagogische Erkenntnis als ein „Spiel mit Veränderungen“. Dabei rekurriert er auf die Erzähltraditionen der Pädagogik und erschließt belletristische Texte als eine vergessene Darstellungsform, um die Komplexität des Bildungsgeschehens zu erfassen und für die sozialpädagogische Theoriebildung zu nutzen.

Christian Niemeyer greift in seinem Beitrag „Von der Notwendigkeit sozialpädagogischen Verstehens. Oder: Warum Hermann Nohls Frage nach den

Schwierigkeiten, „die das Kind *hat*“, nichts an Aktualität verloren hat“ die grundlegende Thematik des rekonstruktiven Verstehens ebenfalls aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive auf, in der er das sozialpädagogische Verstehen als Schlüsselproblem Sozialer Arbeit erörtert. In Anlehnung an Hermann Nohl definiert Niemeyer Verstehen als Form der Aufschlüsselung verborgener Zusammenhänge hinter dem eigentlichen Geschehen und als „sine qua non sozialpädagogischer Professionalität“. Unter Berufung auf zahlreiche Beispiele aus der gegenwärtigen öffentlichen Debatte, die sich gegenüber pädagogischen Wissensbeständen resistent verhalte, konstatiert er ein deutliches Zurückdrängen sozialpädagogischen Verstehens. Als eine der wesentlichen Ursachen dafür macht er neben dem gesellschaftlichen Klima auch den „Verfall des Verstehens“ in der Sozialpädagogik geltend. Deshalb plädiert er dafür, das sozialpädagogische Verstehen unter Nutzung der zur Verfügung stehenden kasuistischen und hermeneutischen Methoden erneut zu kultivieren.

Carsten Müller definiert in seinem Beitrag „Ich warf eine Flaschenpost ins Eismeer der Geschichte“ – zur Problematik kritischer Historiografie in der Sozialen Arbeit“ die Historiografie als eine weitere wesentliche Verstehensform in der Sozialpädagogik und arbeitet unter Bezugnahme auf Theodor Lessings Reflexionen zur Geschichte die spezifische Reflexionsform der Historiografie heraus. Dabei verdeutlicht er, dass die rekonstruktive Bearbeitung historischer Quellen immer auch Elemente der Konstruktion beinhaltet. In diesem Zusammenhang beleuchtet Müller die Bedeutung des hermeneutischen Vorverständnisses einschließlich der Leerstellen historiografischen Denkens bis hin zu den Möglichkeiten alternativer Geschichtsschreibungen als Erfahrungs- und Leidensgeschichten der Subjekte.

Das **zweite Kapitel** wendet sich historischen und professionsgeschichtlichen Entwicklungslinien in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu. *Birgit Bender-Junker* eröffnet in ihrem Beitrag „Sozialpädagogisches Denken und Normativität. Rückblicke auf die Soziale Arbeit als Disziplin bei Carl Mennicke“ die historischen Perspektiven auf die Entwicklung rekonstruktiver Wissensformen. Dabei bezieht sie sich auf Carl Mennicke als einen der ersten Sozialpädagogen, die bereits in den 1920er Jahren die Relevanz rekonstruktiver Wissensbildung für die Disziplinentwicklung herausstellten: Mennicke konzipiert Sozialpädagogik als soziologisch orientierte Disziplin, die Veränderungsprozesse der Moderne und die daraus resultierenden Bewältigungsprobleme der Subjekte bearbeitet. In Anlehnung an Karl Mannheim denkt er Sozialpädagogik als Wirklichkeitswissenschaft, die zugleich und in Abgrenzung zur Wissenssoziologie normativer Regularien und Orientierungen bedarf, um ihrem Handlungsbezug zu entsprechen. Damit wird ein erster disziplinärer Entwurf formuliert, der die Ebenen der empirischen Forschung und der normativen Handlungskonzeption zusammenbringt.

Dayana Lau erläutert mit ihrem Beitrag „Von exakten Daten zur sozialen Situation. Stationen des Fallgeschichten-Schreibens und die Entwicklung einer Disziplin Sozialer Arbeit in den USA (ca. 1900–1930)“, wie disziplinäres Wissen im Rahmen des Social Case Work aus der Praxis erzeugt wird, ohne dabei – wie bei Mennicke – normative Komponenten explizit einzubeziehen. Am Beispiel von Mary Richmond und der bislang wenig rezipierten Ada Sheffield macht sie auf Überlegungen zur Interpretation und Systematisierung von Fallgeschichten in der frühen amerikanischen Sozialarbeit aufmerksam. Fallgeschichten werden dabei als sozialwissenschaftliche Erkenntnisquelle, als wissenschaftliche Schreibform und als Grundlage einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung diskutiert.

Rita Braches-Chyrek beschreibt in ihrem Beitrag „Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon: theoriesystematische Zusammenhänge“ anhand der drei bekannten internationalen Begründerinnen der Sozialen Arbeit, wie systematische Theorieentwürfe, Handlungskonzeptionen und deren Bedeutung für gesellschaftliche und politische Transformationsprozesse ineinandergreifen. Dabei wird bei allen drei Pionierinnen der Bezug zu den zeitgenössischen philosophischen und soziologischen Theorieentwürfen deutlich, die im Hinblick auf die Herausforderungen transformiert und weiterentwickelt werden. Diese Konzeptualisierung von Profession und Disziplin wird motiviert durch transnationale Diskurse im Kontext der Frauenbewegung.

Exemplarisch zeigt *Gisela Hauss* in ihrem Beitrag „Rüstzeug für die Heimerziehung“. Ein historischer Beitrag zur Habitusformation in der Ausbildung (1970–1975)“ die Bedeutung der Verstehenskompetenz für die professionelle Habitusformation an einem historischen Forschungsprojekt zur Heimerziehung in den 1970er Jahren. Diese hermeneutische Fähigkeit wird als biografisch erworbene Kompetenz verstanden, die in den Herkunftsmilieus der angehenden Professionellen sozialisatorisch vermittelt und als Grundlage des professionellen Habitus in der Heimerziehung gesehen wird. Das Forschungsergebnis steht im Kontext einer Studie, die verdeutlicht, wie sich in der Heimerziehung patriarchalische Traditionslinien mit emanzipatorischen, aus den damaligen gesellschaftlichen Konflikten entstandenen Orientierungen verbinden.

Im **dritten Kapitel** wird das Potenzial rekonstruktiver Wissensbildung für die Disziplinbildung ausgeleuchtet, indem systematische Reflexionen und Konzepte dieser Wissensform als Grundlage gegenstandsbezogener Theorieentwürfe vorgeschlagen werden.

Peter Sommerfeld diskutiert in seinem Beitrag „Gegenstandsbezogene Theoriebildung: Auf dem Weg zu einer konsolidierten Wissensbasis?“ am Beispiel der von ihm und anderen durchgeführten empirischen Studie „Integration und Lebensführung“ disziplinäre Theorieansätze forschungsbasierten Wissens und

verbindet dabei rekonstruktive methodologische Zugänge mit systemtheoretischen Analysen. Illustriert werden verschiedene Modellierungen, die zu einem programmatischen Entwurf führen, der durch die Verknüpfung von Wissen über Lebensprozesse mit dem Handlungswissen der Professionellen das integrative Potenzial „eines konsolidierten Wissenskorpus“ erschließt.

Unter dem Titel „Theoriebildung in der Sozialen Arbeit – für wen und von wem? Ein bloß persönlicher Rückblick“ beschreibt *Gerhard Riemann* in seinem Beitrag die Theoriebildung Sozialer Arbeit als eigenständige analytische Reflexion, die aus den rekonstruktiven Interpretationen der Praxis und ihren Erfahrungen erfolgt. In diesem Zusammenhang gibt er einen Einblick in ein spezifisches Lehr- und Lernarrangement an der Hochschule, in dem Studierende der Sozialen Arbeit die Fähigkeit erwerben, ihre Praxis „mit Mitteln der rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung zu befremden und im Stil eines ‚grounded theorizing‘ zu erfassen“. In diesem Sinne votiert er – in Abgrenzung gegenüber einem herkömmlichen Verständnis von Theorie, die von außen an die Praxis herangetragen werde, hierarchische Bezüge zwischen Theorie und Praxis stifte und den kognitiven Zugang zur eigenen Praxis oftmals verstelle –, für einen alternativen Theoriebegriff, genauer gesagt für eine „Theoriebildung von unten“.

Das **vierte Kapitel** bearbeitet professionsbezogene Modelle und Überlegungen rekonstruktiver Wissensbildung als Grundlage professionellen Handelns. Dazu entwickelt *Bettina Völter* in ihrem Beitrag „Rekonstruktive Soziale Arbeit als Konzept Sozialer Arbeit“ auf der Basis wissenssoziologischer und ethnografischer Zugänge ein Konzept rekonstruktiver Sozialer Arbeit, das primär darauf ausgerichtet ist, die komplexen und dilemmatischen Anforderungsstrukturen der Praxis in ihren Sinnstrukturen aufzuschlüsseln. Dazu überträgt sie die Logik einer forschenden Haltung auf die Interpretationsleistungen der professionellen Akteur*innen und entwickelt Grundannahmen sowie Grundhaltungen der „Rekonstruktiven Sozialen Arbeit“, die sie abschließend in ihren zentralen Anwendungsfeldern ausbuchstabiert.

Klaus Kraimer, Lena Altmeyer und Svenja Marks thematisieren in ihrem Beitrag „Fallrekonstruktive Soziale Arbeit – Entwicklungslinien und Bezüge zur professionalisierten Praxis“ die Operationslogiken rekonstruktiver Wissensbildung für die professionelle Habitusentwicklung in der Sozialen Arbeit. Dazu ziehen sie Dokumente aus der Praxis heran und werten ein Protokoll aus dem institutionellen Zusammenhang der Kinder- und Jugendhilfe in der methodischen Tradition der objektiven Hermeneutik aus. Dabei werden die Interaktionen zwischen dem Jugendamt und den Erziehungsberechtigten anhand eines Briefes exemplarisch rekonstruiert. Gezeigt wird nicht nur die Sensibilisierung für die latenten Sinnstrukturen der Praxis, sondern auch die generalisierende

Funktion des gewonnenen fallrekonstruktiven Wissens sowohl für die Diagnostik als auch für Modellbildungen über Strukturen im Rahmen einer „professionalisierungsbedürftigen“ Praxis in Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. *Michael Appel* stellt in seinem Beitrag „Ethnografische Zugänge im Kontext fallorientierten Lernens – Möglichkeiten zur Erschließung von Anforderungen an das professionelle Handeln am Beispiel einer Fallgeschichte aus der Arbeit im ASD“ eine spezifische Form der rekonstruktiven Methodenausbildung in Bachelor-Studiengängen der Sozialen Arbeit vor. Am Beispiel einer Lehr-Lernsituation in der Praxisbegleitung wird darin aufgezeigt, wie eine fallverstehende Herangehensweise hochschuldidaktisch umgesetzt werden kann. Dazu bezieht Appel sich auf ethnografische Zugänge, die er mit bildungstheoretischen Konzeptionen verknüpft, damit Studierende sich als Lernsubjekte und als Forscher*innen in eigener Sache erfahren können. Ins Zentrum seines didaktischen Entwurfs rückt das sogenannte „szenische Spiel“, in dem Studierende nicht nur einen persönlichen Zugang zum Fall entwickeln, sondern zugleich die Deutungsmuster der beteiligten professionellen Akteur*innen decodieren sowie Grundmuster professionellen Handelns herausfiltern.

Mit der Hinwendung zur Beratungsforschung erschließt *Nina Wyssen-Kaufmann* in ihrem Beitrag „Von der rekonstruktiven Beratungsforschung zur Wissensbildung in der Sozialen Arbeit“ ein bisher in rekonstruktiven Kontexten wenig beachtetes Handlungs- und Forschungsfeld. Sie diskutiert die Bedeutung, die der Beratung und Beratungsforschung für die rekonstruktive Wissensbildung in der Sozialen Arbeit zukommt, und arbeitet Verstehensmöglichkeiten heraus, die die Gesprächsanalyse eröffnet.

Die Herausgeber*innen danken den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge. Zu danken haben wir auch Christine Berberich für ihre redaktionelle Bearbeitung des Buches und für die kooperative Zusammenarbeit. Die Fritz Thyssen Stiftung und die Katholische Hochschule NRW haben die Tagung gefördert; die Evangelische Hochschule Darmstadt, die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes und die Darlehenskasse Münster EG unterstützten die Drucklegung des Bandes. Auch ihnen gilt unser Dank.

Walburga Hoff und Birgit Bender-Junker
im Dezember 2018

Literatur

- Bohnsack, Ralf, Kubisch, Sonja, Streblov-Poser, Claudia (2018): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen, Berlin, Toronto.
- Cloos, Peter (2007): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München.
- Hauptert, Bernd, Kraimer, Klaus (1991): Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: *Neue Praxis* 25, 1/1991, S. 106–121.
- Hoff, Walburga (2015): Forschendes Lernen als gegenstandsbezogene Theorieentwicklung. Zur Relevanz rekonstruktiver Wissensbildung in Lehrforschungsprojekten. In: *Neue Praxis* 45, 4/2015, S. 366–385.
- Knoblauch, Hubert (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M., S. 210–233.
- Kraimer, Kaus (2014): *Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Einführung mit Glossar und Bibliografie*. Ibbenbüren.
- Müller, Monika (2006): *Von der Fürsorge in die Soziale Arbeit. Fallstudien zum Berufswandel in Ostdeutschland*. Opladen.
- Richmond, Mary (1922): *What is Social Case Work? An Introductory Description*. New York (Photomechanischer exakter Wiederabdruck 2012).
- Salomon, Alice (1925): *Soziale Diagnose*. In: *Dies.: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften Bd. 3: 1919–1948*, hrsg. v. Adriane Feustel, München/Unterschleißheim 2003, S. 255–314.
- Schallberger, Peter, Schwendener, Alfred (2017): *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Köln.
- Völter, Bettina, Reichmann, Ute (Hrsg.) (2017): *Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 14, hrsg. von Wolfram Fischer u.a.)*, Opladen, Berlin, Toronto.
- Weniger, Erich (2002) [1929]: *Theorie und Praxis der Erziehung*. In: Haan, Gerhard de/Rücker, Tobias (Hrsg.): *Hermeneutik und geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch*. Frankfurt a. M., S. 155–171.
- Wronsky, Siddy (1930): *Methoden der Fürsorge*. Berlin

**Rekonstruktive Wissensbildung
als zentrale Denkfigur Sozialer Arbeit**

Walburga Hoff

Handlung, Sinn und Struktur.

Zum Theorieprogramm rekonstruktiver Wissensbildung in der Sozialen Arbeit

Die „Kenntnis des Charakters bedeutet mehr als die Feststellung darüber, ob ein Mann trinkt oder eine Frau unehrlich ist. Es bedeutet Kenntnis aller Leidenschaften, Hoffnungen, der Geschichte der Familie. Es bedeutet, zu begreifen, welche Versuche ihnen gefährlich sind! Welche kleinen Pläne sie sich für das Leben gemacht haben oder welche sie machen würden, wenn sie dazu Ermutigung fänden, welche Erziehung sie in langzurückliegenden Zeiten ihres Lebens erhielten; wie man sie beeinflussen, bewegen, erreichen kann. Unsere Erinnerungen und unsere Hoffnungen sind viel wesentlichere Triebkräfte unseres Lebens, als uns oft bewusst ist.“¹

Einleitung

Mit ihrem leidenschaftlichen Plädoyer, Menschen und ihr Handeln im Zusammenhang ihrer biografischen Erfahrungen und erworbenen Orientierungsmuster zu verstehen, warb Octavia Hill², Sozialreformerin und Gründungsmitglied der Charity Organisation Society (COS), in ihrem Vortrag, den sie 1869 vor der Londoner Sozialwissenschaftlichen Gesellschaft hielt, für einen neuen, fallverstehenden Ansatz in der Einzelhilfe. Um die Problemlage der Betroffenen tatsächlich zu erfassen und deren Ursachen zu begreifen – so Hill – gehe es nicht darum, lediglich deren persönliche Schwierigkeiten zu erkunden und diese vorschnell in eine der bekannten Kategorien einzuordnen. Vielmehr komme es darauf an, das abweichende Verhalten des Einzelnen vor dem Hintergrund seiner individuellen Interessen zu erschließen und diese in den Kontext seiner biografischen und milieuspezifischen Entwicklung einzurücken.

1 Life of Octavia Hill. By E. Maurice, zit. n. Salomon 2004, S. 257f.

2 Octavia Hill wurde 1838 in Cambridgeshire geboren und wuchs in einer sozialreformerisch engagierten Familie auf. Als junge Frau stand sie in engem Kontakt mit der Settlementsbewegung und Sozialreformern wie John Ruskin sowie mit Sozialforscherinnen wie Beatrice Webb (vgl. Boyd 1984). Hill übernahm 1872 im Londoner Stadtteil Marylebone die „Funktion eines referees“, um die ehrenamtlichen Helferinnen zu beraten und zu begleiten (vgl. Wendt 2008, S. 340). Darüber hinaus publizierte sie zu den Herausforderungen der sozialen Frage.

Mehr noch, Hill hielt es zur Klärung des Falls im Sinne der späteren sozialen Diagnose sogar für notwendig, selbst der Frage nachzugehen, welche Hoffnungen Menschen für ihr Leben hegen und welche Sinngebung sie damit verbinden.

Damit entwickelte die englische Sozialreformerin bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine erste, grundlegende Konzeption für die Analyse und Diagnose spezifischer Problemlagen in der Armenfürsorge. Bezeichnend für diese Vorgehensweise war zum einen, dass zur Klärung des „Falles“ eben nicht nur „das Geschehen, das auf-fällt“³ Berücksichtigung finden sollte, sondern vielmehr die gesamte Person und deren soziales Umfeld. Zum anderen wurde dabei neben den Phänomenen, die im Fall direkt sichtbar werden, vor allem jenen sinnlich nicht unmittelbar zugänglichen Aspekten sozialer Wirklichkeit Aufmerksamkeit geschenkt, die für das Verstehen von Personen und ihren komplexen Problemlagen von entscheidender Bedeutung sind.

In gewisser Weise nahm Hill damit die Logik sozialpädagogischer Kasuistik⁴ und des Fallverstehens als einer sinnverstehenden Analyse von Fallprotokollen⁵ vorweg, deren Entwicklung im Kontext der Verberuflichung der Fürsorge nach der Jahrhundertwende einsetzte. Eine solche fallorientierte Vorgehensweise begründete sich nicht zuletzt im erklärten Selbstverständnis der COS⁶, mittels einer sachgemäßen „Untersuchung des Verhaltens und der Verhältnisse des einzelnen Armen“⁷ Einfluss auf diesen zu nehmen und dessen Selbsttätigkeit zu stärken. Daran war die Intention geknüpft, Bedürftige so zu befähigen, wieder für sich selbst sorgen zu können.⁸ Während sich also die COS mit dem Anspruch der Erziehung der Armen an einer wissenschaftlich fundierten und systematisierten Wohlfahrtstätigkeit orientierte, war es das Verdienst Octavia Hills, in diesem Rahmen einen fallverstehenden Zugang als wesentlichen Bestandteil einer modernen Fürsorgearbeit zu entwickeln, bei der angesichts zunehmender Modernisierungstendenzen die bisherige Form situativer Hilfe durch einen „sozialen Heilprozess“⁹ abgelöst wurde.

Gut fünfzig Jahre später konnte Mary Richmond, die während der 1890er Jahre als Generalsekretärin des COS in Baltimore arbeitete, unmittelbar an das eng-

3 Fatke 1995, S. 683.

4 Vgl. Hörster 2003; 2010.

5 Vgl. Jakob/von Wensierski 1997, S. 7ff.

6 Für die COS lag die Ursache der Massenarmut weniger in den sozioökonomischen Strukturen als primär in der individuellen Verwahrlosung und einer unzureichenden moralischen Entwicklung des einzelnen Armen, weshalb die Organisation vor allem bestrebt war, die individuellen moralischen Kräfte durch Erziehungsarbeit zu stärken (vgl. Sachße 1986, S. 274).

7 Wendt 2008, S. 336.

8 Vgl. Sachße 1986, S. 273f.

9 Peter, zit. n. Hörster 2005, S. 332.

liche Modell anknüpfen, indem es ihr gelang, die Fallanalyse und die Fallarbeit als „Kernarbeitsformen“ der jungen Profession der Sozialarbeit¹⁰ auszubauen. In diesem Zusammenhang entwickelte sie die wesentlichen Grundlagen eines eigenständigen und auf die Sozialarbeit eigens zugeschnittenen Untersuchungs- und Bearbeitungsverfahrens. Dieses eröffnete einen „kasuistischen Raum“¹¹, in dem der professionelle Entscheidungsdruck ein Stück weit aufgeschoben war, während es zugleich konkrete Orientierungen für eine professionelle Handlungspraxis lieferte. Das Konzept des *Social casework* beinhaltete somit eine Form professioneller Wissensgenerierung, die als Basis sozialarbeiterischen Handelns diente und zugleich einen zentralen Bezugspunkt beruflicher Identität stiftete, der sich deutlich von der ebenfalls fallstrukturierten Praxis der Ärzte und anderer mit der Sozialarbeit kooperierender Professionen unterschied.¹²

Die Methodik des *Fallverstehens und der Fallarbeit* einschließlich der sich damit reproduzierenden kasuistischen Wissensform gewannen auch innerhalb des deutschen Sozialwesens Anfang der 1920er Jahren zunehmend an Bedeutung. Dabei waren es vor allem Alice Salomon und Siddy Wronsky¹³, die sich – angelehnt an das amerikanische Modell – für eine kasuistische Vorgehensweise als Grundlage einer professionellen Handlungspraxis stark machten. Für Reinhard Hörster spiegelt sich in dieser Entwicklung, bei der der Fall vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse „zum Referenzpunkt professionellen Handelns“¹⁴ avanciert, der Beginn „kasuistische[r] Produktivität“¹⁵ in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Und zwar ermöglichten kasuistische Materialien, die in diesem Zusammenhang entstanden¹⁶, neue Strukturierungsformen, krisenhaften Fallverläufen in der Fürsorge und sozialpädagogischen Handlungsfeldern reflexiv zu begegnen und damit den Fall aus einer routinierten Alltagswahrnehmung zu lösen, um tieferliegende Sinnzusammenhänge zu erschließen.

10 Riemann/Schütze 2012, S. 150.

11 Hörster 2005, S. 329.

12 Vgl. Riemann/Schütze 2012, S. 150f.

13 Siddy Wronsky, die sowohl innerhalb der deutschen Wohlfahrtspflege im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als auch beim Aufbau des Fürsorgesystems in Palästina in den 1930er und 1940er Jahren eine führende Rolle eingenommen hat, fokussierte in ihren Veröffentlichungen stark die Methodisierung einer fallbezogenen Sozialarbeit, vgl. Wenzel, Cornelia 1999).

14 Hummrich 2016, S. 14.

15 Hörster 2005, S. 319.

16 Führende Sozialpädagogen wie Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Hans Zullinger bezogen sich in ihrer Arbeit ebenfalls auf kasuistische Operationsweisen und konnten damit die Entwicklung sozialpädagogischer Kasuistik merklich beeinflussen.

An diese Phase „der kasuistischen Modernisierung der Fürsorge in den 1920er Jahren“¹⁷ konnte erst wieder angeknüpft werden, als mit dem Ausbau qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden in den 1980er Jahren eine Wiederbelebung fallverstehender Konzepte in der Sozialen Arbeit einsetzte. Gegenüber den ursprünglichen Ansätzen aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts charakterisierten sich diese nun durch eine „neue Form wissenschaftlich aufgeklärter Kasuistik“¹⁸. Den Hintergrund dafür bildeten verstärkte Bemühungen um eine Professionalisierung Sozialer Arbeit, die die Relevanz des Fallbezugs im Hinblick auf die professionelle Handlungslogik ins Zentrum rückten und das klassische Methodenverständnis Sozialer Arbeit in der Trias von Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit nachhaltig beeinflussten.¹⁹ Seitdem gilt methodisches Handeln primär als reflexive Praxis, die eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Klienten und der eigenen professionellen Handlungspraxis unverzichtbar miteinschließt. In diesem Zusammenhang dienen rekonstruktive Verfahren der Sozialforschung²⁰ im Rahmen der Hochschulausbildung dazu, die Aneignung eines professionellen Habitus und einer wissenschaftlich geschulten Erkenntnishaltung gegenüber der fallstrukturierten Praxis zu unterstützen sowie die professionelle Selbstreflexion zu fördern.²¹ Parallel dazu hat sich in den letzten Jahren ein breiter Diskurs zu neueren Ansätzen des Fallverstehens²² ausgebildet, die mit Bezug auf rekonstruktive Methoden der Sozialforschung oder kasuistische Traditionen unterschiedliche Konzeptionen einer Sozialen Diagnostik zur Verfügung stellen.

17 Hörster 2005, S. 333.

18 Schumann 1994, S. 15.

19 Vgl. Schumann 1994.

20 Als Verfahren rekonstruktiver Sozialforschung gelten diejenigen Ansätze in der empirischen Sozialforschung, die im interpretativen Paradigma, der verstehenden Soziologie sowie der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik begründet sind. Bezeichnend für deren Methodologie ist die Annahme einer sinnstrukturierten Welt, wobei dieser Sinn durch die Handlungspraxis der Akteure hervorgebracht wird. Intention rekonstruktiver Sozialforschung ist es deshalb, die impliziten Wissensbestände und Orientierungen, in die das Handeln der Akteure eingebettet ist, zu erschließen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 26f.; Meuser 2006, S. 140). Ulrich Oevermann hat den Begriff der rekonstruktiven Forschungslogik noch einmal verdichtet, indem er eine subsuntionslogische Vorgehensweise, bei der das Datenmaterial unter vorab definierte Kategorien gefasst wird, dem rekonstruktionslogischen Vorgehen, das im Vergleich dazu auf eine Strukturerschließung der Daten ausgerichtet ist, kontrastiv gegenüberstellt (vgl. Oevermann 2000).

21 Vgl. Riemann 2004; Miethe/Stehr 2007; Hoff 2015. Vgl. dazu auch den Beitrag von Gerhard Riemann in diesem Band.

22 Dazu auch die Beiträge von Michael Appel, Bettina Völter sowie von Klaus Kraimer/Lena Altmeyer/Svenja Marks in diesem Band.

Betrachtet man die soeben dargestellten Ansätze, Sozialarbeit und Sozialpädagogik als Handlungspraxis im 20. Jahrhundert zu systematisieren, werden Kasuistik und Fallverstehen als spezifische Wissensform einer modernen Profession deutlich, die sich auf das Individuum bezieht, dessen Lebenspraxis in die Krise geraten ist. Deshalb ist professionelles Handeln notwendig darauf angewiesen, den Fall in seiner Konkretheit zu verstehen, ohne ihn vorschnell auf der Grundlage theoretischer Konzepte unter eine Kategorie zu subsumieren. Damit entspricht die kasuistische Wissensform der grundlegenden Handlungsstruktur Sozialer Arbeit als einer fallförmigen Praxis. Im Unterschied dazu ist jedoch die epistemische Bedeutung der Kasuistik für die Theoriebildung der Disziplin noch weitgehend ungeklärt. Diese Frage erweist sich schon allein deshalb als bedeutsam, da der Gegenstand Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft ohne die Berücksichtigung des Fallbezugs tendenziell verschwimmt.²³ Darüber hinaus legitimiert sich eine Fragestellung, die der Relevanz kasuistischer Wissensformen für die Theorieentwicklung Sozialer Arbeit nachgeht, durch eine Konzeption Sozialer Arbeit als einer „pragmatischen Wissenschaft“²⁴, deren grundlegende Wissensform sich in der Kasuistik begründet.²⁵

Deshalb macht es sich der vorliegende Beitrag zur Aufgabe, das spezifische Potenzial einer wissenschaftlichen Kasuistik in Form rekonstruktiver Wissensbildung für die Disziplin Soziale Arbeit zu beleuchten, die bislang wesentlich von grundlagentheoretischen Importen aus den Bezugswissenschaften gespeist wird. Unter dem Begriff der rekonstruktiven Wissensbildung wird dabei ein Theorieprogramm gefasst, das sich auf die Erschließung fallbezogenen Datenmaterials durch sinnverstehende Methoden rekonstruktiver Sozialforschung bezieht und damit – so die These – zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung in der Sozialen Arbeit führt, mit der sich ein eigenständiger Erkenntniszugang der Disziplin eröffnet.

Um der Komplexität des zu bearbeitenden Gegenstandes zu entsprechen, werden zunächst Ansätze der (Sozial)pädagogik sowie frühe Traditionen theoretischer Erkenntnisbildung in der sozialen Arbeit herangezogen, die Kasuistik als Wissensform der Praxis und disziplinäre Theoriebildung zusammendenken. Damit werden erste Modelle einer fallbezogenen Theoriebildung skizziert, bevor in einem zweiten Schritt die Bedeutung interpretativer und verstehender

23 Vgl. Müller 2011.

24 Herrmann 1991, S. 191. Ulrich Herrmann, der sich in seinem Verständnis der pragmatischen Wissenschaften auf Wilhelm Flitner bezieht, fasst unter dieser Kategorie all jene Disziplinen, die mit der Lebensführung des Subjekts, seiner Autonomiebildung und der Gestaltung von sozialen Beziehungen mit dem Ziel der „Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität als Personalität“ (ebd.) befasst sind.

25 Vgl. ebd.

Forschungsmethoden für die Wissensbildung Sozialer Arbeit seit den 1980er Jahren nachgezeichnet wird. Im Anschluss daran steht im dritten Schritt der Theoriebegriff der rekonstruktiven Sozialforschung zur Diskussion, um im vierten Schritt das Theorieprogramm der rekonstruktiven Wissensbildung in die aktuelle Debatte um die Disziplinentwicklung Sozialer Arbeit zu überführen und das Potenzial dieser spezifischen Wissensform für den Theoriediskurs der Sozialen Arbeit auszuleuchten.

1 Praxis als Ausgangspunkt der Theoriebildung – Historische Vergewisserungen

1.1 Zugänge der (Sozial)pädagogik

Theoretische Erklärungsmodelle, die Theorie und Praxis als dialektisches Verhältnis begreifen und Theoriebildung als Analyse von Praxis auffassen, wurden erstmals von Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelt, wie diese sich in unterschiedlichen Ausprägungen im beginnenden 20. Jahrhundert herausbildete. Bezeichnend für deren Selbstverständnis war die deutliche Abgrenzung gegenüber traditionellen Modellen einer normativ ausgerichteten Erziehungswissenschaft, die die Ziele der Pädagogik aus jenen Werten und Normen ableitete, die einen Anspruch auf universelle Geltung erhoben.²⁶ Dagegen rückte in unmittelbarer Anknüpfung an das von Dilthey begründete Postulat der „Vorrangigkeit des Lebens“²⁷ vor der Ethik sowie an den auf Schleiermacher zurückgehenden Primat der Praxis die konkrete Erziehungswirklichkeit in den Mittelpunkt des Interesses, die der theoretischen Erkenntnis gegenüber als vorgängig betrachtet wurde. Aus dieser Perspektive lässt sich pädagogische Theorie – so die Auffassung führender Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – nur aus der Praxis gewinnen, indem die Praxis selbst mit hermeneutischen Verfahren aufgeschlüsselt wird.²⁸ Demzufolge galt es eine pädagogische Theoriebildung zu betreiben, die ihren Ausgangspunkt in der Erziehungspraxis als Teil der historisch-gesellschaftlichen Praxis nimmt. Mit der Hinwendung zur Praxis und dem Bewusstsein für deren geschichtliche Dimension richtete sich das theoretische Erkenntnisinteresse auf die „Einmaligkeit und Besonderheit jeder pädagogischen Situation“²⁹, deren Strukturelemente es vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenbedin-

26 Vgl. Wulf 1983, S. 15.

27 Ebd., S. 16.

28 Vgl. de Haan/Rücker 2002, S. 13ff.

29 Wulf 1983, S. 17.

gungen zu erschließen galt. Dabei wurde der Hermeneutik als geisteswissenschaftlicher Methode eine zentrale Bedeutung eingeräumt, die es ermöglicht, über Prozesse des Verstehens Praxis und Theorie miteinander zu verknüpfen. Den wissenschaftstheoretischen Orientierungsrahmen lieferte dazu die von Dilthey geprägte Auffassung des Menschen als ein geschichtliches und kulturelles Wesen³⁰ sowie das von ihm geprägte „Wissenschaftsprogramm einer methodisierten Hermeneutik“³¹, das sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu eigen machte. Deren epistemisches Potenzial besteht darin, ausgehend von der Singularität der einzelnen Erscheinung über Operationen des Verstehens die darin inhärente Regelhaftigkeit zu rekonstruieren,³² so dass eine komplexe Situation bzw. ein Fall auf den Begriff gebracht werden kann.³³ Damit wird zugleich eine spezifische, der hermeneutischen Logik entsprechende Form der Verallgemeinerung deutlich, die sich im Kontrast zum nomothetischen Denken und dessen Generalisierungsprinzip der Abstraktion der Anschaulichkeit verpflichtet sieht.³⁴

Jene Form theoretischer Wissensbildung galt auch für den während der 1920er und 1930er Jahre in Hamburg und München lehrenden Neukantianer Richard Hönlwald³⁵ als Königsweg pädagogischer Theorieentwicklung, da auf diese Weise – so Hönlwald – sowohl den strukturellen Bedingungen als auch der Komplexität pädagogischen Handelns Rechnung getragen werden könne.³⁶ In diesem Sinne räumte er der hermeneutischen Fallanalyse einen zentralen Stellenwert ein, indem er die These vertrat, dass ein „einzig[er], wirklich analysierte[r] Fall eines pädagogischen Verhaltens [...] für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen oder Reaktionsweisen“ habe. Sein Plädoyer, dem „gedankliche[n] Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen“ eine weit größere Bedeutung innerhalb der Erziehungswissenschaft beizumessen als der „üppigste[n] Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention“³⁷, nimmt insofern den Ansatz der sich im letzten

30 Vgl. Benner/Brüggen 2000, S. 249.

31 Hörster 1981, S. 31.

32 Vgl. Herrmann 1991, S. 193.

33 Vgl. dazu auch den Beitrag von Michael Winkler, der unter Berufung auf die klassische Hermeneutik nach alternativen Formen der Erkenntnis in der Pädagogik fragt.

34 Vgl. Wernet 2006, S. 29.

35 Hönlwald, der ungarischer Herkunft war, einer jüdischen Familie entstammte und bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum protestantischen Glauben konvertiert war, wurde 1933 von den Nationalsozialisten in den Zwangsruhestand versetzt und von der Universität München verwiesen.

36 Vgl. Hönlwald 1927, S. 15f.

37 Ebd., S. 214f.

Drittel des 20. Jahrhunderts herausbildenden hermeneutischen Wissenssoziologie in seiner Relevanz für die Soziale Arbeit und die Erziehungswissenschaft vorweg.

Konnte auf diese Weise dem Fallverstehen als spezifischer Wissensform der Pädagogik explizit Rechnung getragen werden, war es Erich Weniger, der in seiner Kieler Antrittsvorlesung von 1929 das Theorie-Praxis-Verhältnis zum zentralen Bezugspunkt einer wissenschaftstheoretischen Bearbeitung in der (Sozial)pädagogik machte. Basierend auf der geisteswissenschaftlichen Grundannahme einer „unmittelbare[n] Verflochtenheit von Theorie und Praxis“³⁸ entwickelte er darin ein Stufenmodell (sozial)pädagogischer Reflexion, das zugleich eine spezifische Differenzierung unterschiedlicher Theoriearten beinhaltet: Den „Theorien ersten Grades“, die sozialisatorisch erworben werden und dem Handeln immanent sind, ohne jedoch ins Bewusstsein zu geraten, werden die Theorien zweiten Grades als konkretes Handlungswissen gegenübergestellt, auf das der Praktiker in Form von Erfahrungen oder Leitsätzen zurückgreifen kann. Theorien dritten Grades gelten demgegenüber als „wissenschaftliche Theorie der Pädagogik“, die ebenfalls in der Praxis begründet ist bzw. die „einen Ort unmittelbar im Zusammenhang der Praxis selbst“³⁹ hat. Pädagogische Theoriebildung übernimmt dabei nicht nur die reflexive Aufgabe, Sachverhalte aus der Distanz angemessen aufzuklären, sondern zugleich die Praxis um der Erkenntnis willen analytisch zu durchdringen⁴⁰ und dem Praktiker zu einer angemessenen Einschätzung der Praxis zu verhelfen.⁴¹

Mit einer solchen epistemischen Grundlegung der (Sozial)pädagogik als Wissenschaft entwickelte Weniger zum einen ein „Modell von Schichten pädagogischer Reflexion, in dem zugleich der Zusammenhang von ‚Theorie und Praxis‘ der Erziehung als Relation unterschiedlicher Wissensformen betrachtet wird“⁴². Diese Konzeption ermöglichte es – modern gesprochen –, die Relevanz subjektiver Deutungsmuster als handlungsleitender Orientierungen bzw. als Alltagstheorien der Praxis zu verifizieren, während diese zugleich in ein Kontinuum mit der „Theorie der pädagogischen Wissenschaft“⁴³ eingerückt werden. Zum anderen wurde damit eine eigene Methodologie (sozial)pädagogischer Theoriebildung entworfen, die darauf abzielt, das Regelhafte sowie Wirkungszusammenhänge in der Erziehungspraxis reflexiv zu ermitteln, was

38 Weniger 1929, S. 170.

39 Ebd., S. 168.

40 Vgl. ebd.

41 Vgl. Wulf 1983, S. 54. In der geisteswissenschaftlichen Tradition hermeneutischen Verstehens steht auch der Beitrag von Christian Niemeyer in diesem Band, der das sozialpädagogische Verstehen als Schlüsselproblem Sozialer Arbeit diskutiert.

42 Tenorth 2000, S. 2.

43 Ebd., S. 167.

im weitesten Sinne einer Typenbildung im Weber'schen Sinne als Möglichkeit der Verallgemeinerung in den Wirklichkeitswissenschaften⁴⁴ entspricht. Auch wenn kaum Angaben dazu gemacht worden sind, wie diese Reflexion methodisch erfolgen soll, und zudem der erhobene Anspruch einer empirischen Erforschung der Erziehungswirklichkeit letztlich nicht eingelöst worden ist, gelang es Weniger dennoch, einen ersten bedeutenden Ansatz hermeneutischer Theoriebildung in der (Sozial)pädagogik⁴⁵ zur Verfügung zu stellen, an den Soziale Arbeit ungefähr sechzig Jahre später im Rahmen der Debatte um die Bedeutung verstehender Methoden für die Disziplinbildung anknüpfen konnte.⁴⁶

1.2 Zugänge der Sozialarbeit

Auch innerhalb der Sozialarbeit lassen sich etwa zeitgleich mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einzelne Bestrebungen nachzeichnen, die Praxis als Ausgangspunkt einer theoretischen Wissensexpertise⁴⁷ zu betrachten. In dieser Hinsicht war es erneut Mary Richmond, die mit dem Instrument der zunächst auf die Praxis bezogenen Fallanalyse ein wissenssoziologisch ausgerichtetes Verfahren bereitstellte, mit dem die Erkenntnisse einer analytischen Bearbeitung von singulären Einzelfällen aus dem Bereich der Sozialarbeit generalisiert werden konnten. Das sozialwissenschaftliche Potenzial, das die Fallanalyse mit ihrer biografieanalytischen Orientierung, einer sequenzanalytischen Vorgehensweise sowie der typologischen Verdichtung der Ergebnisse beinhaltete und das gleichsam die rekonstruktive Methodik der sich im 20. Jahrhundert herausbildenden sozialwissenschaftlichen Hermeneutik vorwegnahm, wurde jedoch von der Rezeptionsgeschichte lange Zeit übersehen.⁴⁸ Ebenso ausgeblendet blieb die daran gekoppelte Intention Richmonds, über den Weg der Fallanalyse den Mangel an empirischen Studien über die soziale Wirklichkeit, insbesondere über Familienstrukturen, in der Soziologie zu beheben. Dabei war es bezeichnend für ihren methodischen Ansatz, die Logik und den Eigensinn sozialarbeiterischen Handelns zu erschließen bzw. Wissensbestände aus der beruflichen Alltagswelt auf ein wissenschaftliches Abstraktionsniveau zu

44 Vgl. Herrmann 1991, S. 193.

45 In gewisser Weise rekurrierte auch Carl Mennicke in seinem Entwurf einer soziologisch-hermeneutisch angelegten Sozialpädagogik neben normativen Aspekten auf eine rekonstruktionslogische Erforschung gesellschaftlicher Entwicklungen und deren Bedeutung für das Individuum, die er als ein konstitutives Element einer erst noch zu konzipierenden Theorie betrachtete (vgl. dazu den Beitrag von Birgit Bender-Junker in diesem Band).

46 Vgl. Hörster 1981.

47 Vgl. dazu auch den Beitrag von Rita Braches-Chyrek in diesem Band.

48 Insbesondere haben Gerhard Riemann und Fritz Schütze dazu beigetragen, die sozialwissenschaftliche Dimension der von Richmond entwickelten Fallanalyse herauszuarbeiten.

heben. Implizit skizzierte Richmond damit einen Entwurf von Sozialarbeit als Disziplin, die sich durch ein gegenseitiges Bedingungsverhältnis von Praxis und Theorie auszeichnet.

Zeigen sich damit in gewisser Weise Parallelen zur Logik des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger, unterscheidet sich jedoch die Form theoretischer Wissensbildung bei Richmond insofern, als diese erstmalig als empirisch methodische Bearbeitung angelegt war.⁴⁹

In der deutschsprachigen Sozialarbeit war man Ende der 1920er Jahre ebenfalls darum bemüht, theoretisches Wissen durch empirische Analysen der zentralen Handlungsfelder zu gewinnen. Zu diesen Untersuchungen gehören vor allem jene Studien im Rahmen des von der Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit breit angelegten Forschungsprojektes „Bestand und Erschütterung der Familie in der Gegenwart“⁵⁰, die sich teilweise durch ein fallorientiertes Erkenntnisinteresse auszeichnen.⁵¹ Die Studien, die sich einerseits in die aufkommende sozialpsychologische und soziologische Familienforschung der damaligen Zeit einreihen, während sie andererseits als Praxisforschung angelegt waren, sollten vor allem dazu dienen, den Umbau der ausdifferenzierten Fürsorgeleistungen zu einer einheitlichen, auf die einzelne Familie bezogenen Wohlfahrtspflege zu unterstützen.⁵² Auch wenn die Untersuchungen – vor allem jene Studien, die sich im weitesten Sinne auf fallverstehende Zugänge beziehen – von ihrer methodischen Vorgehensweise noch nicht ausgereift waren und oftmals einem allzu normativen bürgerlichen Familienideal verhaftet blieben,⁵³ zeigt sich erneut, wie eine fallförmige Strukturierung der professionellen Handlungspraxis theoretische Wissensformen begünstigt, die kasuistisch begründet sind.

2 Zum Stellenwert rekonstruktiver Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit – Entwicklungen seit den 1980er Jahren

Mit dem historischen Rückblick auf frühe Ansätze theoretischer Wissensbildung, die den Fall als Erkenntnisquelle verstehen, deuten sich sowohl eine Konzeption von Sozialpädagogik als einer pragmatischen Geisteswissenschaft

49 Darüber hinaus haben sich weitere Protagonistinnen des amerikanischen Social Work mit theoretischer Erkenntnisgenerierung auf der Basis von Fallgeschichten befasst (vgl. dazu den Beitrag von Dayana Lau in diesem Band).

50 Vgl. Salomon 1930.

51 Vgl. dazu Salomon/Baum 1930; Baum/Westerkamp 1931; Krolzig 1931.

52 Vgl. Hoff 2012, S. 226f.

53 Vgl. ebd., S. 235.

im Sinne Diltheys als auch erste Konturen von Sozialarbeit als moderner Handlungswissenschaft an. In methodischer Hinsicht bestand deren gemeinsame Schnittmenge darin, sich der konkreten Wirklichkeit in verstehender Absicht zuzuwenden und deren inhärente Regelhaftigkeit zu ermitteln.⁵⁴ Eine erneute Aufmerksamkeit für die subjektive Welt der Adressaten lässt sich danach erst wieder im Zuge des Aufkommens der von Hans Thiersch entwickelten Alltags- und Lebensweltorientierung⁵⁵ beobachten, die die professionellen und disziplinären Diskurse innerhalb der Sozialen Arbeit ab Mitte der 1970er Jahre maßgeblich beeinflusst hat. Den entscheidenden Hintergrund für die Entwicklung des Konzeptes bildete die während der 1960er Jahre laut gewordene Kritik an einer zunehmenden Verrechtlichung, Spezialisierung und Pädagogisierung Sozialer Arbeit, die Thiersch dazu veranlasste, die sogenannte Wende zum Alltag einzuleiten. In den Mittelpunkt rückten nun die Lebenswelt und die Alltagserfahrungen der Subjekte, die im „Respekt vor der Autonomie und der subjektiven Lebenspraxis des Einzelnen“⁵⁶ zum zentralen Gegenstand sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Verstehens und Handelns erklärt wurden. In Verbindung mit einer starken Tendenz der Verwissenschaftlichung, die den „Notwendigkeiten und Eigendynamiken einer reflexiven Modernisierung sowohl im Bereich der Lebenswelten wie auch der gesellschaftlichen Systeme zwischen Wissenschaft und Sozialstaat geschuldet“⁵⁷ war, setzten sodann verstärkte Bemühungen um eine Implementierung empirischer Sozialforschung in die Soziale Arbeit ein.⁵⁸ Rekonstruktiven Forschungsmethoden, ob sich diese nun im interpretativen Paradigma⁵⁹ oder der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik begründeten, wurde in diesem Zusammenhang ein besonderer

54 Vgl. Herrmann 1991, S. 194.

55 Vgl. Thiersch 1992, 1995

56 Füssenhäuser 2005, S. 142.

57 Bock/Miethe 2010, S. 14.

58 Vgl. Schweppe/Thole 2005.

59 Der Begriff des interpretativen Paradigmas wird 1970 von Thomas P. Wilson in die Diskussion eingebracht, um die Methodologie einer interpretativ-rekonstruktiven Sozialforschung von der klassisch empirischen Sozialforschung abzugrenzen, die sich auf das normative Paradigma bezieht. Ausgangsbasis für das interpretative Paradigma ist ein theoretisches Verständnis von Sozialwissenschaft, das „Interaktion als interpretativen Prozess ansieht“ (Garz 1995, S. 21). Damit geht die Annahme einer sinnstrukturierten Welt einher, welche die beteiligten Akteure in konkreten Interaktionen hervorbringen (vgl. Meuser 2006; Maiwald 2013). In der Regel werden unter dem interpretativen Paradigma verstehende Forschungsansätze gefasst, die in der Methodologie des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und der phänomenologischen Soziologie beheimatet sind. Ähnlich wie in der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik rücken dabei Kategorien wie Sinn und Bedeutung in den Fokus der Betrachtung, indem es im Wesentlichen darum geht, die Orientierungsmuster zu erschließen, die Menschen ihrem Handeln zugrunde legen (vgl. König 1995, S. 55).