SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker: Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation

Dewe, Bernd

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Dewe, B. (2001). Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker: Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *2*(2), 241-263. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280027

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Bernd Dewe

Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker

Grundlinien einer Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation

Zusammenfassung
Es wird eine *spezifische* Form von Beratung zur Diskussion gestellt. Sie zeichnet sich dadurch aus, daß sie explizit als *wissenschaflliche* – im engeren Sinne als sozialwissenschaftlich basierte – *Beratung* konzipiert und unmittelbar sowie ausschließlich an berufserfahrene Praktiker/Praktikerinnen in lehrenden, helfenden und heilenden Professionen adressiert ist. In dieser unmittelbaren Beratungskommunikation werden keineswegs sozialwissenschaftliche Wissensinhalte transferiert. Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens geschieht vielmehr qua Verfahren. Es dient als Form und Reflexionsfolie bei der Rekonstruktion berufspraktischer Handlungsweisen.

Die wissenschaftliche Beratung für Professionsangehörige zielt auf die Sensibilisierung für jene die alltägliche Berufspraxis konstituierenden sozialen Strukturen praktisch-professioneller Arbeit. Das Typische am Einzelfall wird hier zu einer reflexiven Strukturdeutung verallgemeinert. Dieses Beratungskonzept, bei dem der zwingend notwendige Fallbezug der Arbeit von jeglichem Therapieanspruch ebenso wie von psycho-sozialen oder fachlich orientierten Beratungsvorstellungen gelöst wird, werde ich im folgenden am Beispiel der wissenschaftlichen Beratung für Lehrer/Lehrerinnen kategorial entfalten in der Perspektive der Grundlegung einer Theorie professionsbezogener Beratungskommunikation sowie der

Abstract
A specific type of counselling is presented for discussion. This type is characterised by the fact that it is designed as an explicitly scientific counselling – social scientific to be more precise – and it addresses directly and exclusively experienced practitioners in teaching, helping and healing professions. This direct counselling communication is anything but transferring social scientific knowledge. The use of social scientific knowledge rather takes place qua procedure. It serves as a form and a model of reflection in reconstruction ways of professional acting.

The scientific counselling of members of professions aims at their sensitisation for those social structures of professional work which constitute the everyday professional practice. Here, the typical element of the single case will be generalised towards a reflexive structural interpretation. In the following article I am going to unfold this concept of counselling in which the necessary case orientation of work is separated from any therapeutic claims as well as from any psychosocial and substantive conceptions. I will explicate this concept of counselling by using the example of scientific counselling of teachers. The basic perspective is to develop the foundations of a theory of profession related counselling communication and to determine the analytical, reflexive, and argumentative-rhetorical requirements

Bestimmung der analytischen, reflexiven und argumentativ-rhetorischen Handlungsanforderungen, mit denen der/die Berater/in umzugehen hat. Im Mittelpunkt steht dabei die Analyse und Konzeptualisierung des Verhältnisses zwischen Handlung und Reflexion, Können und Wissen, praktisch-intuitiver Entscheidungs-/Urteilssteuerung und theoretischer Rationalisierung professioneller Praxis.

which the counsellor has to meet. The analysis and conceptualisation of the relationship between action and reflection, skill and knowledge, practical-intuitive decision-making and inferences on the one hand and theoretical rationalisation of professional practice on the other hand are in the centre of interest of this discussion.

0. Einleitung

Moderne Beratungsforschung untersucht neben eher klassischen Feldern wie Institutionen- und Organisationsberatung (vgl. u.a. Degele/Münch/Pongratz/Saam 2001) neuerdings zunehmend Beratungsphänomene im privaten und – vor allen Dingen – im beruflichen Alltag. Diese Entwicklung greift nicht zufällig um sich. Führt man sich die Grenzen einer primär medial vermittelten Kommunikation und Aufklärung von praktischen Handlungsproblemen im beruflichen und privaten Alltagsleben mittels wissenschaftlicher Publikationen und Ratgeberliteratur vor Augen, so wird plausibel, warum die Bedeutung der *unmittelbaren* (face-to-face) *Kommunikation* im Beratungsgespräch in den letzten Jahren signifikant gestiegen ist (vgl. Bergmann/Wiltscheck 1998; Schubert 1998; Ertelt/Schulz 1997; Rausch 1993). Auch die sich ständig vergrößernden Möglichkeiten des Einsatzes von neuen Kommunikationstechnologien (vgl. etwa Obermair 2000; Vollbrecht 2000) in nahezu allen Lebensbereichen relativieren keineswegs die Relevanz der unmittelbaren Beratungskommunikation für das Funktionieren moderner Gesellschaften. Das Gegenteil ist der Fall: Besonders die Sozial- und Erziehungswissenschaft entwickeln sich zunehmend von „gelehrten" hin zu „beratenden" Professionen (vgl. u.a. Brunner/Schönig 1990; Nestmann 1997). Die folgende Betrachtung über die unmittelbare Kommunikation zwischen Sozial- bzw. Erziehungswissenschaftlern und Praktikern reflektiert diese Entwicklung und analysiert die Bedeutung einer sozialwissenschaftlich gebildeten Kompetenz zur Rekonstruktion praktischer Problemlagen in Beratungsgesprächen. „Beratung" erscheint als moderner Typus reflexionsorientierter Interaktion zwischen Wissenschaftlern und Praktikern. Es handelt sich um eine spezifische, kommunikative Gattung (vgl. u.a. Fuchs 1994), in der die Problematik wie auch die Reflexivität moderner Vergesellschaftung deutlich wird: In einer „neuen Unübersichtlichkeit" (Habermas 1996) wachsender Komplexität und steigender Abstraktion verliert die Bewältigung des (beruflichen) Alltags zunehmend an Selbstverständlichkeit. Die Unangemessenheit überkommener Handlungsmuster und Steuerungsmodelle macht es immer schwieriger, soziales Handeln in professionellen Berufen selbstverantwortlich zu organisieren. Für in Bera-

tungskontexten arbeitende Pädagogen und Sozialberufler ist es unverzichtbar, die Struktur sowie die Eigenlogik dieser spezifischen Kommunikationsform zu verstehen. Beratung ist nicht als Manipulation d.h. in diesem Kontext als Einflußnahme des wissenschaftlichen Beraters auf die Ziel- und Handlungsorientierungen des zu beratenden Praktikers zu sehen, sondern vielmehr als engagierter Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis: Das unmittelbare Ziel von Beratungskommunikation als Gemeinschaftshandlung von Wissenschaftlern und Praktikern ist die Herstellung einer partiellen Kongruenz zwischen den kognitiven Prozessen der an der Kommunikation partizipierenden Individuen. Eine „beratende Wissenschaft" (vgl. Dewe 1985; ders. 1990b) ist in diesem Prozeß auf eine strikte problem- und fallbezogene Arbeitsweise angewiesen. Die Sozial- und Erziehungswissenschaften, die sich häufig vorschnell und unkontrolliert zur praktischen Beratung hergeben (siehe etwa Howaldt/Kopp 1998), werden von mir indes in erster Linie als kritische Reflexionswissenschaften (vgl. u.a. Buchheim/Kersting 1972) begriffen. Hier sehe ich das relevante Potential „beratender Wissenschaft": Sie sensibilisiert für jene die Alltags- und Berufspraxis konstituierenden objektiven sozialen Strukturen praktisch-professioneller Arbeit.

Meine Konzeption professionsbezogener Beratungskommunikation beabsichtigt die theoretische Klärung folgender Fragen: Was geschieht, wenn in Beratungsprozessen Wissensbestände, die im Kontext institutionalisierter Sozialforschung erzeugt worden sind, von wissenschaftlichen Experten an professionelle Praktiker weitergegeben werden (vgl. u.a. Larson 1990) und bei diesen mit Praxisperspektiven zusammentreffen, die aus dem Erfahrungskontext ihrer Berufs- und Lebenswelt stammen und durch „erprobte" Deutungsmuster strukturiert sind? Werden dabei die Meinungen der Praktiker durch wissenschaftliche Erkenntnisse ersetzt, oder erweist sich das Handlungswissen der Praktiker als resistent? Und: Wem ist mit der einen, wem ist mit der anderen Reaktion (mehr) geholfen? Ist die mögliche Entwertung der subjektiven Problemsicht durch empirische Forschung, die Substitution des Handlungswissen durch Wissenschaft der Preis, den Personen zahlen müssen, wenn sie die Handlungsprobleme, die sich ihnen in unserer Gesellschaft stellen, rational bewältigen wollen, oder ist das Handlungswissen dem wissenschaftlichen Wissen in der alltäglichen Praxis überlegen – oder ist das eine falsche Alternative? Es ist letztlich zu fragen nach Erfolgsbedingungen und -kriterien von wissenschaftsorientierter Kommunikation schlechthin. Die hier interessierenden Bedingungen und Barrieren liegen jedoch *nicht* auf der Ebene individueller Fähigkeiten und Motive, deren Entwicklung mit Hilfe psychologisch fundierter Strategien zu beeinflussen wäre (so etwa Hofer/Papastefanou 1996). Sie sind vielmehr in den *sozialen* Entstehungsbedingungen, Vermittlungsinstitutionen und Anwendungskontexten sowie den damit zusammenhängenden Binnenstrukturen der konkurrierenden Realitätskonstruktionen von Wissenschaftlern und Praktikern selbst zu lokalisieren (vgl. Walter-Busch 1994). Die Einsicht, daß wissenschaftliche Konstruktionen keine subjekt- und situationsunabhängig „festen" Ergebnisse liefern, sondern immer in einen diskursiven Kontext eingebettet bleiben, der kontrafaktische Unterstellungen nicht ausschließt und in der Festlegung von Wirklichkeitsmustern stark rhetorisch strukturiert ist (vgl. Geissner 1968; Badura 1972; Dewe 1999), impliziert einen veränderten Blick auf die Handlungsform „Beratung". Während

einem hypothetisch-deduktiven Handlungsschema von Beratung das Konzept einer instrumentellen Anwendung von Erkenntnissen entspricht, gehört zum hier entwickelten Verständnis eine Vorstellung von Beratungspraxis als reflexivem Umgang mit sozialwissenschaftlichen Deutungsangeboten. Es läßt sich deshalb die „beratende Wissenschaft" als Prototyp eines reflexiven und zugleich nicht-relativistischen Umgangs mit sozialwissenschaftlichen Deutungen rekonstruieren. Die Beratungskommunikation erscheint hiernach als ein „Kampf um die Anerkennung von Argumenten", der freilich nicht rein argumentativ, sondern mindestens ebenso sehr durch einen rhetorischen Habitus bestimmt ist. Die Doppelstruktur von handlungsentlastend-argumentativer und handlungsbezogen-rhetorischer Orientierung bezeichnet somit die konstitutiven Bezugspunkte beratender Wissenschaft ebenso wie deren Grenzen.

1. Datengewinnung, Fallrekonstruktion und Umgang mit Wissen in der Beratung

Betrachtet man die klassischen Distributionsformen wissenschaftlichen Wissens – schriftgebundene bzw. anderweitig medial gesteuerte Vermittlung, Lehre und Ausbildung, institutionell-organisatorische Verwendung –, so scheint der Fall der direkten Weitergabe sozialwissenschaftlichen Wissens an eine individuelle alltägliche „Handlungspraxis" kaum vorstellbar (vgl. Weber 1980; Beck/Bonß 1984; dies. 1989). Das sprichwörtlich praxisferne sozialwissenschaftliche Wissen scheint sich einer direkten alltagspraktischen Verwendung zu entziehen. Dennoch: Die exponential ansteigende Nachfrage nach Beratung, die mit der Erosion von Alltagsgewißheiten in Zusammenhang gebracht wird (Schülein 1976), weckt bei einer gestiegenen Zahl von diplomierten Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern Begehrlichkeiten. Diese könnten sich obendrein auf eine bis in die 30er Jahre zurückreichende Tradition berufen, in der das auf den Einzelfall bezogene wissenschaftliche Handeln von Sozialwissenschaftlern im Kontext von Sozial- und Psychotherapie gedacht wurde (vgl. Wirth 1931; Gouldner 1957; Diesing 1962). In der „Chicagoer Schule" waren schon früh Versuche angestellt worden, ein systematisches Konzept für einzelfallbezogene und alltagspraktische Wissenschaftsanwendung zu entwickeln. Aber sowohl in dieser Tradition, in der die fallbezogene Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Auseinandersetzung mit inkrementalistischen und systemanalytischen Verwendungsmodellen akzentuiert wurde (vgl. Ulrich 1949; McClung Lee 1955; Archibald 1976), wie auch in den wie immer begründeten neueren Versuchen, Sozialwissenschaft an Therapie und psycho-soziale Beratung anzuschließen (vgl. etwa Brem-Gräser 1993), liegt m.E. ein kategoriales Mißverständnis vor, das sich über den systematischen Status dieses Wissens täuscht. Sozialwissenschaftliches Wissen – so ist meine These – kann weder in der Beratungs- noch in der Therapiesituation auf biographisch einmalige Konstellationen Antworten geben. Was dieses Wissen jedoch kann, ist gewissermaßen in umgekehrter Per-

spektive das Typische am Einzelfall zu einer Strukturdeutung zu verallgemeinern (siehe hierzu auch Soeffner 1986; Jung/Müller-Doohm 1998). Dieses Verständnis von „praktischer Wissenschaft", bei dem der Fallbezug der Arbeit von dem Therapieanspruch ebenso wie von psychologistischen Beratungsvorstellungen gelöst wird, werde ich im folgenden kategorial entfalten. Darüber hinaus soll der *soziale Ort* bestimmt werden, an dem eine so verstandene wissenschaftliche Praxis institutionalisiert werden könnte (vgl. Weber 1980). Die spezifische Leistungsfähigkeit sozialwissenschaftlichen Wissens als Strukturdeutung konkreter Handlungssituationen findet ein empirisches Realisierungsfeld – so lautet meine zweite These – im Bereich der professionsbezogenen Beratung. Deshalb wird die Figur des fallbezogenen, beratenden Wissenschaftlers rekonstruiert, der berufsbezogene Beratung im Sinne der Rekonstruktion der Strukturen alltäglicher (Berufs)praxis betreibt (vgl. bereits frühe Ansätze etwa bei Young 1955). Wissenschaftliche Beratung für berufliche Praxisprobleme in der Konzeption der fallbezogenen sozialwissenschaftlichen Beratungspraxis wird hinsichtlich seiner spezifischen Leistungsfähigkeit und Typik konturiert. Dabei läßt sich sowohl kommunikations- wie auch (wissens-)verwendungs-theoretisch zeigen, daß eine solche Beratungspraxis ersichtlich nicht mit therapienahen und psychosozialen Beratungsprozessen identisch ist (vgl. zu den Interaktions- und Interventionsformen Bildung, Beratung, Therapie: Schmitz 1983; Dietrich 1991).

Rückblickend betrachtet war die funktionalistische Position zur fallbezogenen sozialwissenschaftlichen Beratungspraxis (Mc Clung Lee 1955, Archibald 1976) von einer Aporie gekennzeichnet: Ihrem Selbstverständnis nach mußte die Sozialwissenschaft in ihren Falldeutungen und Interpretationen über die partikularen Orientierungen einzelner Professionen und Institutionen hinausgehen. In eine dilemmatorische Situation gerieten derartige Beratungskonzepte allerdings dadurch, daß einerseits „Gesellschaft" zum Thema gemacht werden sollte, um sie als System hinsichtlich ihrer Bestandssicherung und ihres Funktionierens zu untersuchen, andererseits dabei jedoch alternative, konfliktorientierte Entwürfe und Lösungen nicht präsentiert werden konnten. Es sei denn um den Preis der Infragestellung der diesem Konzept zugrunde liegenden Prämissen (vgl. etwa Maindok 1977). In dieser Tradition verwendet der Praxisprobleme bearbeitende Sozialwissenschaftler idealtypischerweise die Grenzen des Klientensystems bzw. die manifesten Handlungsprobleme der Adressaten zur Definition seiner eigentlichen Aufgabe. Das Klientensystem wird dabei im Prinzip als ein „geschlossenes System" behandelt, dessen interne Handlungsweise oder Funktionsweise optimiert bzw. aufgeklärt werden kann (vgl. ebenda). Daraus ergibt sich – im Gegensatz zum systemanalytischen bzw. inkrementalistischen Ansatz –, daß im Modell der einzelfallbezogenen sozialwissenschaftlichen Beratung die außerhalb der Problemdefinition des Klienten angesiedelten Umweltprobleme und ihre interne Struktur lediglich als Hintergrundinformationen behandelt werden. Demgegenüber wird hier die Absicht verfolgt, Handlungsentwürfe und Sinninterpretationen der Klientel mit dem Ziel zu rekonstruieren, daß diese zukünftig „besser" mit ihren Problemen „fertig" wird. Verallgemeinert gesagt schließt dies ein, daß alle „von außen" kommenden Probleme im Interaktionsprozeß umgewandelt bzw. umgedeutet werden in Probleme der Wahrnehmung (vgl. hierzu etwa Hahn 1994). Nur dadurch können sie auch legitimerwei-

se innerhalb des Klientensystems angesiedelt bleiben. Ein zentrales Integrationsproblem (siehe schon Janowitz 1973), das fallbezogener sozialwissenschaftlicher Beratung somit aufgrund ihrer Kompetenzbestimmungen aufgegeben war, resultierte aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Dynamik gesellschaftstheoretischer Fragestellungen und der extern gesetzten Verpflichtung auf den gesellschaftlichen Status quo. Vermittelt werden konnte die Spannung über das damals herrschende positivistische Wissenschaftsverständnis (vgl. Maindok 1977). Die Aporie ist nur auflösbar, wenn ein Wissenschaftsverständnis unterlegt wird, das nicht die mit dem Begriff „Fallbezug" nahegelegte Strategie der Normalisierung und Anpassung mit deutlich kurativen Tendenzen (Sozialtherapie) (vgl. exemplarisch Glassner/Freedman 1979) oder eine Orientierung an politischen Interessen- und Verwertungsaspekten (vgl. u.a. Matz 1985) impliziert. Erst eine Sozialwissenschaft, die sich des Theoriepositivismus entledigt hat und sich in strukturrekonstruktiver Absicht auf eine Fallinterpretation konzentriert, entginge den Konnotationen, die das Adjektiv „einzelfallorientiert" mit einem hohen Mißverständnispotential belasten. Die in jüngster Zeit zu beobachtende Abwendung von der Survey-Orientierung, der es auf die Feststellung statistischer Regelmäßigkeiten ankam, und die Hinwendung zur Analyse von Einzelfällen, bei der es um die Beschreibung der sozialen Struktureigenschaften geht, böte die Voraussetzung, aus der heraus ein systematisches Konzept einzelfallbezogener „praktischer" Beratungspraxis von Sozialwissenschaftlern entwickelt werden könnte, das zu einer reflexiven Steigerung der Handlungsfähigkeit der Adressaten führen würde (siehe etwa Sturzenhecker 1996; Dewe/Otto 2000; Behrend/ Wienke 2001). Aus heutiger Sicht mußten die frühen Konzeptualisierungsversuche scheitern, weil die qualitativ-sozialwissenschaftlichen Methoden der Fallrekonstruktion zu dieser Zeit noch nicht hinreichend forschungslogisch begründet, in ihrem Status gesichert und zu exakten Analyseprozeduren entwickelt waren (vgl. Schütze 1985). Allerdings darf die Betonung des Fallbezugs und der Methode der Strukturdeutung nicht eine methodologische Engführung derart implizieren, daß fallbezogene Wissenschaft ausschließlich reduziert wird auf die hermeneutische Materialanalyse von erhobenen Interaktionstexten und -protokollen.

Oevermann (1986) identifiziert den fallrekonstruierenden Sozialwissenschaftler völlig mit dem Methodologen (etwa demjenigen, der der objektiven Hermeneutik folgt) als reinem Forscher, der sich um die Verwendung seiner Ergebnisse nicht zu kümmern hat. Damit würde die in der Figur des einzelfallbezogenen Handelns von Wissenschaftlern enthaltene Chance vertan, jenseits einfacher Enlightenment-Vorstellungen oder gängiger Sozialtechnologie dennoch praktisch zu werden. Denn in der Figur der fallbezogenen Wissensverwendung kommt es zusätzlich zum Fallbezug essentiell darauf an, die methodisch gesicherten Strukturdeutungen der Handlungspraxis gegenüber dem Adressaten im Beratungsprozeß argumentativ-rhetorisch zur Geltung zu bringen (vgl. dazu Kopperschmidt 1976; Dewe 1999). Während der „reine" Wissenschaftler, der ausschließlich den methodologischen Regeln der Wissenserzeugung verpflichtet ist, die Verwendung alleine dem öffentlichen Gebrauch überläßt, nimmt der hier in Rede stehende beratende Sozialwissenschaftler zwar im gleichen Sinne Strukturdeutungen vor, adressiert sie aber in der personalen Interaktion in geschlossenen Kommunikationssystemen an Angehörige praktischer Professionen,

wobei neben der hermeneutischen eine spezifisch rhetorisch argumentierende Kompetenz eingesetzt wird (vgl. Dewe 1985, Radtke 1985). Dieses Postulat gilt vor dem Hintergrund der neueren Wissensverwendungsforschung, die gerade belegt hat, daß die personale Verwendung wissenschaftlichen Wissens für berufliche Praxis an die aktive Adaptationsleistung des Klienten gebunden ist (vgl. Beck/Bonß 1984). Das bedeutet, daß die „beratende" Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der personalen Interaktion auch abhängig wird von der Handlungs- und Vermittlungskompetenz des Beraters selbst. In der methodischen Reduktion auf die bloße Hervorbringung einer Deutung, wie Oevermann sie vorschlägt (vgl. auch Hoffmeyer-Zlotnik 1992), würde verhindert, daß der Adressat in einen Reflexions- und Bildungsprozeß eintritt, in dem er selbst entscheiden könnte, wie er die angebotenen Strukturdeutungen seines Handelns berufspraktisch appliziert (vgl. Dewe 1988). Oevermanns auf den ersten Blick vermeintlich sich selbst begrenzende Position, entgeht bei genauerer Betrachtung nicht der Gefahr, abermals in Sozialtechnik abzugleiten. Wenn er in der Konsequenz seiner puristischen Position den Radius fallbezogener Wissenschaft kategorial so weit schlägt, daß darin sogar die Möglichkeit eingeschlossen wird, „Empfehlungsrahmen für hinreichend selektive und prägnante Entscheidungen zu formulieren" (a.a.O. S. 68), dann steht die kritisch-antitechnokratische Intention einer Strukturrekonstruktion „zu Händen" des Adressaten in Gefahr, in ihr Gegenteil verkehrt zu werden. Wenn das Einsatzfeld fallbezogener Wissenschaft sogar über die personale, beratende Interaktionsbeziehung mit Professionellen (und Laien) auf „Problemfelder von Institutionen- und Unternehmensberatung" (a.a.O.) ausgeweitet wird, wird eben deren Handlungsautonomie angetastet (vgl. hierzu Luhmann 1989). Aus heutiger Sicht wird ein fallbezogener Ansatz als Form der Anwendung wissenschaftlichen Wissens nur dann zu begründen sein, wenn die Verwendung dieses Wissens in der face-to-face-Situation der Beratung erfolgt und zur freien Verfügung des Praktikers gestellt wird.

2. Entscheidungen und Begründungen – implizites und explizites Wissen

Der strikte Fallbezug begrenzt die professionsbezogene Beratung auf ex-post Deutungen. Die Fälle – unabhängig davon, ob es sich um mikrologische Interaktionssequenzen, berufspraktische Krisen oder ganze biographische Verläufe handelt – müssen „vorgefallen" sein. Entscheidungen, besonders solche, die situativ und ad hoc unter Handlungsdruck getroffen werden, entziehen sich dem prospektiven Zugriff des Beraters (vgl. zur Differenz von Entscheidungsverwendung und Begründungsverwendung sozialwisenschaftlichen Wissens Dewe 1988; Beck/Bonß 1989, S. 27). Gemeint sind „Entscheidungen" in laufenden Interaktionen, die ad-hoc, ohne eine vorlaufende Phase der Planung und Abwägung erfolgen *müssen*. Diese sind in people-processing-professions die interessantesten, aber auch prekärsten. Entscheidungen im Sinne von solchen, die es

gilt in der Zukunft zu treffen und denen typischerweise im Akt der Antizipation eine überlegte sinnhafte gedankliche Gestaltung und Planung vorausgeht, stehen in der hier darzustellenden Form der wissenschaftlichen Beratung von Praktikern im Mittelpunkt. Ob es jedoch ein derart handlungsleitendes Wissen gibt, wird von der analytischen Handlungstheorie kontrovers beurteilt. Die Beobachtung, daß es in Interaktionsprozessen viele Handlungen gibt, denen kein zeitlich bestimmbares Ereignis vorausgeht, das man als den Augenblick der Entscheidung bezeichnen könnte, ist begleitet von der Feststellung, daß auch in solchen Momenten unthematisch fungierende Wissensbestände vorhanden sein müssen, die etwa in der Vorstellung der Sozialphänomenologie als „Gewißheiten" oder als abgelagerte Erfahrungen am kognitiven Wissen vorbei eine Handlung steuern. Ryle behauptet, daß die analytische Aufspaltung von Entscheidung und Handlung selbst einer Kategorienverwechslung geschuldet sei, daß Entscheidung und Handlung ein und dasselbe seien und daß besondere geistige Handlungen neben, vor oder hinter beobachtbaren Verhaltensweisen nicht postuliert werden müßten (vgl. Ryle 1969). Werden die Einwendungen der analytischen Handlungstheorie ernst genommen, dann ist die in der Wahrnehmungs- und Denkpsychologie vorgetragene Konzeptualisierung von Handlung, die die Annahme eines empirisch identifizierbaren „handlungsleitenden Wissens" einschließt, zu überdenken. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, daß auch die Handlungsorientierung stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen läßt. Ryle hat hier die Unterscheidung von „knowing how" und „knowing that" eingeführt, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns bezeichnet werden (vgl. Neuweg 2000b; Oberauer 2000; Gruber/Renkl 2000). Wird darüber hinaus die heuristische Figur „Sprechen als Metapher für Handeln" verwendet, so läßt sich das Handlungswissen analog zu dem „tacit knowledge" (Polanyi 1986) bestimmen, das im Zusammenhang mit Sprech-Handlungen unterstellt wird. Der Sprecher verfügt über ein System von Regeln und generativen Schemata, die nachträglich, auf dem Wege der Theoriebildung, als Grammatik rekonstruiert werden können. Diese Grammatik ist aber keineswegs Bestandteil des Alltags. Der kompetente Sprecher einer Sprache wendet sie nicht an, ja er braucht sie zum Formen „richtiger Sätze" nicht einmal zu kennen. Grammatik ist vielmehr die theoretische Rekonstruktion von Mustern, die beim Formen richtiger Sätze benutzt worden sein können (vgl. Neuweg 1999; Baumgartner 2000).

Bezogen auf die Differenz von „knowing how" und „knowing that" zeigt Neuweg (2000a) auf, daß auf der einen Seite etwa die Expertenforschung in Übereinstimmung mit der Alltagserfahrung die Bedeutung von „intuitiven" Urteilsweisen, Entscheidungs- und Handlungsformen zur Charakterisierung reifen Expertenwissens herausstellt und Transferprobleme „abstrakten" Wissens auf konkrete Handlungskontexte einen wesentlichen Angelpunkt des „Theorie-Praxis-Problems" bilden. Dabei wird auf die entlastende Funktion von Routinen, Gewohnheiten und „implizitem Wissen" im praktischen Handeln hingewiesen, wobei Lernen außerhalb des jeweiligen Funktionssystems in die Gefahr rückt, dahingehend mißverstanden zu werden, lediglich „träges Wissen" zu vermitteln. Auf der anderen Seite wird in der aktuellen sozial- und erziehungswissenschaft-

lichen Diskussion explizit Reflexion als notwendige Divergenz zu den Gefahren eines Schematisierens von „intuitivem" oder gewohnheitsmäßigem Urteilen oder Handeln gefordert und darauf hingewiesen, daß theoriegeleitetes Handeln, besonders in komplexen beruflichen Zusammenhängen unabdingbar ist (vgl. ebenda; Lenzen 1997).

Bindet man eine Behandlung der Fälle an personales Handeln, wird also eine voluntaristische Ausdehnung des Fallbegriffs auf z.B. Institutionen oder gar ganze Gesellschaftssysteme vermieden, so bleibt dem Berater die Anreicherung der Begründungshaushalte, die der nachträglichen Sinngebung abgelaufener Interaktionen/Handlungen dienen. Insofern können Prozesse, in denen die wissenschaftliche Reflexion berufspraktischer Probleme ansteht, als Beratung aufgefaßt werden, in der Deutungswissen angeeignet wird, das von den Berufspraktikern in künftigen Fällen in eigner Autonomie zur Reflexion verwendet werden kann. Weder werden Ratschläge erteilt, noch wird „neues" Wissen vermittelt, was am Platz wäre, wenn es um die situative Anpassung an veränderte Umstände ginge (vgl u.a. Alemann 1975). In der wissenschaftlichen Fallberatung geht es vielmehr um situationsbezogen einsetzbares, die eigenen Handlungsstrategien reflektierendes Metawissen (vgl. Achenbach 1983). Aus der Perspektive der fallbezogenen Beratung waren schon immer jene wissenschaftlichen Tätigkeiten von Bedeutung, bei denen Wissenschaftler mit Bildungs- und Beratungsfunktionen im beruflichen Handeln die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens an andere Professionen oder professionsähnliche Berufe leisteten. Dort ist ihre Funktion, das berufliche Fachwissen ihrer Klientel um eine sozialwissenschaftliche Orientierung zu ergänzen, das heißt zum Beispiel, der didaktischen Perspektive von Lehrern eine Sichtweise für die strukturelle Bedingtheit von schulischen Interaktionsprozessen oder für die funktionale Einbettung der Schule in das soziale System hinzufügen (Luhmann/Schorr 1979) oder die organmedizinische Denkweise von Ärzten auf die Einbettung von Krankheit und therapeutischem Erfolg in ein soziales Umfeld hinzuweisen (vgl. etwa Dewe 1987). Solche Orientierungsleistungen für andere Berufe und Professionelle werden zum Beispiel von den Sozialwissenschaften und im engeren Sinne auch von der Soziologie in unterschiedlichster Form abgefragt. Die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens richtet sich in zunehmendem Maße als berufsbezogene Beratung an Berufspraktiker, die dieses Wissen in ihr berufliches Fachwissen als eine zusätzliche Orientierung integrieren sollen. Diese Entwicklung wird seit Mitte der 60er Jahre getragen von den Ideen einer auf Berufsbezug achtenden Hochschulreform und von einer Modernisierung der gesellschaftlichen Institutionen, vor allem der öffentlichen Verwaltung, in deren Vollzug die Qualifizierung des Personals sich ablöste von bloß berufspraktischem Erfahrungswissen und organisationsinternen Konditionalprogrammen (vgl. Schein 1993). Zunehmend wurde eine Orientierung an weitergreifenden sozialen Zusammenhängen gefordert. Teilweise in einer euphorischen Einschätzung ihres Problemlösungspotentials wurde beispielsweise die Soziologie zunächst zum Bestandteil der Ausbildung der akademischen Professionen der Pädagogen, Mediziner, Juristen, Ökonomen und auch Sportwissenschaftlern und Theologen gemacht und des weiteren in die Curricula der helfenden und verwahrenden Tätigkeiten von Sozialarbeitern, Erziehern, Katecheten, Pflegepersonal, Strafvollzugsbeamten, betrieblichen Aus-

bildern usw. eingebaut. Damit wurde faktisch Abschied genommen von einem direkten Praxisbezug der Sozialwissenschaften (vgl. bspw. Nunner-Winkler u.a. 1981). In differenzierteren Betrachtungen wird seit einigen Jahren der Frage nach dem „Praktischwerden" sozialwissenschaftlicher Erkenntnis im Sinne einer indirekten Verwendung mittels des Durchgangs durch das Medium „Profession" gesucht (vgl. schon Parsons 1968; Dewe 1991a). So gewinnt diese Form einer personalen, aber dennoch indirekten Verwendung wissenschaftlichen Wissens über das Berufswissen anderer Professionen etwa für die Soziologie aktuell offensichtlich an Bedeutung dadurch, daß die Ausbildung von Hauptfach-Sozialwissenschaftlern an den Hochschulen zunehmend in Zweifel gezogen und in einigen Hochschulen bereits eingestellt wurde (vgl. dazu Nunner-Winkler u.a. 1980). Wird der Anspruch der „sekundären Verwissenschaftlichung" (Badura 1976) auf die „dritte Phase", die berufsbezogene praxisnahe Beratung und Fortbildung (vgl. Alemann v./Vogel 1996), ausgedehnt, eröffnet sich ein Arbeitsfeld für wissenschaftliche Praxisberatung, welche ersichtlich nicht dem die Autonomie des zu Beratenden verletzenden „Psychoboom" und Ratgebertum gleichgesetzt werden kann. Verdeutlicht werden kann die Intention einer soziologischen Beratungskonzeption am Gegenstand einer fallbezogenen, auf den Unterricht und die unmittelbaren Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern zielende Form der wissenschaftlichen Reflexion berufspraktischer Probleme im Kontext der Schule. Durch Beobachtung und Protokollierung des Unterrichts wird Anschauungsmaterial produziert, das in der sich anschließenden Besprechung im Kreise der Kollegen vom beteiligten Sozialwissenschaftler als Ausgangsmaterial für Strukturdeutungen genutzt wird (vgl. Laurenze/Radtke 1998). Der Beratungsprozeß wird dabei nicht als kausale Lehr-Lernsituation angesehen, sondern zielt auf einen fallbezogenen Abgleich von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen (vgl. Dewe/Scherr 1991). Dem beratenden Sozialwissenschaftler ist weniger an wissenschaftlicher oder technologischer, sondern vielmehr an „sozialer Rationalität" gelegen (Diesing 1962). Die Adressaten werden weder als dumm noch als rational auf (politischen) Druck reagierend angesehen, sondern als Professionelle, die wegen der Komplexität des beruflichen Praxisfeldes ihr Handlungspotential nicht voll zu entfalten vermögen. Fallbezogene Wissensverwendung wird beispielsweise in der Lehrerberatung auf die Interaktion zwischen Sozialwissenschaftlern und Angehörigen praktischer Professionen eingeengt. Sie geht davon aus, daß die Adressaten aufgrund permanenter berufspraktischer Involviertheit in Entscheidungskontexte ihre Handlungsprobleme im Handlungsgeschehen nicht hinreichend reflektieren können (vgl. schon Leggatt 1970). Es geht in der beratenden Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Professionellen um eine stellvertretende Strukturdeutung der jeweils vorgetragenen Probleme, deren Lösung dem Professionellen selbst überlassen bleibt. Die Interaktion zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern ist eine in der face-to-face-Situation stattfindende direkte Wissensverwendung, die personal adressiert wird. „Indirekt" aber an dieser Interaktionsfigur bleibt, daß es nicht darum geht, den Adressaten Probleme auszureden bzw. sie für ihn stellvertretend zu lösen (vgl. Hitzler/Honer/Maeder 1994). Die Beratungsinteraktion findet vielmehr in der Absicht statt, den Handlungssinn der präsentierten Fälle narrativ intelligibel zu machen. Es geht darum, gleichsam die „Grammatik" des den Fall ausma-

chenden Handlungsproblems transparent werden zu lassen. Der fallorientierte, beratende Sozialwissenschaftler ist weder daran interessiert, auch nur temporär an die Stelle des professionell Handelnden zu treten, noch kommt es ihm darauf an, „neues", gegenstandsbezogenes Wissen in die Deutung einer Situation einzuführen, sondern er zielt gewissermaßen in mäeutischer Absicht darauf ab, das in der beruflichen Handlungssituation vorhandene, implizite Wissen in eine Explikation durch den Handelnden selbst zu überführen. Das Problem des Verhältnisses zwischen Wissen, Prozessen der bewußten Verarbeitung von Wissen und praktischem Können ist dabei als vielschichtig in Rechnung zu stellen (vgl. zu dem Verhältnis von Könnerschaft und implizitem Wissen Neuweg 1999).

3. Wissen und Könnerschaft: Zur Rolle methodisch angeleiteter Reflexion

Zur Realisierung seiner Absichten muß der einzelfallorientierte sozialwissenschaftliche Berater eine Situation schaffen, in der es möglich wird, dem professionellen Klienten seine eigene Handlungsweise in einer Situation zugleich aus mehreren Perspektiven vor Augen zu führen, damit er in die Lage kommt, die Regelhaftigkeiten zu analysieren und zu formulieren, denen er – implizit – gefolgt ist. Wenn zwei Beobachter (z.B. Berater und zu Beratender) aus unterschiedlichen sozialen und beruflichen Perspektiven heraus, mit unterschiedlichen Interessen und orientiert an unterschiedlichen Erwartungen ein und dieselbe Situation interpretieren bzw. deuten, wird das Bild der Wirklichkeit gleichsam „kubistisch". Diesen Zusammenhang macht sich der beratende „Rekonstrukteur" methodisch zunutze. Das kubistische Bild ist nicht die Wirklichkeit, aber es zeigt wie etwa in den berühmten Flaschen und Gitarren von Picasso, Braque und Gris ein und denselben Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven. Es ist eine Wirklichkeit sui generis, die einen theoretisch-analytischen Charakter hat, dadurch aber die je subjektive Deutung der Wirklichkeit zu relativieren in der Lage ist. Die Betrachtung des hochartifiziellen kubistischen Bildes erlaubt die Reflexion der eigenen, subjektiv-natürlichen Sichtweise, die erst auf der Folie der Verfremdung als je besondere sichtbar wird. In der Alltagstheorie bzw. der alltäglichen Praxis (vgl. Danzer 1995) ist eine solche Situation fehlender Reziprozität gleichbedeutend mit einer Verständigungskrise, die entweder gewaltförmig, bzw. in der routinemäßigen Hierachiebeziehung qua Anweisung oder aber durch reflexive Angleichung der Situationsdefinition auf eine gemeinsam akzeptable Deutung aufgehoben werden kann. Kompliziert wird der „Kubismus" dann, wenn die unterschiedlichen Perspektiven in verschiedenen Sprachspielen formuliert werden. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat, und die praktische Perspektive, in der die Regel angewendet wurde, begegnen sich typischerweise mit Unverständnis und Vorbehalten. Die Perspektivendifferenz ist so wie zwischen dem, der sich auskennt in einer Gegend und dem, der eine Landkarte anfertigen

will und mit ersterem (zur Informationsgewinnung) redet. Wo der erste sich orientiert an Merkmalskombinationen (Gestalten), die intuitiv und gewohnheitsmäßig erfaßt werden, braucht der zweite Koordinaten und Höhenlinien, um sich sein Bild machen zu können. Konkret kann dieser Prozeß kubistischer Reflexion und Irritation durch die Konfrontation mit einem Beobachtungsprotokoll in Gang gesetzt werden, welches der wissenschaftliche Berater über eine abgelaufene Handlungs- (z.B. Unterrichts-)Sequenz, an der ein professionell Handelnder beteiligt war, anfertigt. Zur Beobachtung muß nicht zwingend ein „objektives" oder technisches Aufzeichnungsmedium (Video- bzw. Cassettenrecorder) verwendet werden. Die Subjektivität des „fremden" Beobachters selbst kann das Medium sein, durch das hindurch mit Papier und Bleistift festgehaltene Beobachtungsnotizen bzw. Protokolle entstehen. Der Berater als „Rekonstrukteur" nähert sich dem Geschehen in der Haltung des Ethnologen, der einem fremden Ritual beiwohnt und Notizen darüber macht, was ihm besonders „merkwürdig" vorkommt. Die Beobachtung durch den wissenschaftlichen Berater ist der *erste* Anwendungsfall sozialwissenschaftlichen Wissens innerhalb dieser Figur. Beobachtung (bzw. ihre Niederschrift) ist auf Sprache verwiesen. Mit ihr werden Begriffe/Topoi benutzt, deren Tauglichkeit zur Kommunikation sich erst im Rahmen einer (intersubjektiv geteilten) Theorie und der rhetorischen Applikationskommunikation erweist (vgl. dazu Badura 1972; Habermas 1983). Die verwendeten Deutungsmuster dienen der Selektion von Relevanzen aus einem unendlich komplexen Geschehen. Die Beobachtung zielt auf Unterscheidungen, kreiert eine (soziale) Ordnung und Bewertung des Geschehens. Indem sie manches erwähnt und anderes unerwähnt läßt, schafft sie Bedeutsamkeit und gibt dem Handlungsablauf einen möglichen Sinn. Der Berater als „Rekonstrukteur" übersetzt in der Beobachtung/Niederschrift die gegenstandsbezogene, wissenschaftliche Theorie in die Alltagssprache der Beobachtung/Beschreibung von Phänomenen. In dem Protokoll und seiner detaillierten Analyse erscheint nicht mehr die Theorie (sozialwissenschaftliches Wissen) in ihrer meta-sprachlichen Fassung, sondern sie hat sich bis zur Unkenntlichkeit verwandelt und kann nur noch in der Art der Anordnung des beobachteten Geschehens rekonstruiert werden. Wissenschaftliches Wissen nimmt im Protokoll eine alltagssprachliche, gegenstandsbezogene Form an und verliert seine innerhalb des Wissenschaftssystems geltend gemachten Ansprüche auf Wahrheit und bewegt sich wie die Alltagsäußerung des Handelnden im Bereich der Wahrhaftigkeit und situativen Angemessenheit (vgl. allgemein Evers/Nowotny 1987). Der auf den „Fall" orientierte beratende Sozialwissenschaftler nutzt seine Alltagskompetenz, die im wissenschaftlichen Verfahren der Beobachtung aufgeht. Dabei geht es um die Suche nach „Irritationen". Bei der Erörterung der Abweichung wird der Sprecher/Handelnde, indem er Begründungen (Rechtfertigungen) für seine Rede-/Handlungsweise vorbringt, indirekt genau *jene* Normalität wieder herzustellen suchen, deren Verletzung er sich überführt sieht. Es handelt sich dabei um ein hochgradig spezifisches Engagement, bei welchem der professionelle Praktiker und der wissenschaftliche Berater gemeinsam den jeweiligen Protokolltext analysieren und seinen Inhalt zu rekonstruieren trachten. Dies ist der *zweite* Anwendungsfall sozialwissenschaftlichen Wissens: Der beratende „Rekonstrukteur" macht sich einen Grundmechanismus kommunikativen Handelns zunutze. Indem er den

Handelnden gezielt unter Rechtfertigungsdruck bringt, evoziert er genau die Regeln/Regelhaftigkeiten, die im Normalitätsentwurf des Handelnden enthalten sind und die durchsichtig zu machen sein Ziel ist. Methodisch gewendet bedeutet diese Einsicht, daß Beobachtungsprotokolle unter der Maxime „Was irritiert mich? Was fällt mir auf?" bewußt subjektiv angefertigt werden, um zuverlässig genau die Stellen in der beobachteten Handlungssequenz markieren zu können, an denen ein erhöhter Rechtfertigungsbedarf des praktisch Handelnden erwartet werden kann. Dem wissenschaftlichen Berater wird in der Regel auf Grund der vom Praktiker unterschiedlichen Einstellungs- und Beobachtungsperspektiven „Abweichendes" bzw. „Irritierendes" auffallen. In der erwähnten Anordnung wird ersichtlich, daß in dem hier in Rede stehenden Beratungskonzept das Wissen des Beraters in Form einer prozeßsteuernden Handlungskompetenz verausgabt wird. Seine Fähigkeit ist konzentriert auf die Beobachtung des Ablaufs des von ihm selbst in Gang gesetzten Prozesses. Gezieltes Nachfragen und argumentative Konfrontation, die als zentrale Elemente des Prozesses anzusehen sind, fordern von dem beteiligten Sozialwissenschaftler eine sowohl metatheoretisch als interaktionspraktisch verankerte Kompetenz (siehe Badura 1972; Heintel 1992). Durch die Evokation der Rechtfertigung und „Entschuldigung" werden alle die Wissensbestände mobilisiert, die dem Handelnden als zu Beratendem zur Verfügung stehen, und von denen er glaubt, daß sie in der aktuellen Situation erfolgreich angewendet werden können und von dem Berater akzeptiert werden. Was bisher implizit sein Handeln bestimmte, wird in der Rechtfertigung expliziert. Während das Arrangement für den Sozialwissenschaftler in der berufsbezogenen und auf den Einzelfall orientierten Beratung eine „Erhebungssituation" ist, kann es sich für seinen Klienten um den Beginn eines Aufklärungs- und Bildungsprozesses handeln.

Die bereits oben erwähnte von Ryle (1969) eingeführte Unterscheidung von „knowing how" und „knowing that" (vgl. u.a. Allen 2000) zieht die Linie zwischen explizitem und implizitem Wissen. „Knowing how" beschreibt, was einer kann, wenn er eine Handlung gut und erfolgreich ausführt, wenn er Kriterien bzw. Regeln intuitiv und routiniert anwendet; „Knowing that" beschreibt die Fähigkeit, über die angewendeten Regeln retrospektiv Auskunft zu geben. Handeln wird in der hier zur Diskussion gestellten Konzeption analog dem Sprechen gesetzt: Der Sprecher einer Sprache, der sich situativ kompetent in die Kommunikation einzuschalten vermag, braucht weder in der Lage zu sein, die grammatischen Regeln seiner Produktion zu benennen, noch muß er über die von ihm befolgten konversationellen Regeln Auskunft geben können (vgl. Dewe 1990; Neuweg 2000a). Mit dem expliziten Regelwissen erwerben wir ein zusätzliches Wissen, das – zur Unzeit verwendet – unser Handeln nicht unbedingt verbessert, u. U. aber sogar erschwert oder verunsichert. *Aber* in Situationen, in denen *Routinen nicht mehr weiterhelfen*, weil sich die Bedingungen oder die Zielsetzungen des Handelns geändert haben, kann der Blick auf den „Monitor", auf dem die Regeln des eigenen Handelns abgebildet werden, äußerst hilfreich sein, wenn es darum geht, Fehler in der professionellen Praxis zu korrigieren oder Alternativen zu suchen. In der Konsequenz des Verfahrens, das auf berufliche und/oder alltagspraktische Wissensbestände zielt, die zur Rechtfertigung von Handlungsweisen herangezogen werden können, liegt es, daß mit „konfrontativen Frage-

stellungen“ gearbeitet werden muß. Die Beobachteten bestimmen nicht allein, über welche Einzelhandlungen als Ausschnitte aus einer langen Handlungskette sie sprechen wollen. Da schon das Beobachtungsprotokoll eine Auswahl aus dem Handlungsgeschehen getroffen hat, liegt hierin auch eine Strukturierung des nun folgenden Beratungsgesprächs. Der Professionelle als der zu Beratende soll gerade auch über die Aspekte seiner Handlung reden, die er selbst nicht für relevant gehalten hat. Der „blinde Fleck“ des Handelnden soll aufgelöst werden, indem der Beobachter (mit seinem „blinden Fleck“) und der Beobachtete versuchen, das Geschehen auf einer *Metaebene* zu analysieren und transparent zu machen. Der Berater wird rhetorisch argumentativ seine, im Beobachtungsprotokoll implizit enthaltenen Struktur-Deutungen vertreten und gezielt gegen die Deutungen des Handelnden setzen. Der Kern dieses reflexiven Verfahrens in der professionsbezogenen Beratung besteht darin, daß anhand der subjektiven Beobachtungsprotokolle zwei oder mehrere subjektive Perspektiven – die des Sozialwissenschaftlern und die des Professionellen – auf einer Metaebene aneinander abgearbeitet werden in einem zu diesem Zweck eingerichteten Kommunikationskonklave, in dem die sonst im Alltag wirksamen Mechanismen der Realitätsaufbereitung transparent gemacht werden sollen. Der geschützte Raum des Konklaves ist erforderlich, weil der in Gang gesetzte Prozeß hoch krisenhaft ist und im Alltag als Obszönität erscheinen müßte. Hier liegen auch die Grenzen der berufsförmigen Organisierbarkeit derartiger Beratungsarrangements, deren Fragilität und situative Einbettung sich einer konventionellen Planung entziehen. Mit dem Arrangement des Konklaves soll der Zugang zu sonst verstellten Wissensbeständen ermöglicht werden, indem die Formen der Wirklichkeitsinterpretationen relativiert werden, ihre Ausschließlichkeit und scheinbare Eindeutigkeit verlieren und denkbare andere Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten erörtert werden. Die fallbezogene Reflexion kann nur als ausdrückliche Verabredung in einer vom Alltag strikt getrennten Sphäre stattfinden, in der die Handelnden vor den Konsequenzen ihrer Einsichten geschützt sind (vgl. zur damit in Verbindung stehenden ethischen Problematik dieser Beratungsform Dewe 1991b; bzw. zur Frage der Ethik sozialwissenschaftlicher Praxis vgl. Fiala/Gesek/Mucha/Pachner/Saipt 1995).

4. Spezifik professionsbezogener Beratung und Differenzen zu psychosozialer Beratung und Therapie

Am oben skizzierten Typus von Beratungsprozeß läßt sich zeigen, daß das Handeln des Sozialwissenschaftlers im Gegensatz zu Vorstellungen aus der Diffusionsdebatte (vgl. v. Alemann 1975) nicht darin besteht, sozialwissenschaftliche Inhalte zu transferieren, sondern daß die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens qua Verfahren geschehen kann. Die berufsbezogene Selbstreflexion über die Struktur etwa der pädagogischen Interaktion wird vom Berater durch ungewohnte Perspektiven, durch die Irritation von Gewißheiten und durch die

Evokation impliziten Wissens hergestellt. Sie dient der Freisetzung sozialer Phantasie, mit deren Hilfe die impliziten handlungsleitenden Regelhaftigkeiten seiner Berufspraxis transparent gemacht werden können. Bei der professionsbezogenen Rekonstruktion praktischen Handelns werden bestimmte theoretische Annahmen über den Zusammenhang von Wissen und Handeln gemacht (vgl. Dewe 1985). In der interaktionstheoretischen Logik muß jeder Handelnde versuchen, seine subjektive Deutung einer Situation möglichst nahe mit dem in Verbindung zu bringen, was „tatsächlich" der Fall ist, weil nur dann sozialakzeptables Handeln und Verhalten möglich ist. Was aber „tatsächlich" der Fall ist, erweist sich in der gelungenen Reziprozität von Interaktionen, also in der kommunikativen Einigung zwischen den Interaktanten im Beratungsprozeß, die zugleich die in der Situation gültigen äußeren Normierungen und Bewertungen zu beachten haben. Dieser Zustand muß immer wieder neu hervorgebracht werden. Erfahrungen bei der praktischen Durchführung der hier in Rede stehenden Beratungskonzeption sprechen dafür, daß der Versuch der Annäherung von subjektiver Deutung und intersubjektiver Wirklichkeit im Regelfall gelingt (vgl. hierzu auch Laurenze/Radtke 1998). Es kann davon ausgegangen werden, daß diese Annäherung so weit glückt, daß akzeptable Deutungen der Wirklichkeit produziert werden und eine erfolgreiche Bewältigung des professionellen Alltags möglich ist bzw. wieder möglich wird (vgl. Jung/Müller-Doohm 1998). Einschränkungen sind zweifelsohne in der Beratungskommunikation mit beruflich sehr stark verunsicherten professionellen Praktikern bzw. gegenüber solchen Professionellen zu machen, die sich gar in einer Berufsfalle glauben. Unter diesen Voraussetzungen besteht zunächst eine hohe Identitätsverunsicherung, so daß der beschriebene Prozeß nur in Ausnahmefällen gelingt, wie etwa Erfahrungen mit der Supervision zeigen (vgl. Schütze 1985). Prinzipiell können Alltagskonzepte nicht von vornherein als „naiv" abgetan werden. Sie sollten gegenüber wissenschaftlichen Deutungen nicht vernachlässigt werden (vgl. Danzer 1995). Sie enthalten schließlich die Essenz der gedeuteten Erfahrung aus der erfolgreichen Bewältigung vorangegangener Situationen. Unterstellt wird in einem solchen Handlungsmodell ein Aktor, der mit Hilfe eines sozial, institutionell und biographisch strukturierten Wissensrepertoires interessengeleitet seine Wirklichkeit konstruiert und die so gedeutete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt von zielgerechten Aktionen macht. „Wahrnehmen", „Deuten", „Wahrnehmen, wie die bedeutsamen anderen deuten" (= kommunizieren), und „Handeln" wären die Grundkategorien eines solchen Handlungsmodells.

Das zur Deutung einer Situation herangezogene Wissen kann differenziert werden in situationsbezogenes Wissen, das sich insbesondere auf die Kontextbedingungen der aktuellen Situation bezieht, in berufsbezogenes Wissen, das die in der jeweiligen Berufskultur (Profession) (vgl. Nunes 1984) gültigen Werte und Normen enthält und in subjektbezogenes Wissen, das Erfahrungen mit und die Entwürfe über die eigene Identität zusammenfaßt. Den drei, nur analytisch unterscheidbaren Wissensformen sind drei Interventionsformen zuzuordnen – Beratung, Fortbildung und Therapie – die sich zugleich durch einen unterschiedlichen Rekurs auf Wissenssegmente unterscheiden und jeweils unterschiedliche Lösungsformen implizieren. Diesen Interventionsformen liegt gemeinsam das Problem der stellvertretenden Deutung zugrunde, allerdings in

jeweils differenten Fokussierungen und in bezug auf jeweils unterschiedliche Wirklichkeitsebenen sozialen Handelns. Um den mit der hier erörterten professionsbezogenen, beratenden Wissensverwendung in Gang gesetzten Prozeß zuverlässig steuern zu können, ist eine kategoriale Vergewisserung darüber notwendig, was den spezifischen Charakter des von mir fokussierten wissenschaftlichen Beratungsvorgangs ausmacht und wodurch sich der Prozeß von psychosozialen Beratungsvorgängen einerseits und Therapiemaßnahmen andererseits unterscheidet.

Die begriffliche Klärung ist die Voraussetzung dafür, daß diejenigen, die mit Hilfe der „beratenden Rekonstruktion" Reflexionsprozesse auslösen, jederzeit wissen, was sie tun und in welchem Bereich der komplexen Formation alltäglichen Wissens sie sich befinden. Diese Figur ist – wie erwähnt – die Repräsentantin einer fallbezogenen sozialwissenschaftlichen Wissensverwendung. Sie beschreibt den interaktionslogischen Kern, der den Wissens- und Interventionstypen gemeinsam ist, ohne jedoch in diesen Modellen aufzugehen. Zugleich aber werden Differenzierungen notwendig, um gedanklich ein Feld freizuhalten, in dem sich das Theorie-Praxis-Verhältnis neu, d.h. jenseits der unmittelbar auf die lebenspraktischen Entscheidungen von Laien bezogenen professionellen Handlungslogik, gedanklich konstituieren kann. Gouldner (1975) und Glassner/-Freedman (1979) saßen in diesem Zusammenhang einem technologischen Mißverständnis der Implikationen des fallbezogenen Ansatzes der sozialwissenschaftlichen Wissensverwendung auf, als sie die Figur des wissenschaftlichen Beraters mit der des Professionellen und somit mit der Experten-Laien-Interaktion in eins setzten. Es handelt sich vielmehr um eine Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Professionellen, die selbst kompetente Entscheidungen treffen müssen. Psycho-soziale Beratung konzentriert sich auf das *situationsbezogene Wissen* (vgl. Schmalohr 2000). Der Klient, der solche Beratung aufsucht, oder dem eine solche Beratung im Zuge der sozialstaatlichen Vorsorge aufgenötigt wird, hat ein konkretes Problem, vor dessen Lösung seine lebenspraktischen Fähigkeiten versagen oder versagt haben. Ziel der Beratung ist die Lösung des konkreten Problems/-Falles, womit der Vorgang als beendet anzusehen wäre (vgl. Schmitz/Bude/Otto 1989; Kraft 1993). Therapie bezieht sich auf das *subjektbezogene Wissen* und reagiert auf die Schwierigkeit des Individuums, mit seiner eigenen Subjektivität bzw. mit Problemen seines Identitätsentwurfes, seiner Identitätsformation zurechtzukommen (vgl. Tausch/Tausch 1985). Die Intervention besteht darin, Orientierungsdilemmata und Wahrnehmungsverzerrungen, die auf biographische Konstellationen zurückgeführt werden, aufzuhellen bzw. aufzulösen (vgl. etwa Greve 1993; Grawe u.a. 1995). (Aus- bzw. Fort-)Bildung hingegen bezieht sich auf den Anteil des *berufsspezifischen Wissens*, das in dem gemeinsamen Repertoire eines Berufsstandes enthalten ist, auf den Stoff also, aus dem die Berufskultur gemacht ist. Im engeren Sinne wird auf das kognitive Handwerkszeug des Berufstätigen gezielt und darauf, Werkzeuge (Mittel) und Zwecke auf ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen (vgl. Dewe 1988; Ertelt/Schulz 1997). Die in diesem Aufsatz in Rede stehende „beratende Rekonstruktion" zielt hingegen auf die Reflexion, Rationalisierung und Innovation des zur Verfügung stehenden Repertoires, vor allem aber auch auf die *Explikation der Wissensanteile, die als „tacit knowledge" die soziale Grammatik des beruflichen Handelns bestimmen*

(vgl. dazu etwa Polanyi 1986). Bei diesen Wissensbestandteilen kann es sich um noch nie verbalisierte, direkt von Handlungsmodellen abgelesene und einverleibte Bestandteile handeln, die aus ihrer Latenz herausgeholt und für den Handelnden subjektiv verfügbar gemacht werden sollen. Diese Unterscheidung zwischen psycho-sozialer Beratung von Klienten, Therapie, Bildung und wissenschaftlicher Beratung von professionellen Berufsrolleninhabern differenziert allerdings Komponenten, die in der Realität alltäglichen Handelns nur verbunden vorkommen. Dementsprechend ergibt sich eine erhebliche Schwierigkeit, die jeweils gewählte Interventionsform auf den ihr zugeordneten Fokus zu konzentrieren. Die Gefahr, daß aus Beratung Therapie wird, weil von subjektbezogenen Wissensformen zumal in einer Situation der Deinstitutionalisierung von Orientierungen ein Sog ausgeht auf Unterstützung bei der Identitätsformation, darf nicht unterschätzt werden (vgl. Mader 1983). Die Klienten der institutionalisierten psycho-sozialen Beratung und der Therapie erscheinen in aller Regel als „Laien", deren lebenspraktische Kompetenz in der einen oder anderen Weise problematisch geworden ist. In dieser Experten-Laien-Interaktion dominiert das Muster der stellvertretenden Problemdeutung, die situations- oder subjektbezogen dem Klienten zur Applikation angeboten wird (vgl. aus wissenssoziologischer Sicht Sprondel 1979). In der im vorliegenden Aufsatz thematisierten Sozialwissenschaftler-Praktiker-Interaktion verbietet sich ein derartiger Interventionsmodus, weil unterstellt werden muß, daß der Professionelle selbst der beste Experte für die Lösung der in seinem Berufsfeld anstehenden Probleme ist (vgl. Dewe 1991b; ders. 2000). Von Formen der Fortbildung, die auf den Transfer von Wissensbeständen zum Beispiel aus dem Bereich der Wissenschaft angelegt ist (vgl. Allesch 1983), unterscheidet sich die fallbezogene, wissenschaftliche Beratung ebenfalls grundsätzlich: Sie zielt eben nicht auf den Transfer von Inhalten, sondern auf die *reflexive Verfügung* über Inhalte als Erweiterung der professionellen Kompetenz ab (vgl. u.a. Sturzenhecker 1996). Die Rolle des Sozialwissenschaftlers innerhalb der reflexiven, professionsbezogenen Beratung beschränkt sich darauf, ein metatheoretisch begründetes Verfahren in Gang zu bringen, das den Bestand des berufsbezogenen Wissens selbst und seine Strukturiertheit zum Thema macht. Es begegnen sich also auf beiden Seiten „Experten". Das hat zur Folge, daß das Spektrum möglicher Themen – die Perspektive auf den Gegenstandsbereich Unterricht – eindeutig begrenzt ist. Während der Wissenschaftler seine professionelle Kompetenz in bezug auf wissenschaftliche Deutungen der Wirklichkeit – durchaus unter Inanspruchnahme seiner alltags- bzw. lebenspraktischen Kompetenz – in Anschlag bringt, bewegt sich etwa der professionelle Pädagoge im Feld seines berufspraktischen Wissens.

5. Aussichtsreiche Optionen beratenden Handelns im Kontext von Professionen

Professionsbezogene Beratung liefert den Rahmen, in der sich eine wohlverstandene Strategie zur Professionalisierung wissenschaftlich fundierter, personenzentrierter Berufe zu vollziehen hätte (vgl. Dewe/Scherr 1991; Dewe 1991b). Mit ihrer Hilfe würde genau diese Kompetenz für soziales Handeln, differenziert betrachtet die Fähigkeit der *Wahrnehmung*, der *Kommunikation* und der *Selbstreflexion in professionellen Handlungssituationen*, entfaltet, gleichsam ein „sozialer Blick" entwickelt für die in der Einzelerscheinung enthaltenen gesellschaftlich-institutionellen Regularitäten. Hans-Georg Soeffner (1986) spricht in diesem Zusammenhang von der Ermöglichung, das „Typische im Individuellen" zu erkennen. Professionelle Praktiker wie beispielsweise Lehrer, Sozialpädagogen, Schulpsychologen etc. müssen lernen zu erkennen, wie unter gegebenen institutionellen Bedingungen in der Interaktion mit den Schülern jeweils der Situation angemessen Reziprozität tatsächlich hergestellt wird. Dem Wahrnehmen kommt besondere Bedeutung zu, weil hier die Fähigkeit zur Erfahrung gemeint ist, das differenzierte Auffassen von Situationen, ihre genaue Diagnose, bevor konventionell eingeordnet wird. Weil unter dem Druck der laufenden Ereignisse eine Tendenz zum Gegenteil – einebnenden Wiedererkennen – besteht, muß die Wahrnehmung systematisch auf diese Verzerrung vorbereitet sein und in Kenntnis dieser Tendenz korrigiert werden durch eine reflexive Erweiterung des Wahrnehmungsrasters (vgl. Dewe/Ferchoff 1988). Denn das Wahrgenommene bzw. das damit einhergehende Urteil über die Wahrnehmung bildet die Grundlage für die anschließenden Deutungen und die daraus abgeleiteten Interaktions- und Kommunikationsstrategien. Wie eine(r) mit den Schülern redet und wie sie/er mit ihnen umgeht, ist bestimmt durch das in der jeweiligen Situation Beobachtete, Gehörte und Gespürte, aber auch durch die Überzeugungen und Haltungen, die sie/er im Laufe eines (Berufs-)Lebens ausgebildet hat. Zum kompetenten Bewältigen von Situationen im professionellen Alltagsgeschehen gehört deshalb auch die Fähigkeit, in Distanz zum eigenen Wahrnehmen und Handeln, dieses im Kontext der gegebenen Bedingungen zu reflektieren, die je eigene Handlungsweise in ihrer situativen Logik transparent zu machen, um wieder konkrete Erfahrungen machen, Handlungsweisen korrigieren oder ersetzen zu können (vgl. dazu auch Bommes/Dewe/Radtke 1996). Der sozialwissenschaftliche Berater als „Rekonstrukteur" will wissen, wie professionelles Handeln funktioniert (hat) und kann das nur erfahren, wenn er die Handelnden beobachtet und aus den offenliegenden Handlungsabläufen auf die zugrunde liegenden Strukturen schließt. Wenn es ihm gelingt, die Strukturen soweit durchsichtig zu machen, daß der professionell Handelnde selbst sie darlegen kann, so wie er seinen Kommunikationsakten die Regeln der Grammatik bzw. Konversation, denen er gefolgt zu sein scheint, nachliefern könnte, wäre seine auf die Erhöhung des Reflexionspotentials von professionellen Praktikern bezogene Beratungsaufgabe erfüllt. Die Fähigkeit der Metakommunikation über abgelaufene Ereignisse ist der Kern der professionellen Kompetenz, die in people-processing-professions in

Selbstreflexivität aufgeht (vgl. u.a. Parsons 1968; Oevermann 1995; Dewe/Otto 2000). Das Prekäre, aber besonders Reizvolle der Praxis sozialwissenschaftlicher professionsbezogener Beratung besteht schlußendlich darin, daß dabei den Beratern eine ihre disziplinäre Identität stützende Außenlegitimität nicht als selbstverständlich zugestanden wird, sie also die Angemessenheit ihres wissenschaftlichen Wissens für die Bearbeitung der anstehenden Handlungsprobleme jeweils *in der Situation* unter Beweis stellen müssen. In der gegenwärtigen Lage, in der die wissenschaftliche Beratungspraxis für Professionelle als nicht „approbiert" gilt, hängt es vom Gelingen des Einzelfalles ab, ob eine Legitimation geschaffen werden kann, die die Akzeptanz des betreffenden beratenden Wissenschaftlers und damit seines Fachwissens als ein wissenschaftliches möglich werden läßt.

Literatur

Achenbach, G.B.: Philosophische Lebensberatung – Kritik der auxiliaren Vernunft. In: Ders.: Die reine und die praktische Philosophie. Klagenfurt 1983

Alemann, H. v.: Organisatorische Faktoren im Wissenstransfer. Eine exploratorische Untersuchung zur Situation in den Sozialwissenschaften. In: König, R./Stehr, N. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Opladen 1975

Alemann, H. v./Vogel, A. (Hrsg.): Soziologische Beratung. Opladen 1996

Allesch, J.: Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen – Perspektiven und Modelle. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1983

Archibald, K.A.: Drei Ansichten über die Rolle des Experten im politischen Entwicklungsprozeß: Systemanalyse, Inkrementalismus und klinischer Ansatz. In: Badura, B. (Hrsg.): Angewandte Sozialforschung. Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion, Diffusion und Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1976, S. 187-204

Badura, B.: Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze. In: Badura, B./Gloy, K. (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart, Bad Cannstatt 1972, S. 246-264

Badura, B. (Hrsg.): Seminar Angewandte Sozialforschung: Studien über Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion, Diffusion und Verwertung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1976

Baumgartner, P.: Handeln und Wissen bei Schütz. Versuch einer Rekonstruktion. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000, S. 9-26

Beck, U./Bonß, W.: Sozialwissenschaftler und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), H. 4, S. 381-405

Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989

Behrend, O./Wienke, J.: Zum Konzept der klinischen Soziologie als Basis einer fallorientierten Beratung. In: Degele, N./Münch, T./Pongratz, H.J./Saam, N. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Analyseperspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen 2001, S. 177-198

Bergmann, J./ Goll, M. /Wiltschek, S.: Sinnorientierung durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: Luckmann, Th. (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh 1998, S. 143-218

Bommes; M./Dewe, B./Radtke, F.O.: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen 1996
Brem-Gräser, L.: Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Bd. 1, München, Basel 1993
Brunner, E. J./Schönig, W.: Umrisse einer Beratungstheorie. In: Brunner, E.J./Schönig, W. (Hrsg.): Theorie und Praxis von Beratung. Pädagogische und psychologische Konzepte. Freiburg 1990, S. 152-158
Buchheim, Th./Kersting, W.: Rat. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Basel 1992, S. 29-37
Bude, H./Otto, C./Schmitz, E.: Zur Logik der Beratung. Forschungsberichte des Fachbereiches 10 der Freien Universität Berlin 1987
Danzer, B.: Die „Alltagswende" im Arbeitsfeld Beratung. Regensburg 1995
Degele, N./Münch, T./Pongratz, H.J./Saam, N. (Hrsg.): Soziologische Beratungsforschung. Analyseperspektiven für Theorie und Praxis der Organisationsberatung. Opladen 2001
Dewe, B.: Soziologie als beratende Rekonstruktion – Zur Metapher des klinischen „Soziologen". In Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft – Zur Relativität sozialwissenschaftlicher Forschung. Göttingen 1985 S. 351-380
Dewe, B.: Strukturelle Komponenten sozialarbeiterischer Handlungspraxis im Gesundheitswesen. In: Medizinsoziologie 1 (1987), H. 1, S. 27-38
Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6). Baden-Baden 1988
Dewe, B.: Wissen und Können in sozialarbeiterischen Handlungsvollzügen. 13 Thesen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschafts- und Berufswissen in der Sozialarbeit samt forschungspraktischer Konsequenzen. In: Soziale Arbeit 39 (1990), H. 3, S. 82-87
Dewe, B.: Soziologische Erkenntnis und akademische Berufe. In: Sociologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung, Bd. 29, H. 1 (1991a), S. 103-120
Dewe, B.: Beratende Wissenschaft: Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen 1991b
Dewe, B.: Die Bedeutung von Hermeneutik und Rhetorik in der Praxis der Beratung. In: Ethik und Sozialwissenschaften 10 (1999), H. 4, S. 501-513
Dewe, B.: Beratung. In: Krüger, H. H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Opladen 2000, S. 119-130
Dewe, B./Ferchoff, W.: Widersprüche sozialpädagogischer Berufspraxis und das Phänomen „unbewußter Psychotherapie". In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie (1988), H. 3, S. 288-323
Dewe, B./Scherr, A.: Sozialwissenschaftliches Wissen und gesellschaftliche Praxis: Zur Diskussion um das Selbstverständnis der Soziologie als praktisch bedeutsame Disziplin. In: Neue Politische Literatur, 36 (1991), H. 2, S. 272-290
Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Auflage. Neuwied 2001, S. 1399-1423
Diesing, P.: Reason in Society. Univ. of. Illinois Press 1962
Dietrich, G.: Allgemeine Beratungspsychologie. Göttingen 1983
Ertelt, B. J./Schulz, W. E.: Beratung in Bildung und Beruf. Leonberg 1997
Evers, A./Nowotny, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit: Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1987
Fiala, V./Gesek, L./Mucha, H./Pachner, F./Saipt, O.: Zur Frage der Ethik des Sozialwissenschaftlers. In: Östereichische Zeitschrift für Soziologie (1995), H. 4, S. 137-179
Fuchs, P.: Die Form beratender Kommunikation. Zur Struktur einer kommunikativen Gattung. In: Fuchs, P./Pankoke, E. (Hrsg.): Beratungsgesellschaft. Schwerte 1994, S. 14-38

Geissner, H.: Rhetorische Kommunikation. In: Sprache und Sprechen. 3 (1968), H. 1, S. 70-81
Glassner, B./Freedman, J. A.: Clinical Sociology. New York 1979
Gouldner, A. W.: Theoretical Requirements of the Applied Social Sciences. In: Am. Soz. Rev. 22 (1957), S. 92-102
Grawe, K./Donati, R./Bernauer, F.: Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen 1995
Greve, W.: Ziele therapeutischer Intervention: Probleme der Bestimmung, Ansätze der Beschreibung, Möglichkeiten der Begründung und Kritik. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie 22 (1993), S. 347-373
Gruber, H./Renkl, A.: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens: In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000, S. 155-174
Habermas, J.: Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983
Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften. (Sonderausgabe) Frankfurt a. M. 1996
Hahn, A.: Erfahrung und Begriff: Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik. Frankfurt a. M. 1994
Heintel, P.: Läßt sich Beratung erlernen. In: Wimmer, R. (Hrsg.): Organisationsberatung, Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden 1992
Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion der Wirklichkeit. Leverkusen, Opladen 1994
Hofer, M./Papastefanou, Ch.: Theoriebestände für pädagogisch-psychologisches Beratungshandeln. In: Hofer, M./Wild, E./Pikowsky, B.: Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Bern 1996, S. 25-55
Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten. Leverkusen, Opladen 1992
Howaldt, J./Kopp, R. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis. Berlin 1998
Janowitz, M.: Professionalization of Sociology. In: Am J. of. Soc. 78 (1973), S. 106-184
Jung, Th./Müller-Doohm, St. (Hrsg.): „Wirklichkeit" im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M. 1998
Kopperschmidt, J.: Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation. Stuttgart 1976
Kraft, V.: Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. In: Bildung und Erziehung 46 (1993), H. 3, 345-359
Larson, M.S.: In the Matter of Experts and Professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In: Torstendahl, R./Burrage, M. (Hrsg.): The Formation of Professions. London 1990, S. 191-211
Laurenze, A./Radtke, F.-O.: Ziele, Chancen und Methoden der Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern. Typoskript. Universität Bielefeld 1998
Leggatt, T.: Teaching as a Profession. In: Jackson, J.A. (Hrsg.): Professions and Professionalization. Cambridge 1970, S. 251-268
Lenzen, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M. 1997, S. 228-247
Luhmann, N.: Kommunikationssperren in der Unternehmensberatung. In: Ders./Fuchs, P.: Reden und Schweigen. Frankfurt a. M. 1989, S. 209-227
Luhmann, N./Schorr, E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979

Mader, W.: Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983
Maindok, H.: Soziologie als Profession (Diss.). Frankfurt a. M. 1977
Martin, L.: Beratung als pädagogische Disziplin. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), H. 5, S. 585-597
Matz, U.: Wissenschaftliche Politikberatung zwischen den Mühlsteinen der Politik. In: Freiheit der Wissenschaft 1 (1985), S. 8-11
McClung Lee, A.: The Clinical Study of Society. In: Am Soz. Rev. 20 (1955), S. 648-653
Nestmann, F. (Hrsg.): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen 1997
Neuweg, G.H.: Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster, New York, München, Berlin 1999
Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München 2000a
Neuweg, G.H.: Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000b, S. 65-84
Nunes, M. B.: Professional Culture and Professional Practice. In: The Free Press of Glencoe, 1984
Nunner-Winkler, G./Mayntz, R./Gottwald, K./Schulz, J.: Soziologie: Wissenschaft ohne Beruf. In: betrifft: Erziehung (1981), H. 4, S. 78-85
Oberauer, K.: Wissen und mentale Repräsentationen. Eine Kritik der Theorie symbolverarbeitender Systeme. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, München, 2000, S. 85-110
Obermeier, O.-P.: Die Kunst der Risikokommunikation. München 2000
Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns (Manuskript). Frankfurt 1995
Oevermann, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie – Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik". In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. München 1986, S. 19-83
Parsons, T.: Professions. In: International Encyclopedia of the Social Science, Bd. 12. New York 1968, S. 538-547.
Polanyi, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a. M. 1986
Radtke, F.-O.: Zum Stand der Aktionsforschungsdebatte – Strukturelle Probleme der Zusammenarbeit von Lehrern und Wissenschaftlern. In: Horn, Klaus (Hrsg.): Aktionsforschung – Balanceakt ohne Netz? Frankfurt a. M. 1979, S. 71-106
Rausch, A: Orientierung und Beratung im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Therapie. In: Tagungsdokumentation des Deutschen Verbandes für Berufsberatung 1993
Ryle, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969
Schein, E. H.: Organisationsberatung für die neunziger Jahre. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993, S. 405-420
Schmalohr, E.: Psychologische Beratung. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streiforum für Erwägungskultur 11 (2000), H. 2, S. 1-13
Schmitz, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 1983, S. 32-43
Schmitz, E./Bude, H./Otto, C.: Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung". In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 122 - 148

Schubert v., H./Kinzinger, W./Lücke-Janssen, H./Schneider, B./Schrödter, W./Vogelmann, W.: Von der Seele reden. Eine empirisch-qualitative Studie über psychotherapeutische Beratung in kirchlichem Auftrag. Oldenburg 1998

Schülein, J. A.: Psychotechnik als Politik: Zur Kritik der pragmatischen Kommunikationstheorie von Watzlawick et. al. Frankfurt a. M. 1976

Schütze, F.: Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung. Unveröffentlichtes Manuskript. Kassel 1985

Soeffner, H.-G.: Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt a. M. 1986

Sprondel, W.: „Experte" und „Laie": Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W./Gratthoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 140-154

Sturzenhecker, B.: Reflexivität ist gefordert: Zur professionellen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit. In: Der pädagogische Blick 4 (1996), H. 3, S. 159-170

Tausch, R./Tausch, A.: Personenzentrierte Psychotherapie. Göttingen 1985

Ulrich, D. N. A: Clinical Method in Applied Social Science. In: Philosophy of Science 16 (1949), S. 246-247

Vollbrecht, R.: Informations- und Kommunikationstechnologien in der betrieblichen Praxis. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion. Bad Heilbrunn 2000, S. 247-260

Walter-Busch, E.: Gemeinsame Denkfiguren von Experten und Laien: Über Stufen der Verwissenschaftlichung und einfache Formen sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion der Wirklichkeit. Leverkusen, Opladen 1994, S. 83-102

Weber, K.: Produktion, Kontrolle, Verteilung und Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Schweiz. Z.f.Soz. 6 (1980), S. 249-308

Wirth, L.: Clinical Sociology. In: Am. J. of. Soz. 37 (1931), S. 49-66

Young, D.: Sociology and the Practicing Professions. In: Am. Soc. Rev. 6 (1955), S. 641-648