

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/Streblov-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 Hönigswald³⁵ als Königsweg pädagogischer Theorieentwicklung, da auf diese Weise – so Hönigswald – 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 Hönigswald, 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. Hönigswald 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).

Stellenwert eingeräumt, da sie im Unterschied zur „tatsachenwissenschaftlichen, hypothesenüberprüfenden positivistischen Forschung“⁶⁰ die Möglichkeit eröffneten, sich der phänomenalen Welt der konkreten Erscheinungen verstehend anzunähern und diese begrifflich zu verdichten.⁶¹ Insofern korrespondierten die Zugänge rekonstruktiver Sozialforschung unmittelbar mit dem Gegenstand der Lebenswelt, deren Erfassung die Analyse des Zusammenspiels subjektiver Bewältigungsmuster und objektiv gesellschaftlicher Strukturen voraussetzt. Andreas Wernet kennzeichnet den Beginn dieser Entwicklung, die rekonstruktiven Forschungsansätzen eine besondere Bedeutsamkeit für die Soziale Arbeit und die Erziehungswissenschaft einräumte, „als zweite realistische Wende“⁶². Dieser Terminus nimmt Bezug auf die von Heinrich Roth so bezeichnete „realistische Wendung“⁶³, die Anfang der 1960er Jahre mit der Intention einhergegangen war, eine bislang geisteswissenschaftlich begründete Pädagogik⁶⁴ als empirische und an einer positivistischen Wissenschaftsauffassung orientierte Erziehungswissenschaft zu etablieren. In Folge dessen blieb die klassische empirische Sozialforschung lange Zeit dominant, während diese Wissensform für die Pädagogik und die Soziale Arbeit zunehmend Probleme aufwarf,⁶⁵ da u.a. die Dimensionen des Individuellen, Biografischen und Historischen nicht ausreichend berücksichtigt werden konnten. Jene Leerstelle bereitete schließlich den Boden dafür, dass rekonstruktive Sozialforschung, die sich von ihrem Methodenrepertoire her ab Ende der 1970er Jahre deutlich profilierte, nach und nach Eingang in die Soziale Arbeit und in die Erziehungswissenschaft fand. Jene Implementierung einer im Sinne Max Webers verstehenden, wirklichkeitswissenschaftlichen Forschungsorientierung rückte Anfang der 1990er Jahre in den Mittelpunkt einer Debatte, die sich unter dem Rubrum „der sozialpädagogische Blick“⁶⁶ mit den „gemeinsamen Besonderheiten der sozialpädagogischen Zugangsweisen zur Wirklichkeit“⁶⁷ beschäftigte. Unter Bezugnahme auf den Begriff der Lebensweltorientierung wurde dabei die spezifische Fokussierung subjektiver Welten als verbindender Anhaltspunkt so-

60 Wernet 2006, S. 12.

61 Vgl. ebd., S. 27.

62 Ebd., S. 18.

63 Roth, zit. n. ebd., S. 10.

64 In gewisser Weise beinhaltet die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Paradoxon, indem sie einerseits die Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit betonte, während sie andererseits diesen Anspruch nie einlöste, da sie vor allem „auf die Auslegung der pädagogischen Reflexion statt auf die Auslegung der pädagogischen Wirklichkeit“ (Wernet 2006, S. 66) ausgerichtet war.

65 Vgl. König 1995, S. 55.

66 Rauschenbach/Ortmann/Karsten 1993; Galuske/Rosenbauer 2004.

67 Rauschenbach/Ortmann/Karsten 1993, S. 9.

wie als identitätsstiftende Grundlage für ein „im Detail noch nicht ausbuchstariertes Wissens- und Handlungssystem“⁶⁸ formuliert, das rekonstruktive Sozialforschung als einen zentralen Wissenszugang verstand. Nur wenige Jahre später eröffneten Gisela Jakob und Hans Jürgen von Wensierski mit dem Sammelband „Rekonstruktive Sozialpädagogik“⁶⁹ eine weitere Diskussion, die den besonderen Stellenwert rekonstruktiver Forschungszugänge sowohl für die Konzeption eines sozialpädagogischen Forschungsprofils als auch für die berufliche Methodenentwicklung betonte. Mit dem Label der rekonstruktiven Sozialpädagogik zielten die Autor*innen „auf den Zusammenhang all jener methodischen Bemühungen im Bereich der Sozialen Arbeit, denen es um das Verstehen und die Interpretation sozialer Wirklichkeit als einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit geht“⁷⁰. Insgesamt hat der Sammelband nicht nur dazu beigetragen, die zunehmende Bedeutung rekonstruktiver Verfahren in der Sozialen Arbeit im ausgehenden 20. Jahrhundert in Form eines Konzeptes einzufangen, sondern zugleich dazu, eine Debatte über „Methoden sozialpädagogischen Verstehens“⁷¹ anzustoßen, die eine umfangreiche Entwicklung im Bereich der Handlungskonzepte eingeleitet hat.⁷² Seitdem haben rekonstruktive Verfahren nicht nur breiten Eingang in die Forschungslandschaft Sozialer Arbeit gefunden, sondern zudem die Auseinandersetzung um methodologische Standards und die Bedeutung empirischer Sozialforschung für das disziplinäre Gesamtprojekt maßgeblich vorangebracht.⁷³

3 Epistemologische und wissenschaftstheoretische Grundlagen rekonstruktiver Sozialforschung

3.1 Zum Theoriebegriff der rekonstruktiven Sozialforschung

Um das Potenzial rekonstruktiver Sozialforschung für die Theoriebildung Sozialer Arbeit zu diskutieren und aufzuzeigen, wie empirische Materialanalysen konkreter Gebilde die Theorieentwicklung ergänzen und vorantreiben können, bedarf es vorab einer näheren Betrachtung ihres spezifischen Theoriebegriffs.

68 Ebd., S. 8.

69 Vgl. v. Wensierski/Jakob 1997.

70 Ebd., S. 9.

71 V. Wensierski/Jakob 1997, S. 7.

72 Vgl. dazu: v. Wensierski 2003, S. 76; Schumann 1994; Riemann 2004; Kraimer 2012; 2014; Völter/Reichmann 2017; Hildenbrand 2005.

73 Vgl. dazu: Schweppe 2003; Schweppe/Thole 2005; Bock/Miethe 2010; Bromberg/Hoff/Miethe 2012.

So verkörpert Theorie – im klassischen Sinne als Praxis der Anschauung und des Erkennens übersetzt – in der deduktiv-hypothetischen Logik des kritischen Rationalismus „ein System von Sätzen, die u.a. falsifizierbar, wertfrei und nachprüfbar sein müssen“⁷⁴. Diese haben zugleich dem Prinzip der Allgemeingültigkeit Rechnung zu tragen, weswegen sie vom Individuellen und vom Detail zugunsten messbarer Merkmale abstrahieren und Gesetzaussagen bereitstellen. Dagegen steht rekonstruktive Sozialforschung vor „der phänomenalen Welt der Besonderung, die durch die Individualität der konkreten Erscheinung gekennzeichnet ist“⁷⁵. Daher fällt deren Theoriebildung mit einer sinnlogisch erschließenden Analyse von Phänomenen der sozialen Wirklichkeit zusammen. Angesichts dieser fundamentalen Differenz im Verständnis sozialer Wirklichkeit, die mit der Unterscheidung von Gesetzes- und Wirklichkeitswissenschaften⁷⁶ korrespondiert, schlägt Hubert Kalthoff verschiedene Theoriesorten vor, indem er zwischen „Theorien als beobachtungsleitende[n] Annahmen“ und „aus empirischem Material entwickelte[n] Theorien“ unterscheidet.⁷⁷ Das bedeutet jedoch nicht, dass die sogenannten gegenstandsbezogenen Theorien, die auch als Theorien mittlerer Reichweite⁷⁸ gelten, theorieneutral sind. Vielmehr begründet sich deren Methodologie in unterschiedlichen Konstitutionstheorien wie beispielsweise der sinnverstehenden Soziologie⁷⁹, der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik⁸⁰, dem Symbolischen Interaktionismus⁸¹, der Wissenssoziologie⁸² sowie der Ethnomethodologie⁸³, für die das Verständnis sozialer Wirklichkeit als einer sinnstrukturierten Welt grundlegend ist. Dies impliziert eine Distanzierung von der Annahme, dass das Soziale für die Sozialwissen-

74 Kalthoff 2008, S. 11.

75 Wernet 2006, S. 27.

76 Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 322ff.

77 Kalthoff 2008, S. 12.

78 Bei den Theorien mittlerer Reichweite handelt es sich um eine spezifische Theoriesorte, „deren Reichweite eher begrenzt und bescheiden als allübergreifend und grandios ist“ (Merton 1995, S. 3). Das heißt, diese Theorien sind angesiedelt zwischen empirischen Beschreibungen und umfassenden theoretischen Strukturen, die für sich in Anspruch nehmen, gesellschaftliche Wirklichkeit global zu erfassen. Dabei geht die Begriffsbildung auf Robert K. Merton zurück, der mit der Bezeichnung der Middle Range Theories in den 1950er Jahren auf eine Form der Theoriebildung aufmerksam gemacht hat, die sich lediglich auf begrenzte Datenbereiche bezieht und auf diese Weise dazu beitragen kann, die Soziologie als Wissenschaft weiterzuentwickeln (vgl. ebd. S. 6f.). Zugleich war mit dem Terminus die Intention verbunden, die Spaltung zwischen empirischer Forschung und den großen sozialwissenschaftlichen Theorieentwürfen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 186) zu überbrücken.

79 Vgl. Weber 1985 [1922]; Schütz 1971.

80 Oevermann 2000.

81 Vgl. Mead 1993 [1968]; Strauss 1988.

82 Soeffner 1989.

83 Vgl. Garfinkel 2004.

schaften ein „immer schon vertrauter, verstandener und auch verfügbarer Gegenstand“⁸⁴ sei. Vielmehr wird die „Illusion des unmittelbaren Verstehens“⁸⁵ durch eine detaillierte, am sequentiellen Verlauf einer konkreten Handlungspraxis ausgerichtete materiale Analyse ersetzt, die sich auf ein Protokoll bezieht, das als Ausdrucksgestalt sozialer Wirklichkeit verstanden wird.⁸⁶

Konstitutiv für die Theoriebildung rekonstruktiver Sozialforschung ist demnach eine verstehende Explikation und Erschließung von Sinnstrukturen, die in Protokollen der sozialen Praxis ihre Spuren hinterlassen haben. Dies impliziert, eine Ordnung in den Daten nachzuweisen, diese auf einen Begriff zu bringen und eine theoretische Modellbildung vorzunehmen.⁸⁷ Damit konstituiert sich über die grundlegenden Operationen des Verstehens und Interpretierens eine gegenstandsbezogene Theoriebildung, die mit der „Rekonstruktion von Sinn“⁸⁸ gleichgesetzt werden kann. Bei der Kategorie des Sinns, die Max Weber über die Konzeption der verstehenden Soziologie eingeführt und die sich mittlerweile als zentraler Begriff rekonstruktiver Sozialforschung etabliert hat, müssen allerdings die Dimension des subjektiven und die des objektiven Sinns⁸⁹ in Form der theoretischen Verallgemeinerung streng unterschieden werden. Jene Generalisierung, bei der das Individuelle zur Geltung gebracht wird, während es zugleich eine Objektivierung verkörpert, stellt jedoch für die Wirklichkeitswissenschaften das zentrale Problem dar, das Alfred Schütz mit der treffenden Frage bezeichnete: „Wie sind Wissenschaften vom subjektiven Sinnzusammenhang überhaupt möglich?“⁹⁰ Max Weber sah deren Lösung darin, „das Wesentliche in der analysierten individuellen Erscheinung vom ‚Zufälligen‘ zu sondern und anschaulich zum Bewusstsein zu bringen“⁹¹ sowie das Einzelne in einen allgemeinen Erklärungszusammenhang zu rücken. Dem entspricht die Konzeption des Idealtypus, mit dem Max Weber auf das Problem der Generalisierung in den Wirklichkeitswissenschaften antwortete. Das Spezifikum dieses methodischen Instruments, das als gedankliche Abstraktion eines empirischen Phänomens dazu dient, dessen Allgemeines zu formulieren, besteht gerade darin, die Besonderung eben nicht zum Verschwinden zu bringen, sondern diese vielmehr über eine Musterbildung begrifflich zu fassen.⁹² Die sich dabei spiegelnde Dialektik von Besonderem und Allgemeinem gehört gleichsam zu den zentralen Prämissen rekonstruktiver Sozialforschung.

84 Kalthoff 2008, S. 16.

85 Bourdieu, zit. nach ebd.

86 Vgl. Oevermann 2000, S. 79ff.

87 Vgl. Wernet 2006, S. 34.

88 Kalthoff 2008, S. 216.

89 Vgl. Oevermann 1993, S. 107ff.

90 Schütz, zit. nach ebd., S. 223.

91 Weber, zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 326.

92 Vgl. Wernet 2006, S. 31.

3.2 Strukturgeneralisierung als Prinzip der Verallgemeinerung

Die unmittelbare Verzahnung von individueller Lebenspraxis und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die in besonderer Weise in einer Handlungswissenschaft wie der Sozialen Arbeit zum Tragen kommt, wird innerhalb der rekonstruktiven Sozialforschung auch methodisch zur Geltung gebracht. Dazu haben sich in den letzten vierzig Jahren differenzierte Verfahren entwickelt, die es vermögen, die vielschichtige Komplexität und Eigengesetzlichkeit eines konkreten Gegenstandes zu erfassen und zugleich dessen theoretische Bedeutung zu ermitteln, die sich nicht aus dem Korpus bestehender Theorien ableiten lässt. In diesem Sinne orientiert sich die objektive Hermeneutik, die sich in ihrer Methodologie auf den „genetischen Strukturalismus“⁹³ bezieht und die an dieser Stelle exemplarisch für die spezifische Logik der Theoriebildung rekonstruktiver Sozialforschung zur Anschauung kommen soll, am „Prinzip der Sachhaltigkeit“⁹⁴. Erkenntnisfortschritt – so die konstitutionstheoretische Architektur des Verfahrens – ist nur durch konkrete historische Analysen der Praxis zu gewinnen,⁹⁵ die es ermöglichen, die Sache selbst zum Sprechen zu bringen und über den Weg der vollen Berücksichtigung der Komplexität eines Phänomens zu abstrakten Begriffen zu gelangen.⁹⁶ Dabei rückt die Sequenzialität humaner Lebenspraxis in den Mittelpunkt, die nicht lediglich als zeitliche und räumliche Abfolge von Handlungen zu verstehen ist, sondern als grundlegende sequenzielle Struktur sozialer Abläufe, bei der der Einzelhandlung stets bedeutungserzeugende Regeln vorgelagert sind, die als sogenannter Parameter „Eins“⁹⁷ den Handlungsspielraum sinnstrukturierten Handelns entwerfen. Genauer gesagt, eröffnen diese wohlgeformte Handlungsmöglichkeiten, während der Verlauf der Sequenz durch einen weiteren Parameter, den Parameter „Zwei“ gestaltet wird, der die tatsächliche Auswahl aus den vorhan-

93 Oevermann 1991, S. 269.

94 Oevermann 1983, S. 234.

95 Vgl. ebd.

96 Ulrich Oevermann knüpft an die Konzeption des Strukturalismus an, wie er von Karl Marx „als Vorbild einer historisch-dialektischen Erfahrungswissenschaft des Sozialen“ (Oevermann 1991, S. 285) entworfen worden ist. Dieser hatte mit dem Ziel, die historischen Bewegungsgesetze des Sozialen nachzuzeichnen, einen Erkenntnisweg vorgeschlagen, der bei den konkreten Phänomenen sozialer Wirklichkeit ansetzt, um diese einer Analyse zugänglich zu machen und daraus abstrakte Begriffe abzuleiten (vgl. ebd., S. 292).

97 Zum Parameter „Eins“ gehören alle universalen Regeln wie die „des logischen Schließens, der Sprechakterzeugung, der Grammatik oder der sozialen Kooperation, also die Regeln mit der größten humanspezifischen Geltungsreichweite“ (Oevermann 2000, S. 66), die in der sprachlichen, kognitiven und moralischen Kompetenz der Lebenspraxis auf der Ebene des Parameters „Zwei“ ihren Widerhall finden.

denen, durch Regeln erzeugten Handlungsoptionen trifft, und zu dem das gesamte Ensemble von Dispositionen und Komponenten der beteiligten Lebenspraxis zählt.⁹⁸

An diese Strukturbildungsprozesse sozialer Wirklichkeit schmiegt sich das methodische Auswertungsverfahren der objektiven Hermeneutik unmittelbar an, indem die Auswahlentscheidungen der Lebenspraxis sequenzanalytisch auf der Grundlage des protokollierten Datenmaterials rekonstruiert und deren latente Sinnstrukturen dechiffriert werden. Dabei geht es jedoch nicht um den Nachvollzug der sich in einer Handlung dokumentierenden subjektiven Intentionen, sondern um eine lückenlose Erschließung objektiver Sinn- und Bedeutungsstrukturen, die sich durch bedeutungserzeugende Regeln konstituieren. Auf diese Weise wird zugleich der konkrete Bildungsprozess rekonstruiert, in dem die Lebenspraxis über spezifische Auswahlen ihr Autonomiepotenzial freisetzt. Im Zuge der weiteren detaillierten Analyse und des Entzifferns anschließender Sequenzen, die eine Regelmäßigkeit in der Selektion von Optionen erkennen lassen, verdichtet sich die Fallstruktur, die im Unterschied zu einer additiven Zusammenfügung von einzelnen Merkmalen eine konkrete Bildungsgesetzlichkeit verkörpert. Das heißt, es wird erkennbar, wie sich ein Strukturmuster sozialer Lebenspraxis in der Dialektik von Determination und Emergenz herausbildet. In diesem Sinne wird die übliche Trennung zwischen Struktur als statischem und Prozess als dynamischem Aspekt der Wirklichkeit aufgehoben, da beide Ebenen in der objektiven Hermeneutik zusammenfallen. Der Strukturbegriff in den Sozialwissenschaften wird so vollständig neu definiert, indem darunter nicht mehr der Zusammenhang von sozialen Erscheinungen einerseits und gesamtgesellschaftlichen Einflüssen andererseits gefasst wird,⁹⁹ sondern vielmehr konkrete historische Gebilde, die die Lebenspraxis in ihrer Eigenart zum Ausdruck bringt und die zugleich ein Allgemeines verkörpern.¹⁰⁰

Damit liegt die Leistungsfähigkeit der objektiven Hermeneutik insbesondere darin, die realen Ablaufprozesse des praktischen Lebens im Spannungsgefüge von Determination und Emergenz am Fall nachzuzeichnen. Auf diese Weise wird zum einen sichtbar, wie die soziale Lebenspraxis in ihren Handlungsakten ihr strukturell angelegtes Autonomiepotenzial¹⁰¹ realisiert und in einem individuellen Bildungsprozess ihre Strukturgesetzmäßigkeit ausbildet. Zum anderen

98 Vgl. Oevermann 2000, S. 65.

99 Vgl. Hillmann 1994, S. 846.

100 Vgl. Oevermann 2002, S. 10.

101 Auch George Herbert Mead räumt der konkreten Lebenspraxis eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Subjektivität ein. Aus seiner Perspektive realisiert sich diese in der unmittelbaren Erfahrung praktischen Handelns, mit dem sich das Neue vollzieht, während er Ansätze aus der Philosophie und Psychologie verwirft, die Subjektivität lediglich als eine „Reflexion des Bewusstseins auf sich selbst“ (Oevermann 1991, S. 310) verstehen.

werden aber auch Prozesse sozialen Wandels erkennbar, die sich zwar permanent vollziehen, deren dynamische Struktur sich aber nur anhand konkreter historischer Formationen und deren Handlungssequenzen rekonstruieren lässt. Insofern kann der „Historizität“ und der „Zukunftsoffenheit menschlicher Lebenspraxis“¹⁰² unmittelbar Rechnung getragen werden, indem die Sequenzanalyse einen direkten Zugang zum Ablauf sozialer Handlungsprozesse eröffnet, wie sich diese in einer konkreten Lebenspraxis gestalten.

Mit der Konzeption des Verfahrens geht eine Verallgemeinerung in Form einer musterbildenden Strukturgeneralisierung einher, die auf der Grundlage der Operation des abduktiven Schließens¹⁰³ erfolgt. Darin dokumentiert sich das spezifische Zusammenspiel des Allgemeinen, das sich in den bedeutungserzeugenden Regeln manifestiert und den potentiellen Handlungsspielraum der Lebenspraxis ausmacht, mit dem Besonderen des Falls und seinen konkret getroffenen Entscheidungen, die die Fallstruktur abbilden.¹⁰⁴ Diese Form der Generalisierung über die Bestimmung der Fallstruktur, die durch Typenbildung eine weitere Verdichtung erfährt, verkörpert nicht nur ein theoretisches Strukturmuster einer Bildungsgesetzlichkeit, sondern sie stellt zugleich eine „je spezifische Variante einer einbettenden, übergeordneten Fallstrukturgesetzlichkeit“¹⁰⁵ zur Verfügung, die sich durch die Einbindung des Falls in eine bestimmte Herkunftsfamilie, ein soziales Milieu sowie in eine umfassende gesellschaftliche Rahmung bestimmt.

4 Rekonstruktive Wissensbildung und Disziplinentwicklung

4.1 Empirie und Theorie als getrennte Welten

Nachdem im vorhergehenden Kapitel der Theoriebegriff und das epistemische Potenzial rekonstruktiver Wissensbildung herausgearbeitet worden sind, geht es im Folgenden darum, die betreffenden Aspekte in die Theoriedebatte Sozialer Arbeit zu überführen. Dabei rückt zunächst der Sachverhalt in den Blick, dass sich seit der realistischen Wende der 1970er Jahre und dem damit eingeleiteten Bedeutungszuwachs empirischer Sozialforschung kaum Austauschbeziehungen zwischen der Empirie und den Theorien Sozialer Arbeit ergeben haben. Vielmehr stehen sich beide Sphären, von denen die eine sich durch die systematische Arbeit an Begriffen, Modellen und Konzepten charakterisiert,

102 Ebd., S. 12.

103 Peirce, zit. n. Oevermann 2002, S. 13.

104 Ebd.

105 Ebd., S. 15.

während die andere auf die Beschreibung und das Verstehen sozialer Phänomene ausgerichtet ist, dialektisch gegenüber.¹⁰⁶ An der strikten Trennung dieser beiden grundlegenden Wissenschaftspraktiken, die ein Begriffspaar bilden, hat selbst die seit den 1990er Jahren verstärkte Hinwendung Sozialer Arbeit zu rekonstruktiven Forschungsmethoden mit ihrem theoriegenerierenden Zugang nichts geändert. Dabei ist in den letzten zwanzig Jahren insbesondere von Seiten empirisch arbeitender Disziplinvertreter*innen immer wieder auf die Bedeutung der Empirie für die Theoriebildung hingewiesen worden. So konstatieren Karin Bock und Ingrid Miethe in dem von ihnen herausgegebenen „Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit“ (2010), dass es zukünftig darum gehe, die einzelnen empirischen Studien „zusammenzuführen, zu systematisieren und somit für die weitere disziplinäre Diskussion zugänglich zu machen“¹⁰⁷. Diesem Anspruch ist insoweit Rechnung getragen worden, als der Band die Bedeutung rekonstruktiver Verfahren sowohl für den Bereich der Forschung als auch für die professionelle Handlungspraxis ausleuchtet und darüber hinaus Verbindungslinien zwischen dieser spezifischen Form der Wissensbildung und klassischen Theorieansätzen aufzeigt. Dass ein solcher Diskurs jedoch keine Fortsetzung erfahren hat und sich Theorie und Empirie trotz einzelner Hinweise auf die Notwendigkeit, Forschung als zentrales wissenschaftliches Feld „in einen längerfristigen Bezug zur Theoriebildung zu bringen“¹⁰⁸, auch in den letzten Jahren nur wenig aufeinander zu bewegt haben, verdeutlicht die bestehenden Grenzzlinien in der zweigeteilten Welt der Disziplin.

In das distanzierte Verhältnis von Empirie und Theorie Sozialer Arbeit scheint jedoch in jüngster Zeit Bewegung zu kommen, deren Dynamik von unterschiedlichen Seiten her gespeist wird. Dazu gehören die seit der Wende zum 21. Jahrhundert verstärkt einsetzende Debatte um die „Leistungsfähigkeit der bisherigen Theoriebildung zur Sozialen Arbeit“¹⁰⁹ sowie die Auseinandersetzung um die dabei relevanten unterschiedlichen Wissensformen. Entgegen der weitverbreiteten These von der Normalisierung des Theoriediskurses¹¹⁰ und

106 Vgl. Kalthoff 2008, S. 8.

107 Bock/Miethe 2010, S. 17.

108 Vgl. Sommerfeld 2010, S. 36.

109 Sandermann/Neumann 2018, S. 215.

110 Vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2012, S. 1633. Damit ist die Entwicklung gemeint, bei der sich die Theorien Sozialer Arbeit seit den 1990er Jahren immer mehr ausdifferenziert haben, so dass eine „breite Landschaft theoriesystematischer Beiträge“ (Kessl/Otto 2004) als Ausdruck eines fortgeschrittenen Stadiums einer modernen Sozialwissenschaft verstanden werden kann. So haben vor dem Hintergrund sozialstruktureller Veränderungen und sozialpolitischer Umbrüche in den letzten 15 Jahren sozialwissenschaftliche Diskurse wie beispielsweise systemtheoretische, poststrukturalistische und gerechtigkeits-theoretische Ansätze Eingang in die Theoriebildung Sozialer Arbeit gefunden (vgl. Bommers/Scherr 2000; Kessl 2005; Kleve

der damit implizierten Legitimation eines entsprechenden Entwicklungsgrades disziplinärer Identität werden die sogenannten Großtheorien¹¹¹ nun einer Revision unterzogen.¹¹² In dieser Hinsicht wird der über Jahre vollkommen unangetastete „Mehrfachanspruch“¹¹³ problematisiert, mit dem Theorien Sozialer Arbeit darauf abzielen, sowohl den eigenen Gegenstandsbereich umfassend beschreiben, analysieren und erklären zu können als auch normative Orientierungen für die Handlungspraxis zu geben. Diese ambitionierte, der „Quadratur eines Kreises“ nahekommende doppelte Zielvorstellung führe aber in der Konsequenz dazu, Theoriebildung in normativen Setzungen zu begründen und Kontingenz rhetorisch zu reduzieren,¹¹⁴ ohne die aufgestellten Axiome empirisch zu überprüfen.¹¹⁵ Neben der Kritik an der spezifischen Konzeption der

2007; Otto/Ziegler 2008). Daneben konnten sich aber auch neuere sozialpädagogische Theoriediskurse herausbilden, die sich auf geisteswissenschaftliche und philosophische Traditionen beziehen (Winkler 2003; 2009; 2006; 2016; Mührel 2008; Mührel/Birgmeier 2009; Birgmeier/Mührel 2013). Trotz der Vielfältigkeit und Heterogenität der verschiedenen theoretischen Zuschnitte, die den Überblick in der Theorienlandschaft Sozialer Arbeit bisweilen erschweren, mangelt es jedoch an einer ausgereiften diskursiven Debatte zwischen den unterschiedlichen Theoriepositionen (vgl. Winkler 1997). In dieser Hinsicht sind in jüngster Zeit Stimmen laut geworden, die einen solchen Diskurs, der als ein Merkmal disziplinärer Konsolidierung gilt (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2012, S. 1633), grundsätzlich in Frage stellen, da der überwiegende Teil der Theorien Sozialer Arbeit erst gar keine Angriffsfläche für einen notwendigen theoretischen Disput bieten würde (vgl. Schönig 2018, S. 7).

111 Unter Rückgriff auf C. Wright Mills und den von ihm entwickelten Begriff der „Grande theories“ werden unter der Kategorie der „Großtheorien“ in der gegenwärtigen Theoriedebatte Sozialer Arbeit die Disziplintheorien gefasst (vgl. Sandermann/Neumann 2018, S. 38).

112 Dollinger 2007; 2013; Borrmann 2016; Hammerschmid u.a. 2017; Sandermann/Neumann 2018. Diese Überprüfung steht im Zusammenhang einer sich wandelnden Rezeption der Disziplintheorien Sozialer Arbeit. Dabei hat sich der Fokus in der Debatte um die Theorieentwicklung, die bis weit in die 2000er Jahre hinein auf die Selbstvergewisserung einer Disziplin ausgerichtet war, welche sich gegenüber den mit einem deutlich höheren Renommee ausgestatteten Nachbarwissenschaften behaupten musste, deutlich verschoben. Denn anstelle des Interesses an theoretischer Systematisierung und wissenschaftstheoretischer Verankerung der einzelnen Ansätze, das vor allem für die erste Dekade der 2000er Jahre charakteristisch ist (vgl. Engelke/Borrmann/Spatschek 2004; May 2008; Lambers 2012), werden nun die einschlägigen Theoriekonzepte selbst zum Gegenstand reflexiver Betrachtung (vgl. Winkler 2009; Rauschenbach/Züchner 2012; Dollinger 2013; Borrmann 2016; Sandermann/Neumann 2018).

113 Sandermann/Neumann 2018, S. 200.

114 Vgl. ebd., S. 204.

115 In diesem Sinne macht Dollinger darauf aufmerksam, dass normative Setzungen so dargestellt würden, als seien sie objektiv und neutral. Auf diese Weise vermische sich Theoriebildung mit „jeweils vorherrschenden Formen kultureller Sinnzuweisung und politischer Handlungsermöglichung“ (Dollinger 2013, S. 142). Ebenso würden Aspekte, die im Rahmen der professionellen Praxis als erstrebenswert gelten, als wesensmäßige Bestandteile Sozialer Arbeit definiert und somit ontologisiert (vgl. Sandermann/Neumann 2018, S. 205).

Disziplintheorien wird zudem auf die Verschiebung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion in den Bereich der Empirie hingewiesen, die sich vor dem Hintergrund beschleunigter Modernisierungsprozesse und einer veränderten Wissenschaftslandschaft vollziehe, die immer stärker auf Erfahrungsargumente setze.¹¹⁶ In diesem Sinne räumt man rekonstruktiver Wissensbildung und ihrem Verständnis der Praxis als Grundlage einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung einen hohen Stellenwert für die zukünftige Theorie- und Disziplinentwicklung ein.

Auf den unverzichtbaren Beitrag hermeneutischer und phänomenologischer Forschung für die Theoriebildung Sozialer Arbeit hat bereits Michael Winkler vor einigen Jahren hingewiesen.¹¹⁷ Diese Notwendigkeit begründet sich für ihn zum einen in der Relativierung der ‚großen Theorien‘, die mit der Auflösung bewährter Ordnungen und Sicherheiten in „einer flüssigen Moderne“¹¹⁸ deutlich an Aussagekraft verloren hätten. Zum anderen konstatiert er deren Defizit, sich zugunsten einer Orientierung an Makrostrukturen vom unmittelbaren Geschehen in der Praxis komplett zu entfernen. Dies habe zur Folge, dass das konkrete Subjekt und die realen Verhältnisse in den Globaltheorien Sozialer Arbeit, die sich primär metatheoretischer und gesellschaftsbezogener Ansätze bedienen, erst gar nicht auftauchten. Um aber erfassen zu können, was geschieht, wenn sozialpädagogisch bzw. sozialarbeiterisch gehandelt wird, bedarf es – so Winkler – „einer der Praxis zugewandten Theorie“¹¹⁹, die es vermag, das Handeln der beteiligten Akteure sowohl von seinen strukturellen Bedingungen als auch von seiner Dynamik in Zeit und Raum her zu untersuchen.¹²⁰ Für eine empirische Fundierung der Theoriebildung, die die „Opposition von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, sowie sozialem Akteur und Struktur“¹²¹ überwindet, plädiert auch Werner Thole mit seinem Ansatz einer praxistheoretischen Konzeption Sozialer Arbeit.¹²²

Fasst man die skizzierten Positionen einzelner Disziplinvertreter im Hinblick auf die Herausforderungen zusammen, die sich der Theorieentwicklung Sozialer Arbeit gegenwärtig stellen, lässt sich eine eindeutige Zäsur in der disziplinären Debatte erkennen, die mit einer Perspektivenverschiebung einhergeht. Bezeichnend dafür ist, den bislang unangetasteten Stellenwert von Disziplintheorien zu relativieren und eine zukünftige Theoriebildung „in besonders nachhaltiger Weise in der Empirie zu verankern“¹²³, wobei rekonstruktiver

116 Vgl. ebd., S. 203.

117 Vgl. Winkler 2009.

118 Winkler 2003, S. 8.

119 Winkler 2009, S. 315.

120 Vgl. Winkler 2004, S. 16ff.

121 Ebrecht & Hillebrandt, zit. n. Thole 2013, S. 21.

122 Vgl. Thole 2013.

123 Strübing 2008, S. 280.

Wissensbildung eine prominente Bedeutung beigemessen wird.¹²⁴ Dieses Plädoyer spricht nicht zuletzt für eine aktuelle Neuausrichtung der disziplinären Debatte, nachdem lange Zeit weit verbreitete und ungewöhnlich langlebige Ressentiments¹²⁵ gegenüber rekonstruktiver Sozialforschung und den sich damit eröffnenden Möglichkeiten für eine Theoriebildung mittlerer Reichweite vorgeherrscht haben.

4.2 Zum Potenzial rekonstruktiver Wissensbildung für die Disziplinentwicklung

Wenn im Folgenden nun versucht wird, den spezifischen Beitrag rekonstruktiver Wissensinhalte für eine Weiterentwicklung der Disziplintheorien Sozialer Arbeit herauszuarbeiten, eröffnen sich insbesondere vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Neuausrichtung der Theoriedebatte drei zentrale Perspektiven:

Erstens: Mit der konsequenten Orientierung an der Prozesshaftigkeit sozialen Handelns ermöglicht es rekonstruktive Wissensbildung, die Strukturlogik einer individuellen oder kollektiven Lebenspraxis in ihrem inneren Zusammenhang nachzuzeichnen und aufzuzeigen, wie diese entstanden ist. Indem dabei die „Dimension des Bedeutungsgehalts, die in der Abfolge, der Sequenzialität von Ereignissen, Interaktionen und Äußerungen liegt“¹²⁶, reproduziert werden kann, wird eine Realitätsebene zugänglich, die jenseits der Dinge und des Bewusstseins besteht.¹²⁷ Diese Ebene der objektiven Sinnstrukturen, die implizite Erfahrungsbestände als rekonstruierbare Theoriequelle sichtbar macht, eröffnet einen Zugang zur Realität der Lebenspraxis, die unabhängig vom intentionalen Sinn existiert, den die Subjekte damit verbinden. Für die Theorieentwicklung Sozialer Arbeit ist die Erschließung solcher Wissensbestände von hoher Relevanz, weil sich auf diese Weise zum einen die Autonomiebildung des Subjekts im Bedingungsgefüge gesellschaftlicher Strukturen und seiner

124 Vgl. Sandermann/Neumann 2018, S. 216.

125 Die häufigsten Argumente, die gegenüber rekonstruktiver Sozialforschung vorgebracht werden, beziehen sich auf den Einwand, dass es kaum möglich sei, vom Einzelfall und damit vom Subjektiven auf allgemeine Zusammenhänge zu schließen. Damit geht in der Regel eine Auffassung von Fallstudien einher, nach der sie, wenn überhaupt, „als Vorstufe zu einer wissenschaftlich-methodischen Ansprüchen genügenden ‚wirklichen‘ Forschung“ (Oevermann 2000, S. 60) betrachtet werden und lediglich dazu dienen, ein Phänomen zu illustrieren oder zu exemplifizieren. Darüber hinaus trifft man immer noch auf Widerstände, neben dem „Modell der empirischen Generalisierung über Messungen an einer Menge (Stichprobe) von Merkmalsträgern“ (ebd., S. 116) ein anderes Konzept der Verallgemeinerung anzuerkennen, das auf Struktur- und Musterbildung am Fall ausgerichtet ist.

126 Nagel 1998, S. 180.

127 Vgl. Oevermann 2004, S. 194.

komplexen und subtilen sozialen Bindungen sowie seiner Abhängigkeiten und Verstrickungen rekonstruieren lässt. Zum anderen werden Strukturmuster erschlossen, die Aufschluss darüber geben, wie sich soziale Probleme im Rahmen bestimmter Lebenslagen, biografischer Krisensituationen und institutioneller Interventionen prozessual entwickeln und wie Menschen dabei versuchen, ihre Eigenständigkeit und Integrität aufrechtzuerhalten.¹²⁸ Diese mit dem bloßen Auge nicht zu erkennenden Sinn- und Bedeutungsstrukturen für die theoretische Debatte fruchtbar zu machen, ist bereits von Oskar Negt und Alexander Kluge in den 1980er Jahren als besondere Aufgabe von Theoriearbeit definiert worden, was für sie vor allem beinhaltete, „latente, noch nicht zur Realität herausgearbeitete Tendenzen ins Licht begrifflicher Arbeit zu bringen“¹²⁹. Bezogen auf die gegenwärtigen Herausforderungen, die sich der Theoriebildung Sozialer Arbeit in einer spätmodernen Gesellschaft stellen, bedeutet dies, die impliziten Sinnstrukturen jener Strategien begrifflich zu erschließen, auf die sich Menschen bei der Gestaltung ihres Alltags in einer Gesellschaft beziehen, die Individualität verlangt, während die strukturellen Voraussetzungen dafür prekär werden und absichernde kollektive Orientierungsmuster sich zunehmend auflösen.¹³⁰ Mit Hilfe dieser Wissensinhalte können die mehr oder minder abstrakten Begrifflichkeiten der Disziplintheorien konkretisiert und komplettiert werden. Rekonstruktive Wissensbildung übernimmt damit die Funktion, die Disziplintheorien durch die Rekonstruktion lebensweltlicher Verhältnisse zu informieren¹³¹ und ein Gegengewicht zu ontologischen und idealisierenden Elementen theoretischer Aussagen darzustellen. Auf gleichem Wege wird zudem die Möglichkeit eröffnet, Gesetzmäßigkeiten über die Mikrostruktur sozialen Handelns in die großen Theorieentwürfe zurückzuübersetzen.¹³² Nicht zuletzt stellt rekonstruktive Wissensbildung ein „Irritations- und Anregungspotenzial“¹³³ bereit, indem Gegenstände detailliert in den Blick genommen werden, von denen Disziplintheorien entweder festgefügte Vorstellungen haben oder die bislang kaum von Interesse für sie gewesen sind.¹³⁴

128 Vgl. Nagel 1998, S. 181.

129 Negt/Kluge 1981, zit. n. May 2008, S. 68.

130 Vgl. Winkler 2003, S. 19.

131 Vgl. Kalthoff 2008, S. 10.

132 Vgl. Nagel 1998, S. 195.

133 Kalthoff 2008, S. 21.

134 Vgl. ebd., S. 23. Die Bedeutung der Empirie für die Theoriebildung greift Klaus Mollenhauer bereits in den 1990er Jahren auf (vgl. Mollenhauer 1996). Ausgehend von dem Befund einer ausgeprägten Theoriedistanz der Disziplin, die dem Spannungsgefüge eines Faches geschuldet sei, das unter der doppelten Last „der praktisch-ethischen Begründung und der zuverlässigen Beschreibung“ (Mollenhauer 1996, S. 874) stehe, entwirft er ein Forschungsprogramm, um das wissenschaftliche Gegenstandsfeld der Sozialpädagogik zu konturieren. Dabei geht es Mollenhauer im Wesentlichen darum, grundlegende Begrifflichkeiten durch empirische Forschung zu erschließen.

Zweitens: Neben dem Vermögen, die Aussagekraft und damit das Erkenntnispotenzial der sogenannten Großtheorien anzureichern, stiftet rekonstruktive Wissensbildung einen Beitrag zu einer eigenständigen disziplinären Begriffsbildung. Diese begründet sich methodologisch in der konsequenten Ausrichtung an der Sache, die entgegen einem subsumtionslogischen Vorgehen beim „Abhub der Erscheinungswelt“¹³⁵ ansetzt. Eine solche, auf die Beschaffenheit des Datenmaterials ausgerichtete Annäherung an den Gegenstand, auf die sich Theodor W. Adorno in „Form der Verweigerung der Subsumtionslogik“¹³⁶ und dem daraus abgeleiteten Prinzip einer bedingungslosen Zuwendung zur Sache berufen hat,¹³⁷ lässt es zu, die der Sache innewohnenden Gesetzmäßigkeiten theoretisch ans Licht zu heben. Das bedeutet zugleich, Eigentümlichkeiten sozialer Phänomene zu erschließen, die in vorgefassten Begriffen nicht aufgehen. Sozialer Arbeit als Wissenschaft bietet sich so eine Methodologie des Entdeckens, die einen spezifischen Zugang bei der Analyse gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und der durch sie hervorgebrachten „Risiken der individuellen Lebensführung und alltäglichen Lebensbewältigung“¹³⁸ erschließt. Diese erlaubt es, unabhängig von den Theoriebeständen der Bezugswissenschaften eigene disziplinäre Wissensinhalte zu generieren, die den konkreten Konstitutionsbedingungen der Lebenspraxis Rechnung tragen und dabei soziale Phänomene in ihrer Prozesshaftigkeit abbilden. Auf diese Weise kann der Prozessdimension als grundlegendem Element sozialer Wirklichkeit entsprochen werden, die im überwiegenden Teil der Disziplintheorien kaum Berücksichtigung erfährt. Demnach eröffnet rekonstruktive Wissensbildung die Option, eine gegenstandsbezogene Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit einzuleiten, die ihren Ausgangspunkt in den Fragestellungen der Praxis nimmt.¹³⁹ Diese würde zugleich eine feldspezifische Theoriebildung erlauben, die Modellbildungen über die Handlungsfelder¹⁴⁰ Sozialer Arbeit bereithält. Eine solche Ausrichtung zukünftiger Theorieentwicklung könnte nicht zuletzt

135 Freud 2000 [1932/33], S. 51. Unter diesen Begriff fasst Freud jene Phänomene, auf die sich das Erkenntnisinteresse der Psychoanalyse richtet und die sich dadurch charakterisieren, „dass sie von den anderen Wissenschaften als allzu geringfügig beiseite geworfen werden“ (ebd.).

136 Oevermann 2004, S. 192.

137 Vgl. ebd., S. 219.

138 Rauschenbach/Züchner 2002, S. 157.

139 Einen ersten Aufschlag dazu haben Hauptert und Kraimer in den 1990er Jahren formuliert, indem sie ausgehend von der Einschätzung einer „disziplinären Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik“ (Hauptert/Kraimer 1991) für eine Theorie Sozialer Arbeit votierten, die sich auf Ergebnisse rekonstruktiver Sozialforschung bezieht.

140 Handlungsfeldspezifische Theorieansätze sind – bis auf wenige Ausnahmen – bislang in der Sozialen Arbeit kaum ausgebildet worden. Dieses Defizit macht sich vor allem bemerkbar, wenn man die rasante Entwicklung zahlreicher handlungsfeldspezifischer Masterstudiengänge in den letzten Jahren bedenkt, ohne dass dabei auf entsprechende theoretische Ansätze zurückgegriffen werden kann.

eine eigene sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Wissenskultur¹⁴¹ begründen und eine damit einhergehende Theoriesprache kultivieren, was zu einer deutlichen Konturierung der Disziplin beitragen dürfte.

Drittens: Rekonstruktive Wissensbildung schließt von ihrer Logik des Sinnverstehens her wie selbstverständlich ein, bestehende theoretische Grundannahmen prinzipiell zu hinterfragen. Genauer gesagt, gewähren detaillierte Datenanalysen Einblicke in tieferliegende Strukturen sozialer Handlungsmuster sowie in „die sie auslösenden Sachverhalte“¹⁴², ohne dass diese der sinnlichen Erfahrung unmittelbar zugänglich sind.¹⁴³ Dabei werden Aspekte sozialer Wirklichkeit offengelegt, die zu erkennen und zu akzeptieren sich moderne, auf wirtschaftlichen Erfolg und Funktionalität ausgerichtete Gesellschaften oftmals schwertun. Insofern werden als selbstverständlich geltende Annahmen und theoretische Aussagen einem Zweifel unterzogen. Eine solche Erkenntnishaltung, wie sie für die rekonstruktive Wissensbildung bezeichnend ist, zielt darauf ab, Phänomene zu benennen, die sich auf einer vorsprachlichen Ebene befinden, wie auch konkrete Ausdrucksformen des Subjektiven nachzuzeichnen, die in den vorhandenen Begrifflichkeiten nicht aufgehen. Dies impliziert zugleich, Widersprüche zwischen bestehenden Theoriebeständen auf der einen und der sozialen Wirklichkeit auf der anderen Seite bzw. zwischen dem in Theorien definierten Anspruch und den Phänomenen der Praxis Sozialer Arbeit aufzudecken. Damit rückt das Theorieprogramm der rekonstruktiven Wissensbildung gleichsam in die Nähe des Denkansatzes der Negativen Dialektik¹⁴⁴. Ausgehend von der Kritik am Identitätsprinzip und Identitätsdenken greift Adorno darin die bestehende Differenz von Begriff und Sache auf, um diese Kluft als Zugang zu einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Gegebenheiten zu nutzen.¹⁴⁵ In diesem Sinne meint Dialektik das „konsequente Bewusstsein von Nichtidentität“¹⁴⁶, also vom Auseinanderfallen von Bezeichnung und Bezeichnetem sowie von Sein und Denken, womit der Besonderheit von Dingen, Personen und sozialen Verhältnissen Ausdruck verliehen wird, die „im Medium begrifflicher Aussagen nicht repräsentiert werden kann“¹⁴⁷. Entgegen der üblichen Praxis eines klassifizierenden Erkennens, die Adorno als illusori-

141 Vgl. Kraimer 2014.

142 Nagel 1998, S. 194.

143 Vgl. Bonß 1983, zit. nach Nagel 1998, S. 195.

144 Mit dem Konzept der in den 1960er Jahren veröffentlichten Negativen Dialektik knüpft Adorno unmittelbar an die Denkfigur der „dialektischen Logik“ an, die er gemeinsam mit Max Horkheimer in den 1930er Jahren entwickelt hatte und die erstmalig in der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer/Adorno 1971) zum Tragen kam.

145 Vgl. Seel 2006, S. 56.

146 Adorno, zit. nach ebd.

147 Vgl. ebd., S. 56f.

schen Anspruch auf eine vollkommene theoretische und praktische Verfügbarkeit der Welt entlarvt, zielt Negative Dialektik darauf ab, eine sachlich angemessene Begriffsbildung voranzutreiben, die der „theoretischen und praktischen Anerkennung des Individuellen“¹⁴⁸ Rechnung trägt und es ermöglicht, „kritische Perspektiven auf den Zustand gesellschaftlicher Praktiken zu werfen“¹⁴⁹. Auf dieser Folie betrachtet könnte rekonstruktive Wissensbildung ein Theorieprogramm auf den Weg bringen, mit dem Soziale Arbeit Aufklärung über sich selbst betreibt, indem theoretisch abgeleiteten Sollensaussagen und „Idealen ‚guter Praxis‘“¹⁵⁰ die Logik der „real vorzufindenden Praxis“¹⁵¹ gegenübergestellt wird, „die im Widerspruch zum Gewollten steht und die als Theorie die ebenso systematische Verschleierung ihrer Widersprüche aufklärt.“¹⁵² Dies würde zum einen bedeuten, dass sich die Theoriebildung Sozialer Arbeit neben ihrer normativen Fokussierung, Adressat*innen in der Autonomiebildung zu unterstützen, in einem viel stärkeren Maße auf die komplexen und subtilen Bindungen und Verstrickungen beziehen dürfte, in die Menschen aufgrund prekärer Lebensbedingungen geraten.¹⁵³ Ebenso würde damit das theoretische Augenmerk auf Komplikationen, Abhängigkeiten und auf die Übertragungsdynamik in den Arbeitsbeziehungen sowie auf das Scheitern von Interventionspraktiken gelenkt, was bislang theoretisch kaum eine Rolle spielt. Schließlich dürfte Theoriebildung auch in den Blick nehmen, wie neoliberale und auf eine betriebswirtschaftliche Logik der Evaluation reduzierte Organisationsstrukturen professionelles Handeln einschränken und mit welchen Strategien die beteiligten Akteur*innen darauf antworten.¹⁵⁴ Zusammengenommen würde dies die Konsequenz beinhalten, dem Einmaligen, Individuellen und Besonderen sozialer Wirklichkeit als zentralem Gegenstand sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Verstehens einen deutlich erweiterten Stellenwert innerhalb der zukünftigen Theoriebildung einzuräumen.

148 Ebd., S. 60.

149 Ebd., S. 57.

150 Sandermann/Neumann 2018, S. 209.

151 Ebd.

152 Gruschka 2004, S. 139. In dieser Hinsicht stellt der von Andreas Gruschka (vgl. 2004; 2015) entworfene Ansatz der Negativen Pädagogik ein Modell dar, dessen grundlegende Überlegungen auch für Soziale Arbeit als Disziplin von Belang sein dürften. Dabei greift Gruschka die zentralen Kernbegriffe der Pädagogik auf, um sie einer „semantischen, theoretischen und empirischen Überprüfung“ (2015, S. 45) zu unterziehen und auf diese Weise sowohl den Anspruch als auch die davon abweichende Wirklichkeit pädagogischen Handelns genauer zu bestimmen.

153 Vgl. Winkler 2013, S. 83f.

154 Vgl. Scherr 2014, S. 119.