

Handschke, Diana; Hünersdorf, Bettina

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik. Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 108-124



Quellenangabe/ Reference:

Handschke, Diana; Hünersdorf, Bettina: Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik. Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 108-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215648 - DOI: 10.25656/01:21564

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215648>

<https://doi.org/10.25656/01:21564>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

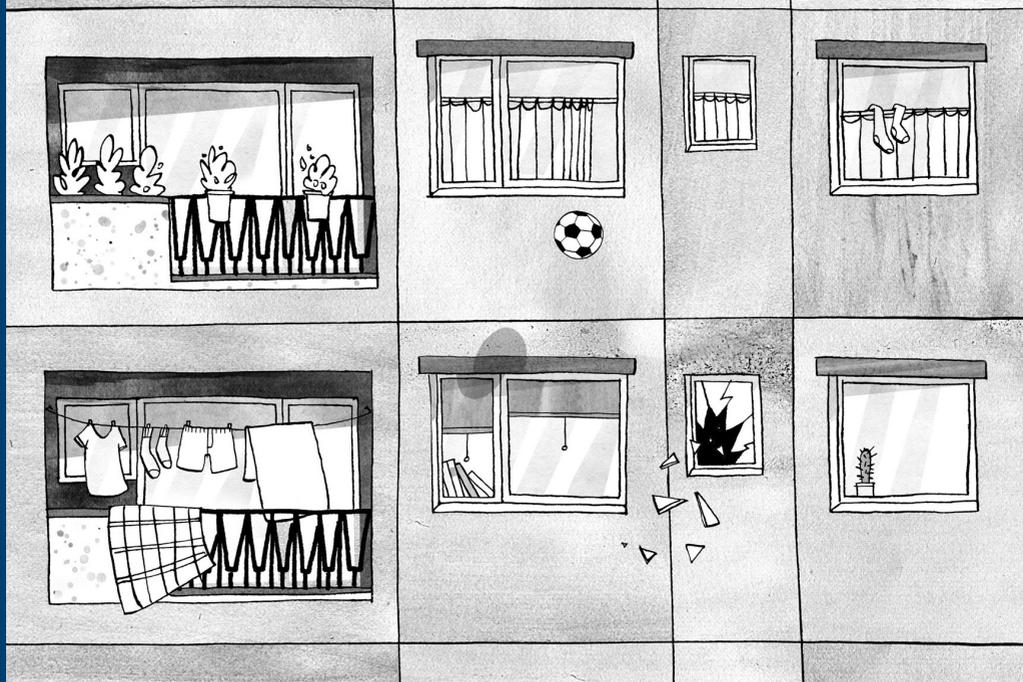
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

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

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

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

doi.org/10.35468/5870

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinär diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek
 Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard
 Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter
 Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
 mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring
 Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann
 Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek
 Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
 Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl
 Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
 Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
 der Medizin 281

Andreas Wernet
 Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Diana Handschke und Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem

1 Einleitung

In der Sozialen Arbeit als einer Handlungswissenschaft hat der *Fall* eine hohe Relevanz, da in der professionellen Arbeit praktische Begründungen und Entscheidungen für das Handeln sowie Interventionen notwendig sind. Dabei stellt sich die Frage, ob sozialpädagogisches professionelles Handeln immer nur im Rahmen des gegebenen wohlfahrtsstaatlichen Kontextes verortet wird und/oder sich durch fallbezogene Reflexion auszeichnet und damit auch die Bedingungen professionellen Handelns in den Blick nimmt, um die eigenen (Un-)Möglichkeiten bestimmen zu können.

Dieses setzt eine Vermittlung professionellen Fallverstehens und kasuistischer ‚Kompetenzen‘ in der Lehre anhand von Falldarstellungen (vgl. Hörster 2012) voraus, in denen sozialpädagogisches Wissen fallspezifisch generiert wird. Dabei stellt sich zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und weiterhin, was denn das Spezifische an der sozialpädagogischen Kasuistik ist; oder anders gesagt, was eine Kasuistik zu einer sozialpädagogischen macht. Dieses Selbstverständnis kann für professionelles Handeln von entscheidender Bedeutung sein; gerade in einem Feld, das multiprofessionell konstituiert ist und den Professionellen abverlangt, das Sozialpädagogische gegenüber anderen Professionen herauszustellen. Das Selbstverständnis kann aber auch Gegenstand von auf Forschung ausgerichteten Fallstudien sein, denen es um die Frage nach dem Spezifischen des sozialpädagogischen Blicks geht, die nicht schon immer mit dem Handlungsfeld oder der Tatsache, dass dort professionell Handelnde tätig sind, beantwortet werden kann (vgl. Lüders 1999).

Im Folgenden wollen wir einen *Streifzug* durch die Verortung der Kasuistik in der Profession der Sozialen Arbeit und in der Disziplin vornehmen, die die Komplexität und Verwobenheit der Auseinandersetzung nicht vollumfänglich nachzeichnen kann, jedoch versucht, die Bandbreite der wissenschaftlichen Diskussion aufzuzeigen. Dabei soll sowohl eine Bestimmung von Kasuistik vorgenommen werden (Kap. 2) als auch spezifiziert werden, was Kasuistik als sozialpädagogische

Kasuistik auszeichnet. Einerseits nehmen wir die sozialpädagogische Fallarbeit im Hinblick auf die institutionell-gesellschaftlichen und organisationalen Bedingungen des postwohlfahrtstaatlichen Erbringungskontextes (vgl. Kessl 2011) bzw. seiner Grenzen in den Blick (Kap. 3). Andererseits versuchen wir vom sozialpädagogischen Blick als Bezugspunkt eines identitätsstiftenden Projekts (vgl. Cleppien 2013) aus, den Ausgangspunkt für die Frage nach einer spezifischen sozialpädagogischen Kasuistik zu stellen, die auch die Frage impliziert, was überhaupt als sozialpädagogischer Fall (an-)erkannt werden kann (Kap. 4). Aufgezeigt wird hier die wechselseitige Verschränkung von Profession und Disziplin, in der die sozialpädagogische Kasuistik als Kristallisationspunkt (für die Vermittlung von *Theorie* und *Praxis*) fungiert.

In einer Schlussbetrachtung (Kap. 5) wollen wir versuchen, über den *state of the art* hinauszugehen und diese Darstellung einer sozialpädagogischen Kasuistik kritisch zu befragen, um Fluchtpunkte einer dekonstruktiven sozialpädagogischen Kasuistik zu skizzieren. Letztlich geht es um einen theoretisch-methodologischen Entwurf einer reflexiven, nach den sozialen Bedingungen der (Un-)Möglichkeit fragenden sozialpädagogischen Kasuistik, der noch nicht vollends ausbuchstabiert ist, aber erste Überlegungen aufzeigt.

2 Kasuistik – vom Vor-Fall über Beobachtung des Falls zur (reflexiv-analytischen) Falldarstellung

Im Anschluss an Binneberg bestimmen wir Kasuistik als „die Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden“ (Binneberg 1997, 9). Bei dieser Bestimmung wird augenscheinlich vorausgesetzt, dass es einen *Fall* gibt, der beobachtet, dargestellt und analysiert werden kann. Die Frage, was eigentlich der *Fall* ist, verweist jedoch darauf, dass der Fall nicht *einfach vorzufinden* ist und vorausgesetzt werden kann, wie das bei Binneberg erscheinen mag. Vielmehr wird der Fall erst im Prozess der kasuistischen Praxis als Fall konstituiert. Ausgangspunkt kann ein *Vor-Fall* oder Ereignis sein. Etwas Auffälliges, Irritierendes, etwas Besonderes wird als solches wahrgenommen und zum Ausgangspunkt des Nachdenkens (vgl. Biller 1988, 31). Bergmann bezeichnet den Fall als „ein Ereignis, das in Bezug gesetzt wird zu einer kategorialen Ordnung und das die Normalitätserwartungen, die mit dieser Ordnung assoziiert sind, irritiert, wenn nicht verletzt“ (Bergmann 2014, 17) werden. Genau dieses Verletzen der Normalitätserwartungen wird zum Gegenstand der Beobachtung, indem der Blick auf den Vor-Fall in besonderer Weise gerichtet wird, um genauer wahrnehmen zu können (vgl. Binneberg 1997, 10), ‚was hier los ist‘. In der Beobachtung wird danach gesucht, was an der Situation möglicherweise für das

Verstehen des Falls relevant werden könnte, aber in der ersten gewohnheitsmäßigen Wahrnehmung übersehen wurde. Der Vor-Fall lädt darüber hinaus auch zur Reflexion ein, warum das, was erwartbar ist, hier nicht eingetreten ist, oder allgemeiner, warum etwas auf-fällt. Damit ein Vor-Fall zu einem Fall wird, braucht es neben der aufmerksamen Wahrnehmung eine Überführung dieser Beobachtung in eine Repräsentation bzw. mündliche oder schriftliche Darstellung dessen, was vorgefallen ist. Somit vollzieht sich eine Verschiebung von einer Beobachtungsebene erster Ordnung auf eine Beobachtungsebene zweiter Ordnung. Vor-Fälle werden zu Fällen, indem sie jemand auf eine bestimmte Weise darstellt und damit eine spezifische Art der Wahrnehmung und Auseinandersetzung ermöglicht oder nahelegt.

Die klassischen Formen der schriftlichen Falldarstellung sind „mit einem spezifischen Erzähltypus verbunden, der Verläufe zur Darstellung bringt. Dieser erzählerische Duktus mag sich auf ein ganzes Leben oder eine Lebensphase [...] beziehen oder nur auf eine Entscheidung in einer bestimmten Situation, deren Verlauf und Konsequenzen, also nur eine kurze Zeitspanne umfassen“ (Heiner, 2004, 95). Diese Form der Darstellung von Fällen wird häufig zur Qualifizierung (eines spezifischen Blicks und Selbstverständnisses), indem sie im Sinne ethnographischer Feldforschung (z.B. ethnografische Befremdung des eigenen Blicks im Rahmen des Praktikums) oder der Biografieforschung aufbereitet werden, die eine Offenheit über das, was hier im Verlauf oder in der Situation sich zeigt, ermöglicht und gerade durch das Zurückhalten dessen, was schon gewusst wurde, ein tiefergehendes Verständnis hervorbringt (vgl. Friebertshäuser 2000, 39). Diese Herangehensweise des unvoreingenommenen Verstehens der Adressat*innen wird damit begründet, dass es Personen, die schon eine längere Hilfskarriere hinter sich haben, durch die Offenheit ermöglicht wird, feststehende Diagnosen zu *verflüssigen* und dadurch neue Handlungsoptionen entwickeln zu können (vgl. Schütze 2000, 59f.; Völter 2008). Die Offenheit wird hier in der Falldarstellung methodisch hergestellt, die eben ein verändertes Verstehen des Falls in der Analyse ermöglichen und dadurch Handlungsmöglichkeiten eröffnen soll.

Eine Falldarstellung ist aber „immer das Produkt eines Autors, der dem Leser etwas vermitteln möchte – und sei es nur seine Verwunderung. [...] Falldarstellungen bleiben immer von Autoren referierte und damit konstruierte Fälle“ (Heiner 2004, 95). Es handelt sich um einen Schnitt von einer Wahrnehmung von etwas zur Darstellung dessen, was als Vor-Fall wahrgenommen wurde. Dieses geschieht aus der Perspektive des involvierten Subjekts, welches an dem genaueren Verstehen des Falls ein Interesse hat. Dieser Schnitt zeigt, wo das involvierte Subjekt seine Aufmerksamkeit hinlenken möchte. Dieses geschieht in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Organisation der Handelnden – also der Rahmung, welche die sozialen Ereignisse und die eigene Involviertheit in dieser leitet (vgl. Goffman 1997, 155). Das bedeutet, dass viel mehr mit in den Blick genommen

wird, als nur eine Darstellung. In der Art und Weise, wie der Fall dargestellt wird, zeigt sich vielmehr das involvierte Subjekt.

Bei der Darstellung wird einem intuitiven Wissen gefolgt, das versucht, die Komplexität der Situation zur Darstellung zu bringen, um aus der Distanz heraus dem Lesenden ein Bild zu vermitteln, wie es zu diesem Vor-Fall gekommen ist. Dazu werden Selektionsprozesse vollzogen, was in der Darstellung zum Verstehen des Falls notwendig ist, und es wird ein Stil des Schreibens an den Tag gelegt, indem eine bestimmte *Gestimmtheit* der Autor*in sich im Hinblick auf den Fall zeigt, der sich in der Falldarstellung vermittelt. Diese Darstellungs- und Selektionsformen können wiederum in einer Fallanalyse mit in den Blick genommen werden, um sich dafür zu sensibilisieren, dass nicht der Fall an sich da ist, sondern dass er nur in der dargestellten Form und damit in dem Rahmen, in dem er sich als Fall darstellt, bestimmt werden kann (vgl. Braun u.a. 2011; Braun 2013, 35). Hier wird der Fall von der Beobachtungsebene zweiter Ordnung auf die Beobachtungsebene dritter Ordnung verschoben, wobei ein iterativer Prozess zwischen diesen Beobachtungsebenen möglich ist, der zu einer differenzierten und zunehmend komplexeren Fallkonstituierung verdichtet wird, der aber nicht zu einer *Fest-Stellung* in Form einer Verdinglichung kommt, was denn eigentlich der Fall sei. Die „Bestimmung von Merkmalen und [die] Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben“ (Binneberg 1997, 10), werden also auch immer auf den Rahmen hin reflektiert, in dem sich die Zusammenhänge eines Falls zeigen.

“In any case, it turns out that the study of how to uncover deception is also by and large the study of how to build up fabrications. The way in which strips of activity are geared into the world and the way in which deceptions can be fabricated turn out, paradoxially, to be much the same. In consequence one can learn how our sense of ordinary reality is produced by examining something that is easier to become conscious of, namely, how reality is mimicked and/or how it is faked” (Goffman 1997, 159).

Das Modell kann etwas haben, das aktuell ist und wenn es aktuell ist, ist es der Welt der laufenden Erfahrung näher, wird mehr von dieser umgarnt als alles, was diesem Modell nachgemacht wird, sprich als die alltägliche Routine. D.h. aber auch, dass die alltägliche Erfahrung, die auf Wiederholungen aufbaut, gerade der Aktualität einer Situation weniger nah ist als das Modell (vgl. Goffman 1997, 162). Das Modell ist dabei ein typisiertes Verständnis von dem, was der Fall ist und verweist auf die Verhältnisbestimmung von Allgemeinem und Besonderem im Fall. Es ist die Entdeckung des Allgemeinen an dem Besonderen, an dem immer einzigartigen Fall. Damit die Bestimmung des Allgemeinen, also die Generalisierung oder Kategorisierung, möglich ist, müssen „die strukturellen Elemente eines Falles herausgearbeitet werden“ (Fatke 1997, 226) und zugleich das Besondere an dem Allgemeinen bestimmt werden. Es geht somit um eine spezifische Wissensordnung, die durch Wahrnehmungen, Repräsentationen und

Interpretationen aus Vor-Fällen Fälle macht. Das hervorgerufene tiefere Verständnis ermöglicht eine Anähnlichung. Es ist „an imitation of the properties, a gesture at the exemplary forms, and the primal realization of these ideals belong more to make-believe than to reality“ (Goffman 1997, 162).

Letztendlich ist das Ziel der Kasuistik, eine dichte Beschreibung eines Falls zu generieren. Dicht verweist darauf, dass Interaktionen nicht minutiös abgebildet werden müssen, sondern etwas so dargestellt wird, dass es verschiedene Ebenen (z.B. die Genese, die die Situation erst verstehbar macht, die gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte, die biografischen Bezüge etc.), die für eine Episode relevant sind, in der Darstellung mit einbezieht. Dabei ist das Verhältnis zwischen Tatsächlichkeitsbezug und Reflexivität in dem hier dargestellten Bezug auf Situationen professionellen Handelns von besonderem Interesse, da es hier um eine bestimmte Form der Darstellung aus der Beobachter*innenperspektive geht. In diesem Sinne kann hier von einem (Selbst-)Experiment gesprochen werden, das im *Bewusstsein der Gegenkraft* vollzogen wird. Dabei wird die Sozialpädagog*in, gegen ihr Können, den Fall in seiner Darstellung erfinden, ohne dabei Gewissheit zu haben, den Fall *richtig* verstanden zu haben (vgl. Menke 2013, 102). Im Fokus steht hier also der fiktive Charakter, der auf der Darstellungsebene im Unterschied zur rekonstruktiven Herangehensweise sich der Hergestelltheit des Falles viel deutlicher bewusst ist, ohne diese Herstellung durch eine Methodologie abzusichern. Vielmehr übernimmt die Autor*in Verantwortung für die Form der Darstellung und Repräsentation sowie die darin liegende Autorität. Dabei geht es um die „interpretative Rekonstruktion“ der affektiven Erfahrungen und Bedeutungsstrukturen der darin involvierten Akteur*innen, die als „Schaustücke“ zur Darstellung gebracht werden und eine „evozierende“ Funktion haben (Wolff 1992, 344).

Eingebettet wird die Darstellung eines Falls in eine den konkreten Fall übergreifende Problemfragestellung der Sozialpädagogik als Disziplin. Somit bezieht sich eine Falldarstellung auf besonders *gesättigte Situationen oder Sachverhalte*, die kontrastiv verwendet werden und in einer *tentativen Verknüpfung* mit der Problemfragestellung stehen. Gerade durch die losen Verknüpfungen verkompliziert sich die Darstellung (vgl. ebd., 346), so dass die Sättigung sich nicht wie in der rekonstruktiven Sozialforschung als etwas darstellt, bei dem nichts Neues erfahren werden kann, sondern vielmehr wird die „Unvollständigkeit“ (Geertz 1983, 41) trotz oder gerade wegen der Verdichtung deutlich. Somit ist die Interpretation der Falldarstellung immer offen gehalten oder erneuerbar und kann auch andere Zusammenhänge modellhaft zusammenbringen. Letztendlich steht im Vordergrund, eine „Variation gesellschaftlicher Antworten“ (ebd., 20) auf Grundfragen der Sozialpädagogik durch kasuistische Tätigkeiten zu geben. Durch diese Form der Darstellung entsteht eine paradoxe Erfahrung des Selbstbezugs zwischen disziplinärer und professioneller Sozialpädagogik. Indem die Sozialpädagogik sich immer

wieder neu überrascht (Auto-Affektion), wird Sozialpädagogik als Disziplin und als Profession nicht mit sich selbst identisch.

3 Kasuistik in ihrer differenziellen Konstitution: in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, im Studium und in der Forschung

Sachße verweist darauf, dass der Fall als Organisationsdimension in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern zur „Grundlage methodischer Arbeitskompetenz“ (1993, 17) gehört und spricht von der Fallstrukturiertheit der Sozialen Arbeit. Jedoch ist eine distanzierte, auf Verschriftlichung setzende Kasuistik, wie wir sie skizziert haben, nur im Kontext des Studiums oder von Forschung denkbar. Zwar gibt es auch in der alltäglichen professionellen Fallarbeit durchaus Formen, in denen eine Fallanalyse durchgeführt wird, wie Hilfeplanungen, Teambesprechungen, Supervisionen etc., aber diese unterscheiden sich von der hier dargestellten Kasuistik im Rahmen des Studiums darin, dass Fälle zumeist mündlich präsentiert werden, die nach der Fallanalyse in einer *Fallakte* dokumentiert werden, die spezifischen organisationalen Anforderungen folgt und bei dieser Analyse es sehr viel weniger möglich und angesichts des Handlungsdrucks auch wenig sinnvoll ist, die rahmengebenden Strukturen der Fallkonstitution reflexiv mit in den Blick zu nehmen. Vielmehr geht es darum, berichtetes Handeln zu beurteilen und argumentativ gerüstete Entscheidungen über zukünftiges Handeln zu treffen, um ein Gelingen zu ermöglichen. Dazu braucht es eine *diagnostische* Feststellung, die die Hilfe erst legitimiert (vgl. Müller 2012, 117ff.). Dennoch handelt es sich auch hier um einen iterativen Prozess, der zwischen Offenheit und Geschlossenheit hin und her schwankt (vgl. ebd.). Erst, wenn diese Form der Fallarbeit scheitert, spielen Formen reflexiven In-Blick-Nehmens von Fällen wie in Teambesprechungen eine systematische Rolle. Durch reflexive, letztlich dekonstruktive Beobachtung, wie vorher der Fall konstituiert wurde, werden neue Möglichkeiten eröffnet. Dabei wird auch hier auf Erfahrungen mit ähnlichen Fällen verwiesen und Gemeinsamkeiten und Differenzen werden festgestellt. In diesem differenziellen Vorgehen wird die Fallarbeit mit ihren (Un-)Möglichkeiten selbst zum Fall, indem die Bedingungen der professionellen Sozialarbeitenden, der Adressat*innen sowie der Einrichtung zur Bearbeitung des Falls mitreflektiert werden.

Die Analyse der *Fälle* im Studium stellt einerseits Übungsbedingungen her, „die auf Einschreibung und Erkundung vorbereiten. Immer wieder neu spezifische und kontroverse Elemente bedeutenden Materials in Erwägung ziehend und die Normativität von Situationen erforschend, entwickeln sie [Kasuist*innen; d.V.] kasuistische Sachverhalte“ (Hörster 2018, 1563), um darüber selbstreflexive Lern-

und Bildungsprozesse zu initiieren, in denen die Möglichkeit aber auch Selektivität der eigenen Involviertheit in der Beobachtung und Falldarstellung verhandelt wird. So kann herausgearbeitet werden, welche *Effekte* von diesen für die Möglichkeiten, den Fall bearbeiten zu können, ausgehen. Im Kontext des Studiums wird der alltägliche Fall beobachtet „als Fall eines zusätzlich in den Blick zu nehmenden Verstehens: Von einem zu lösenden Problem rückt der Fall dabei – zumindest vorläufig – in den weiteren Zusammenhang eines demonstrierenden, zu demonstrierenden oder zu erkundenden Verstehensproblems“ (Hörster 2012, 680). Dabei werden Verbindungen zwischen der alltäglichen Fallarbeit zum disziplinären Verständnis der Sozialpädagogik hergestellt (Vermittlung von *Theorie und Praxis*, siehe Kap. 4). Ziel sei es, „den alltäglichen Fall erster Ordnung anders erscheinen zu lassen, sowie berufliches Fallverstehen besser verstehen und kontrollieren zu können“ (Hörster 2002, 32). Provoziert wird die Kasuistik durch eine *krisehafte Praxis*. Sie macht die „subtile Erkundung und Beurteilung besonderer Konfliktsituationen erforderlich“ (Hörster 2002, 554), um Teilhabe zu ermöglichen.

Durch die Differenz zwischen der performativen Darstellung von sozialpädagogischer Fallbearbeitungskompetenz und deren Realisierung entsteht ein Riss. Ziel sozialpädagogischer Kasuistik ist es, die sozialen Bedingungen dieses Risses zur Grundlage für die Bildungsbedingungen des Sozialen zu machen und zwar als einem kollektiven Gestaltungsakt, der sich je in unterschiedlichen Kontexten (Handlungspraxis – universitäre Praxis) vollzieht. Hörster spricht hier von dem doppelten Effekt einer sozialpädagogischen Kasuistik. Aus ihr könnte man *Lehren* ziehen, die zu *fördernden Bedingungen* führen, d.h. einen gestaltenden Effekt auf die *sozialpädagogischen* Räume haben (vgl. Hörster 2002, 554; Näheres dazu in Kap. 4).

Darüber hinaus gibt es aber auch Fallstudien, die sich von der Ausbildung zur Fallarbeit, wie der Fallarbeit im Handlungsfeld, darin unterscheiden, dass sie eine wissenschaftliche Absicht (vgl. Fatke 1997, 221) und den Zweck der Theoriebildung verfolgen (vgl. ebd., 217). Fallstudien setzen im Unterschied zur Fallarbeit eine forschungsmethodologische und methodische Ausrichtung voraus, wie sie in der rekonstruktiven Sozialforschung grundgelegt ist. Hier steht die Theoriegenerierung im Fokus (vgl. Giebler 2008, 9; auch Riemann 2000; Schütze 2000). Dabei wird die methodologische Fundierung des Falls für die Fallrekonstruktion begründet und zugleich gesetzt. Unterstellt wird, dass es im Rahmen des auf Praxis hin orientierten Studiums entweder Abkürzungsverfahren in der Rekonstruktion gibt (für den Bereich der Biografiearbeit vgl. Grieschop u.a. 2012), die auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit möglich wären, oder durch das Erlernen der Fallrekonstruktion ein Habitus herausgebildet werden könnte, der dann auch für die Fallarbeit in der Praxis dienlich sei (vgl. Schütze 1993; Hummrich 2016). Aber genau diese Anwendung von Forschungsmethoden in der praktischen Fallarbeit in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wird zurecht von

Lüders problematisiert, weil die selbst geschaffene systematische Differenz von Forschung und Praxis der Fallarbeit, die letztendlich der wissenschaftlichen Profilierung dient, zugleich im Hinblick auf ihren Beitrag zur Professionalisierung zum Problem wird. Relativ unbestimmt bleibt, wie denn die Brücke zwischen Fallarbeit – Fallanalyse – Fallrekonstruktion geschlagen werden kann (vgl. Lüders 1999, 217). Das Ziel der Fallrekonstruktion sei dann die Fallrekonstruktion, um Typenbildung und theoretische Erkenntnis (vgl. Hummrich 2016, 16) zu erweitern, die durch die empirische Forschung ermöglicht wird. Schefold betont diese „wissenschaftliche [Forschung, d.V.] als Aufgabe der Dauerreflexion ihrer Strukturen und Inhalte“ (Schefold 2012, 1123). Sie dient somit der Wissensgenerierung und der Wissenskonstituierung eines spezifischen sozialpädagogischen Wissenskomplexes, der sich von anderen Disziplinen unterscheiden lassen kann. In dieser rekonstruktiven Fallanalyse zeige sich Bildung als Kultivierung und Zeitentlastung. In diesem Sinne sei sie im Anschluss an Horkheimer kritisch (vgl. Hummrich 2016, 19) und diene der kritischen (Dauer-)Reflexion sozialpädagogischen Handelns. Aber diese Hierarchisierung ist aus sozialpädagogischer Perspektive durchaus umstritten:

„Kasustik als Vermittlungsleistung zwischen Theorie und Praxis schiene uns zu oberflächlich betrachtet, wenn dabei nicht beachtet würde: Auch der ‚Theoretiker‘ ist Praktiker, auch wenn seine Praxis (als Hochschullehrer) normalerweise eine andere als diejenige ist, über die er schreibt. Und auch der ‚Praktiker‘ ist Theoretiker, der sowohl über seine eigene Praxis (wie auch über Produkte der ‚Theoretiker‘) sich seine Theorien bildet. Die Kasustik der ‚Theoretiker‘, die ja auch immer Urteile und Kompetenztheorien über die Arbeit der Praktiker enthält, bekommt leicht den Anstrich arroganter Besserwisserei, wenn nicht ihr begrenzter Stellenwert reflektiert wird.“ (Müller u.a. 1986, 3)

Über das Theorie-Praxis-Verhältnis hinaus wird an der fallrekonstruktiven Sozialarbeitsforschung kritisiert, dass sie nicht bestimmen könne, was denn das Spezifische der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik sei. Vielmehr, so Lüders, werde in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit schon immer Soziale Arbeit als eine spezifische soziale Wirklichkeit allein durch die Anwesenheit professioneller Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen hervorgebracht. Das, was Lüders aber mit dem Spezifischen der Sozialpädagogik meint, sind die institutionellen und organisationalen Bedingungen in Relation zu den Professionellen und Adressat*innen (vgl. Lüders 1999, 212). Der noch ungeklärten Frage, was das Sozialpädagogische an einer Kasustik ist bzw. was einen Fall zu einem sozialpädagogischen Fall macht, wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

4 Kasuistik in der Sozialen Arbeit und sozialpädagogische Kasuistik

Ziel dieses Kapitels ist es, zu spezifizieren, was Kasuistik als sozialpädagogische Kasuistik auszeichnet. Dabei stellt der sozialpädagogische Blick als Bezugspunkt eines identitätsstiftenden Projekts (vgl. Cleppien 2013) den Ausgangspunkt für die Frage nach einer spezifischen sozialpädagogischen Kasuistik dar, die auch die Frage impliziert, was überhaupt als sozialpädagogischer Fall (an-)erkannt werden kann.

Dabei bekommt Fallwerdung in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik eine spezifische Bedeutung, da sie die Fälle als Vor-Fälle zu Gesicht bekommt, die in den anderen Handlungsfeldern, sei es der Familie, der Schule etc. zum Problem wurden, so dass sie nicht mehr zu bewältigen scheinen. Soziale Arbeit kann institutionell betrachtet somit als subsidiär gegenüber anderen wohlfahrtstaatlichen Handlungsfeldern, die dann als Regelinstitutionen (Kindertageseinrichtung, Schule, Berufswelt) beschrieben werden, verstanden werden (vgl. Müller 1992). Zwar scheint diese subsidiäre Bestimmung auch zwischenzeitlich fraglich geworden zu sein, da die Sozialpädagogik mit dem Ausbau von Kindertagesbetreuung und Hort zur Regeleinrichtung geworden ist, aber es ist eine Entwicklung zu beobachten, dass sie nun gegenüber der entwicklungspsychologieorientierten Kindheitspädagogik subsidiär positioniert wird (vgl. Neumann 2013). Im Kontext dieser subsidiären Institutionalisierung von Sozialer Arbeit werden andere Formen von Normalität generiert als in den Regelinstitutionen, so dass hier von „sekundärer Normalisierung“ (Böhnisch & Schefold 1985, 40) gesprochen wird, die eben anders sozialisiert als es in den Regelinstitutionen üblich ist, aber gerade dadurch häufiger Anschlussfähigkeit zu und damit Teilhabe von Adressat*innen herstellen kann, als dieses den Regelinstitutionen gelingt.¹

1 Nach Schaarschuch (1996) hat sich in den 1990er-Jahren vor dem Hintergrund der These der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft im Anschluss an Becks Risikogesellschaft ein Wandlungsprozess der Sozialen Arbeit von der Orientierung auf soziale Probleme hin zur „lebensweltorientierte(n) Hilfe zur Lebensbewältigung“ (Thiersch 1992, 62) vollzogen. Damit sollte das Spannungsverhältnis von Norm und Abweichung in der Hinsicht aufgelöst werden, indem die „Unterstützung bei der Herstellung und Sicherung der persönlichen Ressourcen“ (Rauschenbach 1992, 51) in den Vordergrund gestellt wird. Diese stärker auf Hilfe anstatt auf Kontrolle ausgerichtete Orientierung der Sozialen Arbeit ermöglichte es der Sozialen Arbeit, sich deutlicher als autonome Profession wahrzunehmen, vor allem dann, wenn durch die zunehmenden Unsicherheiten die Bewältigung der Lebensführung nicht nur für Benachteiligte, sondern die Bewältigung der Lebensführung für alle zur Aufgabe wurde (vgl. ebd.). Dieses wurde insofern als Möglichkeit der Sozialen Arbeit betrachtet, da mit dieser Wende die Idee verknüpft wurde, zu einer *Regelinstitution* zu werden und sich als sozialer personenbezogener Dienst zu verstehen, anstatt nur für Benachteiligte zuständig zu sein (vgl. Hünersdorf 2019). Das hatte auch zur Konsequenz, dass die historisch sich als spezifisch herauskristallisierte Möglichkeit der Sozialpädagogik, an der Eigensinnigkeit der

In diesem Sinne handelt es sich um eine doppelte Infragestellung der Grenzen von Normalität; zum einen der Grenze von Normalität, die institutionell durch Familie, Schule, Kita, Arbeit etc. konstituiert wird, die primäre Normalisierungsarbeit leisten. Diese wird in der Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen als Schüler*innen und den Erwachsenen als Arbeitnehmende fraglich, wodurch es der subsidiären Unterstützung durch Soziale Arbeit bedarf. Die Einbettung der Fallbearbeitung in organisationale und institutionell-wohlfahrtsstaatliche Zusammenhänge, die subsidiär zu den Regelinstitutionen verortet und z.B. in Formen der Hilfeplanung rechtlich wie institutionell verankert sind (vgl. Messmer 2004; Hünersdorf 2009), fokussiert den Fall als Grenzobjekt, innerhalb dessen Normalität und Abweichung markiert und durch die Zuweisung zu sozialpädagogischen Institutionen hervorgebracht wird.

Zum anderen deutet Soziale Arbeit diese an Normalität und Abweichung ausgerichtete Zuschreibung im Kontext der Hilfeplanung um, indem sie die Frage nach Hilfebedürftigkeit stellt, die aber in die institutionellen Möglichkeiten eingebettet ist – als ein Angebot einer passend wahrgenommenen Hilfe, um über entsprechende Mittel und Zeitressourcen verfügen zu können (vgl. Hitzler 2012, 258). Dabei wird der Fall von Hilfebedürftigkeit in der Interaktion zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und den Adressat*innen wechselseitig, wenn auch nicht gleichberechtigt hergestellt (vgl. Messmer & Hitzler 2008).

Gerade in der Differenz, der Wahrnehmung von Hilfebedürftigkeit durch die Professionellen zu den Adressat*innen stellt die Herstellung der Arbeitsbeziehung eine Herausforderung dar. Voraussetzung ist, dass die Adressat*innen von der Sinnhaftigkeit der Hilfe überzeugt werden und nur in der Not gegen den Willen der Adressat*innen Hilfe geleistet wird, um das Wohl der Adressat*innen nicht zu gefährden bzw. dieses im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zu fördern. Dadurch vollzieht sich eine sekundäre Form der Normalisierung, die im Vergleich zu den Regelinstitutionen sehr viel mehr Abweichung zulässt, um eine Beteiligung der Adressat*innen zu ermöglichen, ohne dabei die Kontrolle ganz aufzugeben. Gerade in dieser für die Soziale Arbeit konstitutiven Paradoxie von Hilfe und Kontrolle (vgl. Schütze 2000) geht es aus sozialpädagogischer Perspektive darum, die Eigensinnigkeit der Adressat*innen zu wahren. Dieses konstitutive Element der Sozialpädagogik spiegelt sich entsprechend in der Formulierung von Rauschenbach u.a. (1993) wieder, die den sozialpädagogischen Blick als einen Blick verstehen, der

Adressat*innen anzuknüpfen (Cleppien 2013) und sozialpädagogische Orte zu schaffen, die es den Adressat*innen ermöglichen, diesen Eigensinn zu entfalten, ohne gleich an gesellschaftlichen Erwartungen gemessen zu werden (vgl. Winkler 1988; Dollinger 2008, 108), als möglich eingeschätzt wurde. Das erwies sich aber alsbald als Illusion (vgl. Schaarschuch 1996; Hünersdorf 2019).

„die subjektiven und sozialen Welten entziffern [will], sei es in dem fast schon paradoxen Versuch, die ‚ganze‘ Wirklichkeit ins Blickfeld zu rücken, den ‚Eigensinn‘ der betroffenen Menschen nicht außer Acht zu lassen und möglichst wenig auf dem Wege durch das Labyrinth der Methodisierung und Standardisierung des sozialpädagogischen Handelns zu verlieren bzw. vorzuentcheiden“ (Rauschenbach u.a. 1993, 8).

Der „welterschließende Charakter“ (Cleppien 2013, 46) der Sozialpädagogik vollzieht eine „Aufmerksamkeitsausrichtung“ (ebd.) auf das Irritierende der Normalitätserwartung und eine „Aufmerksamkeitsverschiebung“ (ebd.) auf die Offenheit einer alternativen Wahrnehmung und Deutung der Welt durch die Adressat*innen. In diesem Sinne handelt es sich beim sozialpädagogischen Blick letztendlich um einen identitätsstiftenden Blick (für den Professionellen), der auf subjektive und soziale Welten unter Berücksichtigung der Eigensinnigkeit der Personen und deren Lebenswelten wahrnehmend versteht, sowie der strukturellen Bedingungen, die diese Lebenswelten mitkonstituieren (vgl. Cleppien 2016, 228; Cleppien 2013, 46; Rauschenbach & Thole 1998). Dabei läge ihr ein projektiver Bildungsbezug zu Grunde (vgl. Cleppien 2013, 47), der die potenzielle Veränderbarkeit bzw. Bildbarkeit des Anderen voraussetzt. Das heißt, dass es notwendig ist, sich für die Zukunft etwas anderes vorzustellen, das zugleich handlungsleitend in der Gegenwart ist und dadurch Räume öffnet. Bei solch einer *Aufmerksamkeitsausrichtung und -verschiebung*, die dem sozialpädagogischen Blick zu Grunde liegt, wird vorausgesetzt, dass der Fall zum professionellen Selbstbild bzw. Selbstverständnis der Sozialpädagogik stimmig und passend ist, bzw. wenn von diesem abgewichen wird, zwar Sozialpädagog*innen handeln, aber nicht im Sinne der Sozialpädagogik.

Diese Ambivalenz aufgreifend, werden im Kontext einer sich reflexiv verstehenden Kasuistik der Sozialen Arbeit die spezifischen Arbeitsbeziehungen sowie die institutionellen und organisationalen Bedingungen des wohlfahrtsstaatlichen Erbringungskontextes (vgl. Kessl 2011) bzw. seiner Grenzen berücksichtigt, in denen die Professionellen eingebunden sind, und damit werden die Grenzen des sozialpädagogischen Blicks deutlicher erkennbar. Ziel ist es dabei, durch demokratische Rationalität die Dialektik der Differenz zwischen Anforderungen und den sozialen Bedingungen, die diese verhindern, thematisch werden zu lassen (vgl. Dewe & Otto 2012, 212f.). In diesem Sinne geht es nach Dewe und Otto (2012, 197f.) um eine „wohlfahrtsökologische“ Ausrichtung sozialpädagogischer Kasuistik. In dieser wird das Wissenschafts- und Handlungswissen neu relationiert, indem die jeweilige „Eigenrationalität und Begrenztheit“ des Wissens des Professionellen, wie auch von „professioneller Praxis“ zum Ausgangspunkt reflexiver Sozialpädagogik gemacht wird. Diese sehr deutlich an der sozialen personenbezogenen Dienstleistung ausgerichtete Kasuistik, nimmt ihren Ausgangspunkt einerseits in der in dieser Ausrichtung angelegten Möglichkeit des Rechts auf Hilfe,

andererseits reflektiert sie die Bedingungen, in denen dieses Recht auf Hilfe (un-) möglich erscheint. Dabei bezieht sich Reflexivität auf die inhaltliche Dimension der Differenz zwischen den Anforderungen und den sozialen Bedingungen sowie auf den Anspruch, diesen gerecht zu werden. Jedoch wird die Reflexivität nicht auf die Darstellungsebene bezogen, die als die ästhetische Dimension für den Fall konstituierend ist.

Aus diesem Grunde wollen wir abschließend einen dekonstruktiven Zugang zur sozialpädagogischen Kasuistik skizzieren, der die Reflexivität auf die Form sozialpädagogischer Kasuistik richtet, in der das, was als sozialpädagogischer Fall (an-) erkannt wird, in den Bedingungen seines In-Erscheinung-Tretens aufgeklärt wird.

5 Vom dekonstruktiven Zugang zu einer sozialpädagogischen Kasuistik – ein Ausblick

In einem dekonstruktiven Blick bedeutet Repräsentation die Darstellung von etwas Abwesendem, was zugleich eine Herstellung dieser Darstellung ist (vgl. Schaffer 2008, 78). Damit gehen Selektionsprozesse auf der semiotischen und diskursiven Ebene einher. Es werden die Prozesse der Konstruktion von Realität und ihrer machtvollen Implikationen aus dieser Perspektive ernst genommen, indem sie in Relation zu Diskursen, deren Aussagesystemen und Klassifikationsrastern, und Institutionen gesetzt und problematisiert werden (vgl. ebd., 80). Unter dieser Perspektive muss sich die sozialpädagogische Kasuistik die Frage stellen, „wie und in wessen Namen, aufgrund der Autorität welcher sozialer Prozesse [sic; d.V.] welche Wirklichkeit repräsentiert, kurz: effektiv wird oder eben nicht“ (Schaffer 2008, 81) und in welcher Weise dabei (Eigen-)Will(e)igkeit als Stigma genutzt wird, um Bedürfnisse zu (de-)legitimieren. Unter aner kennungs- und vulnerabilitätstheoretischer Perspektive wird nach den Grenzen gefragt, was als sozialpädagogischer Fall anerkannt und was als schützens-/ unterstützenswert erachtet wird.

„Da Normen im Rahmen der Intelligibilität quasi als Leerstelle die Funktion einer verschiebbaren Grenze zwischen Normalen und Unnormalen erfüllen, sind Normen immer [...] umkämpft.“ (Thiessen 2013, 192)

Und führen sowohl auf individuell-subjektiver Ebene als auch auf politisch-sozialer Ebene zu Ausschlüssen.

„Nie wird alles und jedes erkennbar bzw. gleichermaßen erkennbar sein oder anders gesagt: Nicht jedes Leben fällt in gleicher Weise oder überhaupt in den Bereich des Betreuerbaren und damit Schützens- und Unterstützenswerten.“ (Pistol 2016, 252).

Das heißt, es gibt hegemoniale Diskurse, die bestimmte Seinsweisen vorherrschen lassen und andere ins Nicht-Anerkennbare hinein verschieben, wobei diese verworfenen/unlebbaren Möglichkeiten konstitutiv für die Diskurse sind, an deren Grenzen sich die Normen der Anerkennbarkeit abarbeiten und aufzeigen. In der dekonstruktiven Lesart werden diese normativen Grundlagen explizit gemacht. Durch überlagernde divergierende Diskurse entstehen unterschiedliche Spielarten des Normalen, wodurch es zu einer relationalen Grenze zwischen unnormal und normal kommt, die immer wieder neu zur Disposition steht (vgl. Thiessen 2013, 191ff.). So wurde in einem ethnografischen Forschungsprojekt zu öffentlichen Spielplätzen (vgl. Hünersdorf 2016) der Konflikt aufgezeigt, in dem die Kinder von den Mitarbeiter*innen des Hortes als zu Schützende dargestellt wurden, womit die Mitarbeiter*innen sehr deutlich dem auf Schutz orientierten sozialpädagogischen Kinderrechtsdiskurs folgen. Der Schutz sollte, so die Mitarbeiter*innen, durch stärkere Kontrollen der öffentlichen Spielplätze durch Bürgerwehren und Polizei gewährleistet werden. Dieses hat aber die Vertreibung von Wohnungslosen und Drogenkonsumierenden von dem Spielplatz zur Konsequenz. Das heißt, der Diskurs des Kinderschutzes wurde auf Kosten der Bedürfnisse der Wohnungslosen durch das Forschungsprojekt fraglich. Zugleich wurde durch das Forschungsprojekt deutlich, dass die Kinder gelernt hatten, sich selbst zu schützen, gegebenenfalls Hilfe zu holen und die Wohnungslosen in ihren Alltag zu integrieren. D.h., dass sie sich durchaus als handlungsfähig erwiesen haben. Durch das Forschungsprojekt wurde eine Öffentlichkeit geschaffen, in welcher der auf Schutz ausgerichtete Diskurs in einen an Community orientierten, sowie verschiedene Bedürfnisse und Perspektiven anerkennenden Diskurs transformiert wurde (vgl. Hünersdorf 2016). Durch die Vermittlung der dichten Beschreibung dieser Konflikte an die Erzieher*innen des Hortes wurden für diese neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Ein solch dekonstruktiver Zugang ermöglicht eine *radikale Wissensdemokratie*, die politisch ist, da in ihr die Bedingungen dessen, was sagbar und was sichtbar ist, verhandelt werden (vgl. Muhle 2011). Ziel ist, durch eine Kritik der Repräsentationen, „bestehende Wirklichkeitsanordnungen in ihrer scheinbaren Objektivität und Notwendigkeit [zu; d.V.] dekonstruieren, um einen ‚Möglichkeitssinn‘ zu schaffen“ (Badura & Mokre 2015, 321). Der Blick richtet sich dann auf die „Ein- und Ausschlüsse, Ansprüche, Perspektiven und Deutungsautoritäten, [d.h.; d.V.] nicht vorrangig auf den inhaltlichen Diskurs [...], sondern als ästhetische Praxis auf die Formen der Ordnungszusammenhänge, de[r]en Brüche, Porositäten, Scheinbarkeiten, die sich erst in einem dekonstruktiven Zugang zeigen“ (ebd., 322).² Dieser multimodale Zugang zur sozialpädagogischen Kasuistik ist ein for-

2 Die *Aufteilung des Sinnlichen* ist bei Ranciere politisch zu lesen, indem sie gegen die polizeiliche Ordnung aufbegehrt, die die „Verteilung der Plätze und Funktionen sowie die Legitimierung dieser Verteilung“ (Muhle 2006, 9) bestimmt.

mativer Herstellungsprozess (vgl. Scheffer 2014), an dessen Grenze ein Einblick darüber entsteht, was als sozialpädagogischer Fall (nicht mehr) (an-)erkannt wird.

Die Analyse dieser Her-, Dar- und Feststellung der sozialpädagogischen Sachverhalte ermöglicht die *Bedingungen und Mechanismen* der Prozesswerdung der Fälle als die Art und Weise zu fokussieren, wie diese durch Sprache für sozialpädagogisches Wissen intellegibel, d.h. anschlussfähig gemacht und beobachtbar werden. Dabei werden der gesellschaftlich-wohlfahrtsstaatliche Zusammenhang und die institutionellen-organisationalen Bedingungen nicht objektiv bestimmt, sondern die Wahrheitsansprüche kontextualisiert, in dem die sozialepistemologischen Bedingungen der Möglichkeit der professionellen Fallarbeit (vgl. Lütke-Harmann 2019, 229; Dollinger 2019) in ihrer situativen Bedeutsamkeit bestimmt werden. Reflexive sozialpädagogische Kasuistik, die sich dekonstruktiv versteht, wäre demnach ein solches Verfahren, das

„ausgehend von der Differenz zwischen Kontingenz und Formation auf die Problematikisierung aller Formen von Foundationalismus ziel[t] und die folglich die Überprüfung der sozialen und diskursiven Reproduktionsbedingungen des Wissens als genuiner Bestandteil wissenschaftlicher[-professioneller; d.V.] Praxis begreif[t]“ (Hark 2005, 393f.).

Das ermöglicht eine selbstkritische Aufarbeitung der Professionalisierung der Sozialpädagogik, die nicht wie in dem identitätsstiftenden sozialpädagogischen Blick normativ gesetzt wird, sondern die im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen (Un-)Möglichkeiten hin untersucht wird. Die Differenz der Sozialpädagogik zu ihren Möglichkeiten gilt es nicht als „Problem für die Politisierung“ zu nehmen, sondern vielmehr „als Möglichkeit bzw. als Bedingung ihrer Politisierung“ (Lütke-Harmann 2019, 274). Im Fokus steht somit nicht die Politik als „Form gesellschaftlicher Instituierung“, sondern vielmehr geht es um das „Politische“ als „Vorgang innerhalb dessen diese Ordnung und ihre Repräsentation selbst zur Disposition steht“ (ebd., 277). Ziel ist das politisch Imaginäre gegenüber den entpolitisierten Aspekten sozialpädagogischer Professionalität zu stärken (vgl. Lütke-Harmann 2019, 278), indem die Differenz zwischen dem Imaginären und dem Realen aufgezeigt wird; nicht um sie zu schließen, sondern um Möglichkeit für die Zukunft im Kommen zu halten. Dabei ist das Kommen keine Erfüllung. Vielmehr muss von einer Nicht-Identität ausgegangen werden. Anstatt die Unabhängigkeit sozialpädagogischer Professionalität als gute Möglichkeit zu setzen, geht es vielmehr darum, die Illegitimität dieser Darstellung zu erkennen, da sie das nicht sein kann, was sie vorgibt zu sein.

Literaturverzeichnis

- Badura, J. & Mokre, M. (2015): Ästhetik und Politik. In: J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G.T. Pérez (Hrsg.): *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich, Berlin: diaphanes, 319-323.
- Bergmann, J. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J.R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“ Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: Transcript, 17-33.
- Billr, K. (1988): *Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Binneberg, K. (1997): Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik. In: K. Binneberg (Hrsg.): *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 7-24.
- Böhnisch, L. & Schefold, W. (1985): *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Bommes, M. & Scherr A. (2000): *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Braun, A. (2013): Sozialpädagogische Reflexivität lernen. In: *Sozialmagazin* (12), 32-39.
- Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011): *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: UTB.
- Cleppien, G. (2013): Der sozialpädagogische Blick als Bezugspunkt eines identitätsstiftenden Projekts. In: *Sozialmagazin* 38 (11-12), 44-50.
- Cleppien, G. (2016): Zur Orientierung des sozialpädagogischen Blicks am Eigensinn von betroffenen Menschen. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 228-238.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, 197-217.
- Dollinger, B. (2008): *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*. Wiesbaden: VS.
- Dollinger, B. (2019): Reflexive Sozialpädagogik. Eine narrationstheoretische Wegbeschreibung. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 17 (3), 297-315.
- Fatke, R. (1997): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: K. Binneberg (Hrsg.): *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 217-235.
- Friebertshäuser, B. (2000): Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In: L. Werner (Hrsg.): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*. Opladen: Leske + Budrich, 33-54.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giebeler, C., Fischer, W., Goblirsch, M., Mieth, I. & Riemann, G. (2008): *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 1*. Opladen: Barbara Budrich.
- Goffman, E. (1997): *Frame Analysis*. In: C. Lemert & A. Branaman (Hrsg.): *The Goffman Reader*. Malden: Blackwell Publisher, 149-166.
- Grieschop, H.R., Rätz, R. & Völter, B. (2012): *Biografische Einzelfallhilfe. Methoden und Arbeitstechniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hark, S. (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heiner, M. (2004): Fallverstehen, Typen der Falldarstellung und kasuistische Kompetenz. In: R. Hörster, E.-U. Küster & S. Wolff (Hrsg.): *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 91-108.

- Hitzler, S. (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörster, R. (2002): Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 549-558.
- Hörster, R. (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 677-686.
- Hörster, R. (2018): Sozialpädagogische Kasuistik. In: H.-U. Otto, W. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1563-1571.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- Hünersdorf, B. (2009): Der klinische Blick in der Sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems. Wiesbaden: Springer VS.
- Hünersdorf, B. (2016): Uncertain Accountability. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 1, 56-75.
- Hünersdorf, B. (2019): Paradoxien der Normalisierung (in) der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 17 (3), 281-296.
- Kessl, F. (2011): Soziale Arbeit ein monströser Bastard? – Eine identitätstheoretische Reflexion. In: H. Thiersch & R. Treptow (Hrsg.): Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. In: Neue Praxis Sonderheft 10. Lahnstein: Neue Praxis Verlag, 16-19.
- Lüders, C. (1999): Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. In: R. Fatke, W. Hornstein, C. Lüders & M. Winkler (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39. Weinheim: Beltz Verlag, 203-219.
- Lütke-Harmann, M. (2019): Sozialpädagogische Theorie als Politische Theorie des Sozialen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 17 (3), 266-281.
- Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Messmer, H. (2004): Hilfeplanung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 48, 73-93.
- Messmer, H. & Hitzler, S. (2008): „Die Hilfe wird beendet werden hier“ – Prozesse der Deklientifizierung aus gesprächsanalytischer Sicht. In: Neue Praxis 38 (2), 166-187.
- Müller, B. (1992): Soziale Arbeit und die sieben Schwestern. Eine Ortsbestimmung im Kontext der Dienstleistungsgesellschaft. In: H.-U. Otto, P. Hirschauer & H. Thiersch (Hrsg.): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis. Neuwied: Luchterhand, 101-110.
- Müller, B. (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, B., Niemeyer, C. & Peter, H. (1986): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld: KT-Verlag.
- Muhle, M. (2006): Einleitung. In: J. Rancière (Hrsg.): Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b-books.
- Muhle, M. (2011): Jacques Rancière. Für eine Politik des Erscheinens. In: S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS, 311-320.
- Neumann, S. (2013): Sorgenkinder: zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 8, 2, 149-162. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-390889>. (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Pistrol, F. (2016): Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), 233-272.
- Rauschenbach, T. (1992): Soziale Arbeit und Soziales Risiko. In: T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied: Luchterhand, 25-60.
- Rauschenbach, T., Ortmann, F. & Karsten, M.-E. (1993): Der Sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, 1-5.

- Rauschenbach, T. & Thole, W. (1998): Sozialpädagogik ein Fach ohne Forschungskultur? Einleitende Bemerkungen. In: T. Rauschenbach & W. Tholen (Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim u.a.: Juventa, 9-28.
- Riemann, G. (2010): Formen der Vermittlung fallanalytischer Forschungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, 555-560.
- Sachße, C. (1993): Berufsgeschichte und Berufsidentität. In: T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E. Karsten (Hrsg.): *Der Sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa, 29-44.
- Schaarschuch, A. (1996): Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (6), 853-868.
- Schaffer, J. (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. 1. Auflage, Bielefeld: Transcript.
- Scheffer, T. (2014): Geschichten zur Fallarbeit. In: J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“ Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: Transcript, 225-248.
- Schefold, W. (2012): Profession. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Lexikon der Erziehungswissenschaft*. Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-34.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E. Karsten (Hrsg.): *Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa, 191-221.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), 59-96.
- Thiersch, H. (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*. Neuwied: Leuchterhand, 61-80.
- Thiessen, F. (2013): Mit Judith Butler von der Dekonstruktion des Subjekts zur „Ethik der prekären Leben“ als kritische Haltung in der Sozialen Arbeit. In: R. Großmaß & R. Anhorn (Hrsg.): *Kritik der Moralisierung. Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 187-208.
- Völter, B. (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 9 (1). Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563>. (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Winkler, M. (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolff, S. (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung. In: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Sonderband* (8), 339-361.