

### Qualitative Forschung und Professionalisierung sozialer Arbeit

Ackermann, Friedhelm

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ackermann, F. (1995). Qualitative Forschung und Professionalisierung sozialer Arbeit. *Rundbrief / Gilde Soziale Arbeit e.V.*, 2, 43-59. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66141>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

[43] FRIEDHELM ACKERMANN

## QUALITATIVE FORSCHUNG UND PROFESSIONALISIERUNG

### SOZIALER ARBEIT

#### 1 EINLEITUNG

In einer Reihe neuerer Veröffentlichungen (vgl. zur Übersicht Kraimer 1991) wird vermehrt die Anstrengung unternommen, qualitative Forschungsmethoden für die Soziale Arbeit mit dem Ziel fruchtbar zu machen, die Perspektiven des von Sozialer Arbeit betroffenen Klientels aufzuzeigen und durch die Rekonstruktion der „Lebenskonstruktionen“ (Bude) von Subjekten in unterschiedlichen Lebenswelten vorhandene Kompetenzen aufzudecken und Ansatzpunkte für die Soziale Arbeit zu entwickeln. Haben sich qualitative Methodologien und Methoden als geeignet erwiesen für solcherart Lebensweltanalysen, wird die Frage, wie solche Methoden fruchtbar gemacht werden können für eine Professionalisierung Sozialer Arbeit, meist lediglich appellierend beantwortet. Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, der Frage nachzugehen, wie mittels einer sozialpädagogischen Kasuistik qualitative Methoden bereits in der Ausbildung eingesetzt werden können, um ein der Sozialen Arbeit adäquates klientenzentriertes Selbstverständnis auszubilden.

#### 2 ADVOKATORISCHES HANDELN UND STELLVERTRETENDE DEUTUNG

*„Also man kann da häufig mit Händen und Füßen äh reden und (.) teilweise auch äh einfach nur äh in Anführungsstrichen irgendwie was vernünftiges reinprügeln, damit die das eben 'n bißchen ver-, damit die das überhaupt verstehen (.).“ (Interview III/3)<sup>1</sup>*

Das obenstehende Zitat eines in einem Wohnheim für Asylbewerber beschäftigten Sozialarbeiters offenbart in - zugegebenermaßen - drastischer Weise ein zentrales Manko der Praxis Sozialer Arbeit: Die Hilfesuchenden werden in ihrer Lebenspraxis nicht akzeptiert, sie werden ihrer Autonomie beraubt, bevormundet durch das, was langläufig mit den Begriffen „Dominanz der Experten“ oder auch „Entmündigung durch Experten“ (vgl. Illich 1979) bezeichnet wurde. Interventionen seitens der Sozialarbeit erweisen sich in dieser Form, wie Kraimer (1991: 126) es formuliert, „insofern kontraproduktiv, als sie an subjektiven Erfahrungen, Sichtweisen und Interessen des Klientels vorbeigehen“. Mit der Äußerung *„was vernünftiges reinprügeln“* verortet sich der hier sprechende Sozialarbeiter selbst auf der Seite der Vernunft und proklamiert für sich somit eine Kompetenz für den betroffenen

<sup>1</sup> Sämtliche Interviewpassagen in dieser Arbeit entstammen dem Material aus dem Forschungsvorhaben „Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit“ an der FH Emden. Zur Konzeption des Vorhabens vgl. Ackermann/Seeck 1995.

Hilfesuchenden aufgrund rationaler Entscheidungskriterien. Folgen dieser - m.E. mit dem Begriff des advokatorischen Handelns<sup>2</sup> zu bezeichnenden - fremdbestimmten Intervention sind die Unmündighaltung des Klientels und dessen Widerständigkeit gegen eine derartige Intervention.

[44] Gegen diese Form Sozialer Arbeit wurde in den letzten Jahren in mehreren Publikationen der von Oevermann (1981a, 1990) eingeführte Begriff der stellvertretenden Deutung<sup>3</sup> gesetzt und theoretisch ausgearbeitet (vgl. Koring 1987, Liebau 1987, Dewe et al. 1986, 1993). Aufgabe der *stellvertretenden Deutung* ist es i.S. Oevermanns, das durch den Hilfesuchenden an die Sozialarbeit herangetragene Problem „per Rekonstruktion der fallspezifischen Ausdrucksgestalt sichtbar zu machen und zu identifizieren, sodann: es mæutisch zum Bewußtsein zu bringen und zum Ansatzpunkt einer *von der gestörten Lebenspraxis selbst* in Angriff genommenen Fallstruktur-Transformation zu machen“ (Oevermann 1990: 12, Hervorhebung von mir, F.A.). Die Implikationen, die eine Intervention im Sinne einer *stellvertretenden Deutung* im Gegensatz zum *advokatorischen Handeln* in sich birgt, werden deutlich: Der Sozialarbeiter versteht sich nicht als Experte, der lediglich fachliches/wissenschaftliches Wissen auf den jeweiligen Fall anwendet, der weiß, was angesichts der Lebenspraxis „gut“ für diesen ist, vielmehr muß er versuchen zu rekonstruieren, inwiefern die vom Klienten verwendeten Handlungsmuster als situativ und temporär sinnvolle für die Bewältigung einer je konkreten Lebenspraxis anzusehen sind<sup>4</sup> Die Intervention orientiert sich in diesem Verständnis somit nicht an theoretisch explizierten Normalbiographien, gefragt wird vielmehr, was die individuelle biographische Situation an angemessenen Problemstrategien ermöglicht. Soziale Arbeit als *stellvertretende Deutung* orientiert sich somit nicht an gesellschaftlich erwarteten Normalitätsentwürfen, vielmehr

---

<sup>2</sup> Nicht zu verwechseln mit der von Brumlik (1992) ausgearbeiteten *advokatorischen Ethik*.

<sup>3</sup> Mit dem Begriff der *stellvertretenden Deutung* befindet sich Oevermann m.E. in deutlicher Nähe zu den bereits von Heidegger angedeuteten zwei Modi der Fürsorge. Heidegger beschreibt diese wie folgt: „Die Fürsorge hat hinsichtlich ihrer positiven Modi zwei extreme Möglichkeiten. Sie kann dem Anderen die »Sorge« gleichsam abnehmen und im Besorgen sich an seine Stelle setzen, für ihn *einspringen*. Diese Fürsorge übernimmt das, was zu besorgen ist, für den Anderen. Dieser wird dabei aus seiner Stelle geworfen, er tritt zurück, um nachträglich das Besorgte als fertig Verfügbares zu übernehmen, bzw. sich ganz davon zu entlasten. [...]“

Ihr gegenüber besteht die Möglichkeit einer Fürsorge, die für den Anderen nicht so sehr einspringt, als daß sie ihm in seinem existenziellen Seinkönnen *vorausspringt*, nicht um ihm die »Sorge« abzunehmen, sondern erst eigentlich als solche zurückzugeben. Diese Fürsorge, die wesentlich die eigentliche Sorge - das heißt die Existenz des Anderen betrifft und nicht das *Was*, das er besorgt, verhilft dem Anderen dazu *in* seiner Sorge sich durchsichtig und *für* sie *frei* zu werden“ (Heidegger 1986, 122).

<sup>4</sup> Ich möchte an dieser Stelle auf die Arbeit von G.E. Vaillant verweisen, die mir eine neue Sichtweise im Verständnis von Abwehr- und Bewältigungsstrategien ermöglicht hat. Vaillant distanziert sich in seiner Arbeit von der klassischen Trennung in Bewältigungsstrategien (i.S. positiver Strategien) und Abwehrstrategien (i.S. negativer bzw. dysfunktionaler Strategien). Vielmehr ist für ihn die Abwehr bestimmter Lebenssituationen immer auch eine funktionale Form von deren Bewältigung. So schreibt er: „But I hope it is clear that when I use the traditional term *defense mechanism* I use it in the sense of coping - of *adaptation*.“ (Vaillant 1993: 11). An anderer Stelle wird er noch deutlicher: „Defense mechanisms are for the mind what the immune system is for the body. When Hans Selye, the great Canadian student of stress, wrote that stress can kill us, he emphasized only half of the equation. *Of perhaps greater importance is the fact that defenses can allow us to survive*“ (ebd., Hervorhebung von mir, F.A.).

verstehen sie sich „als Hilfe für die selbstbestimmte Gestaltung von Lebenspraxis“ (Dewe et al. 1993: 108). Die Achtung der Autonomie der Lebenspraxis<sup>5</sup> wird zum zentralen Element einer Sozialen Arbeit als *stellvertretender Deutung* auch dann, wenn diese Autonomie lediglich kontrafaktisch (z.B. bei Sucht) besteht. [45]

### 3 KRITIK AM MODELL DES „WISSENSCHAFTLICH AUSGEBILDETEN PRAKTIKERS“

*I: Wie beurteilst du denn das Verhältnis von Studium und Praxis? (49 sek.)*

*P: Ja, das sind zwei verschiedene Schuhe. (Interview III/2)*

*P: Also weiß ich nicht. Kann ich so sagen, daß ich jetzt tatsächlich in der Praxis mehr lerne, als durch das Studium. Aber ich hab' ja während des Studiums auch schon immer gearbeitet. (.) Hab' auch dies Studium einfach immer als (.) absolut oberflächlich erlebt, (.) mir viel zu platt eigentlich. (Interview III/6)*

Solche oder ähnliche Aussagen finden sich - insbesondere in den Interviews mit SozialarbeiterInnen im Anerkennungsjahr - in dem von uns erhobenen Material auf die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis fast durchgängig. Die vermittelten Theoriebestände werden als für die Praxis kaum umsetzbar, wenn nicht gar als unbrauchbar wahrgenommen. Die Forderung einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis wird von fast allen Interviewten erhoben, auch wenn konkrete Lösungsvorschläge zumeist nicht benannt werden können.

Es offenbart sich hier in den Selbstdeutungen von BerufsanfängerInnen das in der Sozialen Arbeit nun wirklich nicht neue Dilemma der Vermittlung von Theorie und Praxis. Obwohl seit langem bekannt, fehlen aber bisher weitgehend konkrete Vorschläge zur Behebung dieses Problems. Vielmehr dominiert in den Diplomprüfungsordnungen der Fachbereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik auch weiterhin das „Paradigma des wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ (Lüders 1987, 1989; Sturzenhecker 1993). Dieses folgt einer Konzeption von Ausbildung, bei der die Vermittlung theoretischen Wissens zu berufsqualifizierendem Handlungswissen führen soll; gelungene Praxis würde sich demnach daraus ergeben, daß der Praktiker angesichts der Problemlagen des Klientels diesen gerecht werden könnte, indem aus dem Reservoir seiner Wissensbestände diejenigen zum Tragen kämen, die sich mit dem jeweiligen Fall decken. Und genau hier deckt sich das Paradigma des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ mit der oben geschilderten Praxis als „advokatorischem Handeln“. Der Sozialarbeiter „nimmt den jeweiligen Einzelfall als einen Fall wahr, der einer vorab bekannten Kategorie von Klientengruppen zugeordnet werden und entsprechend beraten werden kann“ (Dewe et al. 1993: 107). Die Mechanik einer solchen Konzeption von Ausbildung und Praxis wird deutlich, weshalb das Paradigma des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ zunehmend in Kreuzfeuer der Kritik gerät;

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu vor allem Liebau 1987: 113ff.

Sturzenhecker (1993: 276ff.) bezeichnet dieses Paradigma schlichtweg als „Legende“ (vgl. auch Jacob 1994). Einige Punkte seien hier benannt (vgl. auch Ackermann/ Seeck 1995: 82f.).

1) Dem „wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker“ liegt die Vorstellung zugrunde, wissenschaftliches Wissen sei gegenüber Alltagswissen Ausdruck einer höheren Rationalitätsform, eine Vorstellung, die zwangsläufig eine Stufenlogik von Rationalitätsformen unterstellt. Diese Annahme legitimiert es, systematisiertes Wissen als handlungsgenerierend und handlungsleitend für soziale Praxis zu betrachten. Neuere Ansätze der Wissenssoziologie (vgl. u.a. Beck/Bonß 1989) zeigen dagegen, daß eine solche Hierarchisierung nicht zulässig ist: Die Annahme einer Hierarchie der Rationalitätsformen weicht der Annahme differenter Sichtweisen von Wirklichkeit. Die Dichotomisierung von Theoriewissen und Handlungswissen läßt die Vorstellung [46] fragwürdig werden, Theoriewissen eine höhere Rationalität zu unterstellen. Wissenschaft wird in dieser Sicht zu einer besonderen, nicht aber zu einer höheren Form der Interpretation von Wirklichkeit, die sich von Praxis dadurch unterscheidet, daß in ihr der für Praxis konstitutive Druck von Entscheidungszwang und Entscheidungsbegründung außer Kraft gesetzt ist, Wissenschaft die Interpretation sozialer Wirklichkeit vielmehr handlungsentlastet vornehmen kann. Wissenschaftliches Wissen ist zudem an Abstraktionen und Generalisierungen interessiert; aufgrund der hierdurch bedingten Abstraktion auch vom Einzelfall sind wissenschaftliche Abstraktionen nicht unmittelbar geeignet, Regeln für an spezifische Handlungskontexte gebundenes Handeln zu generieren, da hier vielmehr die Bereitschaft entscheidend ist, auf der Basis systematisierten Wissens „einen individuell-spezifischen lebenspraktischen Problemfall kommunikativ auszulegen und so dem Klienten aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und soziale Verursachung wie auch subjektive Handlungsmöglichkeiten zu deuten“ (Dewe/Otto 1984: 795) (vgl. zum vorstehenden Knorr-Cetina 1989, Beck/Bonß 1989, Dewe et al. 1986, 1993: 47ff.).

2) Die in Punkt 1) aufgeführte Betrachtungsweise geht im wesentlichen auf eine Revision der klassischen Professionstheorie durch Ulrich Oevermann zurück. Oevermann (1978, 1981a, 1983, 1990, 1991a u. b) wirft dieser einen naiven Professionenbegriff vor, wenn Professionalisierung auf Szientifizierung und der Professionelle auf den Experten reduziert wird (vgl. hierzu Oevermann 1978: 2). Im Gegensatz dazu ist für Oevermann wissenschaftliches Wissen lediglich ein Kriterium, jedoch eines, das die Unterscheidung von Professionellem und Nicht-Professionellem noch nicht begründet, da viele Berufe systematisiertes Wissen verwendeten, deshalb aber noch nicht als Professionen anzusehen seien. Er schlägt stattdessen vor, „den Professionalisierungsbegriff in einer allgemeinen Struktur des Handlungsproblems zu fundieren, das der Tätigkeitsbündelung zugrunde liegt, die als Profession jeweils historisch ausdifferenziert worden ist“ (ebd.: 6), wobei Elemente professionellen Handelns auch im Alltagshandeln enthalten wären. Diese Kompetenzen spiegeln laut Oevermann die gesellschaftlichen Handlungsprobleme und wesentlichen Funktionsvoraussetzungen jeder Gesellschaft

- kritische Prüfung von Wahrheitsbehauptungen
- Beschaffung von Konsens
- Bereitstellung von therapeutischen Leistungen (vgl. ebd.)

wider, die auch für professionalisiertes Handeln konstitutiv seien. Die Frage, wie sich die so bestimmte Professionalität im konkreten Handeln verwirkliche, beantwortet Oevermann, indem er für dieses Handeln zwei grundlegende Komponenten benennt. Neben die *wissenschaftliche Kompetenz* gesellt sich für den Professionellen die *hermeneutische Kompetenz* des Verstehens eines (Einzel-)Falles; professionelles Handeln sei gekennzeichnet durch diese Gleichzeitigkeit von „Theorieverstehen“ und „Fallverstehen“, deren widersprüchliche Einheit sich in der Person des Professionellen konstituiere. Der Professionelle ist somit zugleich Vertreter kollektiv legitimierter Normen (Wissensbasis) und Anwalt des Falles (Fallverstehen). Die Aufgabe des Professionellen zur Bearbeitung eines Problems besteht in der Vermittlung und [47] Integration dieser beiden Sphären; durch diese Vermittlung zeichne sich professionelle Kompetenz aus.

3) Die von Habermas in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) initiierte Diskussion der Entkopplung von Lebenswelt und System als zentrales Charakteristikum moderner, pluraler Gesellschaften und der damit einhergehenden These einer „Kolonialisierung der Lebenswelt(en)“, führte auch in der Sozialen Arbeit zu einer Diskussion, in der „Verstehen“ und „Kolonialisieren“ als diametrale und nicht vereinbare Pole benannt wurden (vgl. bes. Müller/Otto 1984), die zugleich auch Ausdruck der besonderen Struktureigenschaften Sozialer Arbeit sind. Die Sozialarbeit erweist sich unter dem Gesichtspunkt der Sozial- und Systemintegration als Teil staatlicher Steuerungsstrategien, deren normierende Zielsetzungen jedoch angesichts zunehmender Verselbständigungstendenzen von Lebenswelten in diesen sowohl theoretisch als auch praktisch an ihre Grenzen stoßen; sie verlieren in den je eigenen Sinnsystemen der Lebenswelt an Erklärungskraft. Die Kluft zwischen der „Faktizität“ geltenden Rechts und der mangelnden „Geltung“ (vgl. Habermas 1992) desselben wird zunehmend größer und kann auch für die Sozialarbeit nicht ohne Folgen bleiben. Systematisiertes Wissen, das, wie aufgezeigt, auch aufgrund seiner Abstraktion vom je individuellen Fall in seiner Anwendung i.S. des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ immer auch die Gefahr birgt, sich lediglich an der Oberfläche sozialer Probleme zu orientieren, wird so zu einem staatlichen Instrument der „Kolonialisierung“ und widerspricht der je eigenen Handlungslogik Sozialer Arbeit. Diese ist in ihrem Selbstverständnis immer am Einzelfall orientiert, was die prinzipielle Nicht-Standardisierbarkeit professionalisierten sozialen Handelns begründet (vgl. Sahle 1985: 153f.).

Angesichts dieser Kritik stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmt werden kann und vor allem, welche Implikationen diese Neubestimmung für die universitäre bzw. hochschulische Ausbildung hat. Eine Möglichkeit, hier zu einer neuen Vermittlung von Theorie und Praxis zu kommen, besteht m.E. in der Hereinnahme qualitativ-

rekonstruktiver Verfahren und einer Konzeption von Studium als „sozialpädagogischer Kasuistik“ bzw. „kontrolliertem Fremdverstehen“.

#### 4 QUALITATIVE METHODOLOGIEN UND METHODEN

Unter dem Oberbegriff Qualitative Methoden (zur Übersicht vgl. Lüders/Reichert 1986, Garz/Kraimer 1991, zuletzt König/Zedler 1995) versammeln sich eine Vielzahl unterschiedlichster Methodologien und Methoden, die sich weniger durch ein homogenes inhaltliches und methodisches Vorgehen, sondern eher durch die Abgrenzung zu den klassischen empirischen und statistischen Methoden der Sozialforschung auszeichnen. Qualitative Methoden verstehen sich hierbei nicht als Gegensatz zu den empirisch-statistischen Verfahren; vielmehr divergieren die Ansätze im unterschiedlichen grundlagentheoretischen Erkenntnisinteresse: Sind die statistisch-empirischen Verfahren an Aussagen über Häufigkeiten, Verteilungs- und Streuungsparametern sozialer Prozesse interessiert, eint qualitative Methoden das Interesse an den Strukturen eben jener sozialen Prozesse selbst. Hierbei wird davon ausgegangen, [48] daß durch die Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente der empirisch-statistischen Verfahren „das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittweise erfaßt und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt würden“ (Lamnek 1988: 4). Zugespitzt formuliert: In den empirisch-statistischen Verfahren beugt sich die Analyse sozialer Wirklichkeit den zur Verfügung stehenden Methoden, soziale Wirklichkeit wird dort reduziert, wo sie sich in das Instrumentarium der Methoden nicht einfügen läßt.

Anders dagegen in den qualitativen Methoden, in denen sich die verwendeten Methoden dem Forschungsgegenstand quasi anschmiegen<sup>6</sup>, sich abhängig machen vom jeweiligen Forschungsgegenstand; so benannten schon Glaser und Strauss (1967) in einer der frühesten methodologischen Veröffentlichungen aus dem Bereich qualitativer Forschung die von ihnen verwendete Methode als „gegenstandsbezogene Theorie“ (grounded theory), um zu verdeutlichen, daß soziale Wirklichkeiten nicht unter das Diktat der Zahl zu subsumieren sind; vielmehr gilt hier „that generating grounded theory is a way of arriving a theory suited to its supposed uses“ (ebd.: 3), oder - mit Adorno gesprochen - „Methoden hängen nicht vom methodologischen Ideal ab, sondern von der Sache“ (Adorno 1972a: 552).

Qualitative Forschung folgt somit der schon von Adorno formulierten Kritik, daß „um zu quantitativen Aussagen zu gelangen, [...] immer erst von qualitativen Differenzen der Elemente abgesehen werden [muß]; und alles gesellschaftlich Einzelne trägt die allgemeinen

---

<sup>6</sup> So schreibt schon Dilthey: „Nicht dadurch erweisen wir uns als echte Schüler der großen naturwissenschaftlichen Denker, daß wir die von ihnen erfundenen Methoden auf unser Gebiet übertragen, sondern dadurch, daß *unser Erkennen sich der Natur unserer Objekte anschmiegt* und wir uns so zu diesem ganz so verhalten, wie sie zu dem ihrigen“ (Dilthey 1957: 143, Hervorhebung von mir, F.A.).

Bestimmungen in sich, denen die quantitativen Generalisierungen gelten. Deren Kategorien sind selbst allemal qualitativ“ (Adorno 1972b: 204f.)<sup>7</sup>.

Entsprechend gestaltet sich auch die Forschungspraxis qualitativer Sozialforschung als eine gänzlich andere als die empirisch-statistischer Verfahren: wird hier bereits bei Erhebung und Auswertung des Materials die Datenbasis auf das für das verwendete Instrumentarium notwendige Maß ‚zurückgeschnitten‘, verzichten qualitative Methoden auf diese Reduzierung (Codierung) des Materials und versuchen, aus den Selbstdeutungen und (Re-)Konstruktionen der Subjekte selbst, soziale Zusammenhänge und deren Struktur zu rekonstruieren. Qualitative Methoden folgen damit den schon im Symbolischen Interaktionismus formulierten Prämissen:

1. Menschen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen.
2. Die Bedeutung dieser Dinge wird abgeleitet oder entsteht in sozialer Interaktion.
3. Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozeß benutzt und/oder verändert.  
(vgl. Blumer 1973: 81)

[49]

## 5 QUALITATIVE FORSCHUNG UND SOZIALE ARBEIT

Für die Soziale Arbeit ergibt sich mit der Hereinnahme qualitativer Forschungsmethoden u.a. die Möglichkeit, „die jeweilige Lebenswelt des Klientels aus deren alltäglichen Situationsdefinitionen zu rekonstruieren“ (Ackermann/Seeck 1995: 83) und damit ein Zugang zu den „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann) des von Sozialer Arbeit betroffenen Klientels. Qualitative Forschung ermöglicht damit die methodologische und methodische Einlösung der von Fatke/Hornstein (1987: 591f.) beschriebenen zentralen Aufgaben zukünftiger Forschung und Theoriebildung Sozialer Arbeit:

1. Darstellung der sozialpädagogischen Praxis weniger aus der Sicht der Experten, sondern aus der Sicht der Betroffenen,
2. stärkere Reflexion des Pädagogischen in der Sozialpädagogik und
3. pädagogisch inspirierte Erforschung sozialer Problemlagen in ihrer historisch-konkreten Qualität.

In Erweiterung dieser Aufgaben einer Sozialarbeitsforschung müssen Verfahren der empirisch-qualitativen Sozialforschung nach Hauptert (1995: 48) folgendes leisten:

- „1. Die unbekannte Betroffenenansicht muß erfaßt werden.
2. Versteckte Probleme sozialer Realität müssen aufgedeckt werden.
3. Die praktisch wirksamen Alltagsroutinen, -theorien und Deutungs-routinen der professionellen Sozialarbeit sollen auf ihre soziale Funktionalität und Entstehungsbedingungen hin entschlüsselt werden.

---

<sup>7</sup> Zur Diskussion „quantitative“ und/oder „qualitative“ Methoden vgl. auch Treumann 1986, Wilson 1982.



4. Der Sozialarbeiter soll in die Lage versetzt werden, die lebensweltlichen Perspektiven der Betroffenen zu deuten und verstehen zu können, um adäquater handeln zu können.
5. Die Kontrolle von Vorurteilsproduktion und von systematischen Deutungsfehlern muß gewährleistet sein.“

Hat sich die Verwendung qualitativ-empirischer Verfahren in der Sozialarbeitsforschung bei den von Hauptert benannten ersten drei Punkten bewährt (zur Übersicht vgl. Kraimer 1991), mangelt es m.E. noch an einer Ausformulierung und Publizierung der Punkte 4 und 5 und hier vor allem der Frage, wie sich mittels der Integration qualitativer Verfahren bereits in Ausbildung und Lehre eine Professionskompetenz herausbilden läßt. So betont auch Hauptert, daß „die Einübung qualitativer Verfahren mit ihren typischen Erhebungs- und Analysetechniken [...] zu spezifischen Eigenschaften [führe], die zur Ausformung von Professionskompetenz unerläßlich sind“ (Hauptert 1995: 49), spart aber eine Antwort, wie konkret eine solche Einübung aussehen könnte, aus. Und auch in einer früheren Veröffentlichung (Hauptert/Kraimer 1991) wird auf diesen Punkt kaum eingegangen. Zwar heißt es dort, daß sich „die erforderliche Ausformung professioneller Kompetenzen im Rahmen des Studiums [...] in der Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsproblemen der Berufspraxis bereits innerhalb der Hochschule vollziehen“ (ebd.: 110) muß, wozu „eine spezifische Fallbesprechungsmethode als Form eines Theorie-Praxis-Verbundes entwickelt und nutzbar gemacht werden“ (ebd.) könne; wie ein solches Vorgehen [50] jedoch aussehen und in welchen Rahmen es eingebettet werden könnte, bleibt unbeantwortet<sup>8</sup>.

## 6 SOZIALPÄDAGOGISCHE KASUISTIK

Einen Vorschlag, das aufgezeigte Theorie-Praxis-Dilemma der Sozialen Arbeit aufzuheben, unterbreitet Stefan Aufenanger in seinem weitgehend unberücksichtigt gebliebenen Aufsatz „Am Fall lernen - Sozialpädagogische Kasuistik“ (Aufenanger 1986)<sup>9</sup>. Ausgehend von den bereits oben ausgeführten Problemen einer Reduzierung von Professionalisierung auf Verwissenschaftlichung, stellt er die Frage, wie sich im universitären Ausbildungsbetrieb Handlungskompetenz vermitteln läßt und beantwortet sie mit einer an Oevermann (1978, 1981a) orientierten Konzeption einer sozialpädagogischen Kasuistik.

Rekurrierend auf Oevermanns Professionalisierungstheorie, die als zentrales Charakteristikum professioneller Tätigkeiten die Integration von wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz proklamiert (s.o.), stellt Aufenanger fest, daß

„die strukturellen Momente der pädagogischen Handlungsstruktur [...] eine partikulare Beziehung [verlangen], die durch ihre Einmaligkeit sich auszeichnet. Genauso wie Eltern ihrem Kind gegenüber nicht allgemeine Regeln der Erziehungswissenschaft [...]

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu auch Hauptert 1992, 1994.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu auch Müller 1993, Müller et al. 1986.

anwenden können, muß der Sozialpädagoge die spezifische Gegebenheit des Falles berücksichtigen: er muß den Fall verstehen“ (ebd.: 234f.).

Entscheidend für das Verständnis - so Aufenanger weiter - sei in der Praxis Sozialer Arbeit nicht das Spezialwissen, sondern die Berücksichtigung der konkreten Fallgeschichte. Genau diese Fähigkeit zur Berücksichtigung der konkreten Fallgeschichte aber werde gegenwärtig in der Sozialpädagogenausbildung nicht vermittelt. Entsprechend komme der Kasuistik in einer sozialpädagogischen Ausbildung ein zentraler Stellenwert zu.

Sein Verständnis einer sozialpädagogischen Kasuistik stellt Aufenanger in Abgrenzung zur klassischen Kasuistik dar. Dort gehe es nicht um eine *Rekonstruktion* des Falles in der Sprache des Falles selbst, vielmehr sei das Vorgehen der klassischen Kasuistik eher als *Falldarstellung* zu charakterisieren: Gesucht wird nach Theorien, die den Fall erklären wollen; statt einer Rekonstruktionslogik komme lediglich eine Subsumtionslogik zur Anwendung (vgl. hierzu auch Oevermann 1981b: 4f.), bei der lediglich Passungsstücke einer Theorie für einen konkreten Fall gesucht, das Typische des Falles herausgearbeitet würde. Aufenanger dagegen plädiert für eine Kasuistik,

„die das Typische rekonstruktiv erschließt, d.h. aus dem Fall selbst jene strukturellen Momente herausarbeitet, in denen das scheinbar Besondere als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen erscheint und umgekehrt, das Allgemeine als eine spezifisch individuelle Variante auftritt“ (Aufenanger 1986: 236).

[51] Eine solche rekonstruktive Kasuistik scheint für Aufenanger eine für die Aneignung von pädagogischem Handeln fruchtbare Alternative zu sein, da diese Fallrekonstruktion beansprucht, „die Geschichte des Falles von *innen* her zu rekonstruieren“ (ebd.: 237) und von der Annahme ausgeht, „daß jeder Fall eine spezifische Logik seiner Entfaltung enthält und daß diese sich als eine bestimmte Strukturierungsgesetzlichkeit bestimmen läßt“ (ebd.). Als Methode zur Fallrekonstruktion schlägt Aufenanger die von Oevermann entwickelte objektive Hermeneutik (zur Übersicht vgl. Aufenanger/Lenssen 1986, Garz/Kraimer 1994, zusammenfassend Ackermann et al 1995: 160ff.) vor, die ihm am geeignetsten erscheint, da hier alle Produkte des sozialen Handelns als Texte, als Sinngebilde bzw. Objektivationen verstanden werden, deren objektive Bedeutungsgehalte decodierbar seien.

Aufgabe des objektiven Hermeneuten sei es, die Strukturgesetzmäßigkeit eines Falles zu explizieren, um die Genese der spezifischen Fallstruktur bestimmen zu können, d.h.:

„Der objektive Hermeneut versucht nun einerseits diese Struktur durch Rekonstruktion des objektiven Bedeutungsgehalts zum Vorschein zu bringen und andererseits gleichzeitig jene Regel aufzustellen, die diese Struktur hervorgebracht hat.“ (ebd.).

So sei es möglich, die innere Dynamik eines Falles zu bestimmen, das je Individuelle des Falles zu explizieren und aufgrund der im (nicht *am*) Fall sich offenbarenden Fallstrukturgesetzmäßigkeit Ansatzpunkte für Interventionen zu benennen (vgl. z.B. Mollenhauer/Uhlendorff 1992). Hier liegt für Aufenanger der zentrale Unterschied zur

traditionellen Kasuistik, in der zwar auch Daten über den Fall gesammelt würden, die Struktur des Falles aber von außen her bestimmt und nicht fallimmanent rekonstruiert würde.

Dieses fallrekonstruktive Vorgehen entspricht nun nach Aufenanger genau jenem Aspekt des Fremdverstehens als - wie aufgezeigt - einem spezifischem Charakteristikum professionellen Handelns. Als solches sei es in die Ausbildung zur Sozialen Arbeit zu integrieren, vermag ein solches Herangehen doch „die Dialektik von der Anwendung allgemeiner Regeln, die aus der Rekonstruktion von Fallgeschichten gewonnen wurden, und dem spezifischen Eingehen auf einen Fall“ (Aufenanger 1986: 239) einen Habitus zu vermitteln, der das besondere Pädagogische beim Sozialpädagogen herausstelle. Für das Studium der Sozialen Arbeit bedeutet ein solches Herangehen, am Fall zu lernen, wie sich Individualität und Allgemeinheit entwickeln und verbinden. Eine solche Erweiterung der Curricula verspricht, einen wesentlichen Beitrag in der Ausbildung der Sozialen Arbeit zu leisten.

## 7 ETHNOGRAPHISCHES VERSTEHEN

Eine Hereinnahme sozialpädagogischer Kasuistik in die Curricula der Ausbildung zur Sozialen Arbeit und die damit verbundene Verabschiedung der einseitigen Orientierung am Paradigma des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ ist natürlich mit einem Aufwand gekoppelt, deren Umsetzung speziell an Fachhochschulen angesichts der kurzen Studiendauer auf Schwierigkeiten stößt. So begrüßen z.B. [52] Dewe et al. (1993) eine solche Konzeption sozialpädagogischer Kasuistik, werfen aber zugleich die Frage auf,

„ob bzw. wie diese aus der Berufspraxis rekonstruierte Handlungslogik professioneller Sozialpädagogen als ein lehr- bzw. lernbares Vermögen gefaßt werden kann, für dessen Vermittlung und Aneignung z.B. an Fachhochschulen sich realisierbare und überprüfbare Konzepte entwickeln lassen“ (42)

und beantworten diese Frage mit der Feststellung, daß es nicht hinreichend sei, auf eine Kunstlehre wie der objektiven Hermeneutik zu rekurrieren, da mit dieser „Anforderungen verbunden [seien], denen im institutionellen Arrangement der Ausbildung von SozialpädagogInnen nicht Rechnung getragen werden kann“ (ebd.).

Um dieses Argument zu entkräften, werde ich im folgenden die m.W. einzig publizierte Variante einer Integration fallrekonstruktiver Verfahren in das Studium darstellen, um daran anschließend kurz unsere Erfahrungen im Projekt „Professionalität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik - Handlungskompetenz in sozialen Arbeitsfeldern“ an der FH Emden zu skizzieren.

Fritz Schütze hat in verschiedenen Publikationen (Schütze 1988, 1993, 1994, Riemann/Schütze 1987) seine Konzeption einer Integration qualitativer Verfahren in die

Ausbildung Sozialer Arbeit vorgestellt<sup>10</sup>. Angebracht ist laut Schütze „in der Sozialen Arbeit und in den Erkundungs- und Forschungsprozessen des Sozialwesens eine methodische Fremdheitshaltung“ (Schütze 1994: 189), die er als ethnographische Sichtweise kennzeichnet. Diese geht davon aus, daß in der Sozialen Arbeit im Kontakt von SozialarbeiterInnen und Klientel stets unterschiedliche Kulturen aufeinanderstoßen, deren dabei auftretende Verständigungs- und Übersetzungsprozesse vornehmlich mit ethnographischen Forschungsverfahren analysierbar seien. Schütze begreift die ethnographische Sichtweise hierbei als eine metatheoretische und metamethodische Haltung mit prinzipieller Phänomenoffenheit und einer verfremdeten Perspektive auf die zu erkundenden Phänomene. Diese prinzipielle Offenheit ermöglicht auch, daß alle Verfahrensweisen der interpretativ-qualitativen Sozialforschung realisiert werden können (Methodentriangulation), somit keine speziellen Fachmethoden eine besondere Prominenz beanspruchen können.

Den Terminus Ethnographie versteht Schütze hierbei i.S. „einer (grundlegenden) frageoffenen, szenisch-interaktiven, Primärmaterial-bezogenen, Symbolisierungsinterpretativen, emphatisch fremdverstehenden Erkenntnishaltung“ (ebd.: 201), deren Grundverständnis sich wie folgt kennzeichnen läßt (zum Nachstehenden vgl. ebd.: 231ff.):

- a) Die soziokulturelle Realität des Klientels ist grundsätzlich unseren eigenen praktisch erlebten Betrachtungsweisen fremd.
- b) Unterstellt wird - anknüpfend an die Grundsätze des Symbolischen Interaktionismus (s.o.) -, daß die soziale Realität im sprachlichen Medium textuell vorinterpretiert und stilistisch dargestellt ist. [53]
- c) Soziale Prozesse können nur im Rahmen singulärer Erscheinungen und in ihrem Niederschlag in Primärmaterialien erfaßt werden (einzelfallanalytisch).
- d) Der ethnographische Forscher ist durch sein Forschungshandeln in genau dieselbe Interaktion verflochten, die er analysiert (interaktiver Charakter des interpretativen Forschungsprozesses).
- e) Somit muß auch die Feldinteraktion des Forschers einer Analyse unterzogen werden.
- f) Die ethnographische Feldforschungsperspektive versucht, sowohl Nostrifizierungstendenzen<sup>11</sup> als auch verdinglichte Verfremdungstendenzen abzuwehren.

Mittels eines solchen Grundverständnisses ethnographischen Verstehens ist es laut Schütze in der Sozialen Arbeit möglich, Problementfaltungen und die damit verbundenen sozialen Prozesse wahrnehmbar und analysierbar zu machen, „die in den Alltagsroutinen der Lebensführung der Betroffenen und der Berufspraxis der professionellen Sozialarbeiterinnen und Sozialpolitiker oft (und z.T. gar gemeinhin) unbeachtet bleiben“ (ebd.: 193). Die

---

<sup>10</sup> Es ist im Rahmen dieser Arbeit kaum möglich, den Ansatz von Schütze auch nur annähernd adäquat zu skizzieren. Der/die LeserIn ist deshalb auf die angegebene Literatur verwiesen.

<sup>11</sup> Nostrifizierung: Leugnung des Andersheitscharakters der untersuchten Erscheinungen, ihre Vereinnahmung in das eigene Bezugssystem und die kulturelle Vergewaltigung durch dieses. Vgl. Schütze 1994: 234

ethnographische Sichtweise entspricht somit in ihrem Vorgehen exakt den Prämissen, die auch für eine sozialpädagogische Kasuistik gelten.

Eine solche ethnographische Sichtweise in die Soziale Arbeit zu integrieren und damit auch ihre eigenständigen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisquellen auszuschöpfen, ist für Schütze nur möglich, „wenn sie die Sozialisation ihrer Fachkräfte in die ethnographische Sichtweise mehrschichtig im Sozialwesen-Studium und in sozialwesenspezifischen Aufbaustudiengängen wie dem der Supervision verankert“ (ebd.: 191). Als ein geeignetes Instrument hierzu beschreibt Schütze das der Forschungswerkstatt (vgl. hierzu Schütze 1988: 29ff; Schütze 1993: 205ff; Riemann/Schütze 1987). Konstitutiv für eine solche professionalistisch orientierte Forschungswerkstatt

„ist die regelmäßige, im Prinzip egalitäre Einbeziehung der Studierenden in die Forschungs- und Praxisarbeit. In der Erhebung, Untersuchung und Bearbeitung von heterogenen Fällen lernen sie durch konkreten Vollzug - angeleitet von den Hochschullehrern als »Meistern« der Forschung und professionellen Handlungspraxis - die Verfahren der Forschung und wichtige Vollzüge der Handlungspraxis“ (Schütze 1993: 206).

Das Material für diese Arbeit wird entweder von den Studierenden (z.B. im Zusammenhang mit Seminar- und Diplomarbeiten bzw. Dissertationen) oder von den HochschullehrerInnen in die Forschungswerkstatt eingebracht. Der jeweilige Fall wird vom Einbringenden bereits vorstrukturiert erzählend und diskursiv der Forschungswerkstatt präsentiert. Die anderen Mitglieder verfügen ebenfalls über das Primärmaterial - i.d.R. in Form von Transkriptionen - und werden nach der ersten Präsentation in den Interpretationsprozeß integriert. Auf diese Weise gelingt es, die Kompetenzen zu Forschungs- und Praxisverrichtungen einzuüben. Zugleich ermöglicht ein solcher kommunikativer Forschungsprozeß, neue Gesichtspunkte und [54] Ideen in die eigene Interpretation zu integrieren, die Innovationswirkung für Theoriebildung und Verfahrensentwicklung haben.

## **8 EIGENE PROJEKTERFAHRUNGEN**

Das Projekt „Professionalität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik - Handlungskompetenz in sozialen Arbeitsfeldern“ am FB Sozialwesen der FH Emden versteht sich als das Ausbildungspendant zum Forschungsvorhaben „Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit“ (vgl. Ackermann /Seeck 1995) im Rahmen des Projektstudiums. Als Projekt ist es im Rahmen der Lehre insofern ein Novum, da es prinzipiell theoretisch und forschungsbezogen orientiert ist und somit auf die Verknüpfung mit Praxisanteilen - im Gegensatz zu den anderen Projekten im Fachbereich - verzichtet. Das Projekt hat sich seit Beginn seiner Arbeit im Sommersemester 1994 die folgenden vier zentralen Aufgaben gestellt (vgl. Ackermann/Seeck 1993: 10):

- Eine theoretische Klärung der Gründe für die ausstehende Professionalisierung der Sozialen Arbeit.

- Die Begründung lebensweltlich orientierter Sozialarbeitsforschung als Beitrag zu einer eigenständigen sozialpädagogischen Handlungskompetenz.
- Eine qualitative Rekonstruktion der in der Praxis Sozialer Arbeit vorfindlichen Handlungslogik(en).
- Die Einbindung eines fallrekonstruktiven Instrumentariums in die institutionelle Ausbildung der Sozialen Arbeit mit dem Ziel, mittels einer dem spezifischen Gegenstandsbereich (sozial)pädagogischen Handelns adäquaten „Kunstlehre“ einen Beitrag zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit zu leisten.

Gekoppelt ist das Projekt mit dem von der Arbeitsgruppe Innovative Projekte (AGIP) beim Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Forschungsvorhaben „Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit“, deren Ziele sich wie folgt skizzieren lassen (vgl. Ackermann/Seeck 1994: 3; Ackermann/Seeck 1995: 79ff.):

- Im Rahmen einer Literaturrecherche wird die begriffliche Klärung der Kategorie „Profession“ bzw. „Professionalisierung“ und eine Klärung der Gründe für die ausstehende Professionalisierung der Sozialen Arbeit angestrebt.
- Elemente einer Professionsethik Sozialer Arbeit bzw. einer Wissenschaft Sozialer Arbeit sollen benannt werden.
- Mit Hilfe narrativer Experteninterviews wird eine Typisierung von Deutungs- und Handlungsmustern in der Sozialen Arbeit angestrebt.

Untersucht werden sollen des weiteren:

1. geschlechts- und generationenspezifische Abwehr- und Bewältigungsstrategien (coping and defending) in bezug auf die Anforderungen der Praxis Sozialer Arbeit;
2. daran anschließend die Benennung möglicher Beziehungen dieser Deutungsmuster zum Phänomen des „cooling out“ bzw. „burnout“; [55]
3. Auswirkungen der mit den Schlagworten „Abschied vom Wohlfahrtsstaat“ und „Deregulierung“ beschriebenen Tendenzen der Sozialpolitik auf das Selbstverständnis und die Praxis Sozialer Arbeit;
4. die Klärung der Frage, inwieweit die sich in den letzten Jahren entwickelnde Sozialarbeitsforschung einen Beitrag zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit leisten kann;
5. durch die Analyse des professionellen Selbstverständnisses in einer Institution Sozialer Arbeit Aufschlüsse darüber, inwieweit die hier empirisch aufweisbaren Deutungs- und Handlungsmuster Auswirkungen haben auf Planungsprozesse etwa im Rahmen der Jugendhilfeplanung.

Das Vorgehen im Projekt orientiert sich zwar primär an den Zielen des Forschungsvorhabens, hat aber daneben auch einführende und qualifizierende Aspekte. Die Projektarbeit ist dreiphasig angelegt.

1. Zur Klärung der Frage einer ausstehenden Professionalisierung der Sozialen Arbeit wird eine theoretische Klärung der Kategorie Profession angestrebt. Hierzu werden, ausgehend

von zentralen Ergebnissen der angloamerikanischen Professionssoziologie und deren Fortführung in der Bundesrepublik, zentrale Etappen der bundesdeutschen Professionalisierungsdiskussion innerhalb der Sozialen Arbeit aufgezeigt und theoretisch fundiert.

2. Im Projektseminar „Lebensweltanalytische Verfahren der Sozialarbeitsforschung“ werden theoretisch unterschiedliche interpretative Verfahren (objektive Hermeneutik, Narrationsanalyse, Biographieforschung u.a.) vorgestellt und anhand vorliegender Untersuchungen illustriert. Der Fokus liegt hier im besonderen auf den Auswirkungen der Integration qualitativ-empirischer Verfahren für die Professionalisierung Sozialer Arbeit.
3. Die konkrete Einübung in Verfahren qualitativer Forschungsmethoden vollzieht sich im Rahmen von zwei Kleingruppen, in denen das erhobene Material (Experteninterviews mit Studierenden, BerufspraktikantInnen, PraktikerInnen, zum Sample vgl. Ackermann/Seeck 1995: 86) mittels der objektiven Hermeneutik sensu Oevermann und der Narrationsanalyse sensu Schütze interpretiert und typisiert wird. Weitere Aspekte in den Interviews (Frustrationstendenzen, moralische Implikationen etc.) werden in gesonderten, themenorientierten Kleingruppen z.T. von den Studierenden selbst bearbeitet und in Form von Expertisen in das Projekt eingebracht. Im Rahmen der Interpretationsarbeit wird von jedem Studierenden als Seminararbeit eine Einzelfallstudie vorgelegt. Bei Veröffentlichungen aus dem Projekt heraus werden die Studierenden beteiligt.

Als erstes Resümee aus der Projektarbeit läßt sich feststellen, daß sowohl die theoretische Beschäftigung mit Fragen der Professionalisierung, vor allem aber die interpretative Arbeit am Material zu einer enormen Steigerung der Sensibilität gegenüber dem eigenen Beruf führen. Insbesondere in der Auswertung der Interviews mit BerufspraktikantInnen werden den Studierenden Praxisanforderungen und Defizite der Handlungskompetenz deutlich, die sie so theoretisch noch nicht wahrgenommen hatten. Es ist zu erwarten, daß diese gesteigerte Selbstreflexion auch Auswirkungen auf die eigene berufliche Tätigkeit haben wird. Zudem zeugt m.E. auch die Tatsache, [56] daß viele Studierende nach dem Projekt bereit sind, im Rahmen ihrer Diplomarbeiten mit qualitativ-empirischen Verfahren zu arbeiten, von dem Nutzen, den die praktische Einübung in diese Verfahren gegenüber einer rein theoretischen Behandlung (z.B. im Rahmen von einführenden Methodenseminaren) hat.

## 9 FAZIT

Aufgabe des vorliegenden Beitrages war es, neben der theoretischen Begründung qualitativ-empirischer Verfahren für eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit auch deren Integration in das Studium aufzuzeigen. M.E. zeigt die Darstellung, daß das von Dewe et al. vorgetragene Argument, das institutionelle Arrangement ließe eine Einbindung qualitativ-empirischer Methoden in das Studium an der Fachhochschule nicht zu, in dieser Schärfe so nicht zu halten ist. Es steht außerfrage, daß eine umfassende methodische Ausbildung in Verfahren qualitativer Sozialforschung an der Fachhochschule bisher nicht zu leisten ist. Dies

ist aber auch garnicht intendiert. Wichtig war mir zu zeigen, daß die von Schütze so bezeichnete ethnographische Sichtweise und die Fruchtbarmachung interpretativer Verfahren für die Ausbildung Sozialer Arbeit durchaus im Rahmen des Studiums an der Fachhochschule zu leisten ist und ein wichtiger Beitrag für die Professionalisierung Sozialer Arbeit zu sein scheint.

#### LITERATUR

- ACKERMANN, F.; BLÖMER, U.; GARZ, D. 1995: „Schimanski! Schimanski ist toll.“ Identitätsentwicklung in einer Individualität verneinenden Gesellschaft. In: Krüger, H.H.; Marotzki, W. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 158-174
- ACKERMANN, F.; SEECK, D. 1993: Projekt „Professionalität in der SA/SP - Handlungskompetenz in sozialen Arbeitsfeldern“. In: blickpunkt Nr. 3, S. 10-12
- ACKERMANN, F.; SEECK, D. 1994: Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichter Projektantrag, Emden
- ACKERMANN, F.; SEECK, D. 1995: Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis 25, S. 79-91
- ADORNO, T.W. 1972a: Soziologie und empirische Forschung. In: Gesammelte Schriften Bd. 8. Frankfurt am Main, S. 196-216
- ADORNO, T.W. 1972b: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Gesammelte Schriften Bd. 8, Frankfurt am Main, S. 547-565
- AUFENANGER, S. 1986: Am Fall lernen - Sozialpädagogische Kasuistik. In: Amman, W. et al. (Hg.), Pädagogik, Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fooker. Oldenburg, S. 233-242
- AUFENANGER, S.; LENSSEN, M. (HG.) 1986: Handlung und Sinnstruktur. München
- BECK, U.; BONß, W. (HG.) 1989: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main
- BLUMER, H. 1973: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbeck, S. 80-146
- BRUMLIK, M. 1992: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld
- DEWE, B.; FERCHHOFF, W.; PETERS, F.; STÜWE, G. 1986: Professionalisierung - Kritik - Deutung. Frankfurt am Main
- DEWE, B.; FERCHHOFF, W.; SCHERR, A.; STÜWE, G. 1993: Professionelles Handeln - Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim
- DEWE, B.; OTTO, H.-U. 1984: Professionalisierung. In: Eyferth, H.; Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.), Handbuch zur Sozialarbeit; Sozialpädagogik. Neuwied; Darmstadt, S. 775-811



- DILTHEY, W. 1957: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: Gesammelte Schriften Bd. 5, Stuttgart; Göttingen, S. 139-240
- FATKE, R.; HORNSTEIN, W. 1987: Sozialpädagogik - Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt des Heftes. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 589-596
- GARZ, D.; KRAIMER, K. 1991: Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In: Dies. (Hg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 1-33
- GARZ, D.; KRAIMER, K. (HG.) 1994: Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main
- GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. 1967: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company
- HABERMAS, J. 1981: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main
- HABERMAS, J. 1992: Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main
- HAUPERT, B. 1992: Qualitative und quantitative Methoden der Sozialarbeitsforschung - ihre Bedeutung für die Professionsentwicklung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialarbeit 24 (3), S. 2-13
- HAUPERT, B. 1994: Wege und Ziele der Forschung im Rahmen professioneller Sozialer Arbeit. In: Wendt, W.R. (Hg.), Sozial und wissenschaftlich arbeiten - Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg, S. 116-133
- HAUPERT, B. 1995: Vom Interventionismus zur Professionalität - Programmatische Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft, Profession und Praxis. In: neue praxis 25, S. 32-55
- HAUPERT, B.; KRAIMER, K. 1991: Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik; Sozialarbeit. In: neue praxis 21, S. 106-121
- HEIDEGGER, M. 1986: Sein und Zeit. 16. Aufl., Tübingen
- ILLICH, I. 1979: Entmündigung durch Experten. Reinbeck
- JACOB, G. 1994: Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Untersuchungsergebnisse und daran anschließende Überlegungen zur Integration von Fallanalysen in das Curriculum. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau H. 29, S. 47-56
- KELLE, U. 1994: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim
- KNORR-CETINA, K. 1989: Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt 40, S. 86-96
- KÖNIG, E.; ZEDLER, P. (HG.) 1995: Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden. Weinheim
- KORING, B. 1987: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K.; Jütting, D.; Koring, B. (Hg.), Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris, S. 358-400
- KRAIMER, K. 1991: Sozialarbeit und Forschung: Zur qualitativen Erhebung von Klientenperspektiven. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 22, S. 125-134

- LAMNEK, S. 1988: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. München
- LIEBAU, E. 1987: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim; München
- LÜDERS, C. 1987: Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik - Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 635-653
- LÜDERS, C. 1989: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim
- LÜDERS, C.; REICHERTZ, J. 1986: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum - Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau H. 12, S. 90-102
- MOLLENHAUER, K.; UHLENDORFF, U. 1992: Sozialpädagogische Diagnosen. Weinheim; München
- MÜLLER, B. 1993: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg
- MÜLLER, B.; NIEMEYER, C.; PETER, H. (HG.) 1986: Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld
- MÜLLER, S.; OTTO, H.-U. (HG.) 1984: Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld
- OEVERMANN, U. 1978: Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Ms., Frankfurt am Main
- OEVERMANN, U. 1981a: Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. (Transkript eines Vortragsmitschnitts FU Berlin), Berlin
- OEVERMANN, U. 1981b: Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Ms., Frankfurt am Main
- OEVERMANN, U. 1983: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt am Main, S. 113-155
- OEVERMANN, U. 1990: Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Ms., Frankfurt am Main
- OEVERMANN, U. 1991a: Interpretation eines Interviews mit einer Schweizer Sozialarbeiterin. (Transkript eines Vortragsmitschnitts an der Universität Fribourg; Schweiz). Fribourg
- OEVERMANN, U. 1991b: 1. Entwurf zur professionalisierungstheoretisch orientierten Analyse eines Protokolls aus einer Supervision eines Teams in einer psychosomatischen Klinik - mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik. Ms. Frankfurt am Main
- RIEMANN, G.; SCHÜTZE, F. 1987: Some Notes on a Student Research Workshop on Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds. In: Newsletter of the International Sociological Association, Research Committee Nr. 8, S. 54-70
- SAHLE, R. 1985: Professionalität oder Technokratie? Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung. In: neue praxis 15, S. 151-169

- SCHÜTZE, F. 1988: professional schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK? 8. Gießhausgespräch, Gesamthochschule Kassel, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Kassel
- SCHÜTZE, F. 1993: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T.; Ortmann, F.; Karsten, M.-E. (Hg.), Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim; München, S. 191-221
- SCHÜTZE, F. 1994: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N.; Schumann, M. (Hg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg, S. 189-297
- STURZENHECKER, B. 1993: Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim
- TREUMANN, K. 1986: Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem methodischen Ausblick auf neue Jugendstudien. In: Heitmeyer, W. (Hg.), Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim; München, S. 193-214
- VAILLANT, G.E. 1993: The Wisdom of the Ego. Cambridge: Harvard University Press
- WILSON, T.P. 1982: Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, S. 487-506