pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bohnsack, Ralf

Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 76-103. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Bohnsack, Ralf: Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 76-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328347 - DOI: 10.25656/01:32834; 10.35468/6156-03

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328347
https://doi.org/10.25656/01:32834

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ralf Bohnsack

Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung

Zusammenfassung

Die Kategorie der *Fallanalyse* und die daran anschließende der *kasuistischen Bildung* werden hier auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode entfaltet. Dabei werden relevante Aspekte anderer methodisch-theoretischer Zugänge der Sozialwissenschaften einbezogen. Am Anfang steht die Kritik an der Selektivität von Fallkonstruktionen des Common Sense und ihr Charakter der *Fremdrahmung* der Klientel in people processing organizations. Mit der Fremdrahmung sind *rationalistische Theorien und Typenbildungen* des Common Sense mit ihren Motivunterstellungen und kausalen Zuordnungen verbunden. Sie stehen in einem Spannungsverhältnis zu der in den Interaktionssystemen des Falles sich entfaltenden *Eigenlogik der Praxis.* Die Wahrnehmung und Bewältigung dieser interaktiven Eigenlogik vollzieht sich im Zuge der Transzendenz der Common Sense Rationalität resp. des ‚Bruchs' mit dieser und lässt sich als *praktisches Erkennen* begrifflich fassen. Die mit diesem Erkennen verbundene *praxeologische Typenbildung* ermöglicht den Zugang zur *Einzigartigkeit* des Falles, indem wir diesen als einzigartige Kombination unterschiedlicher Typen, also im Sinne seiner *Mehrdimensionalität* wahrzunehmen in der Lage sind. Damit wird aber auch zugleich die Selektivität und *Aspekthaftigkeit* jeglicher Betrachtung von Fällen sichtbar. Eine *kasuistische Bildung* erfordert ein derartiges komplexes praktisches Erkennen und ist von unmittelbarer berufspraktischer Relevanz. Sie knüpft direkt an die uns in unserem Alltag immer schon verfügbaren intuitiven Potenziale praktischen Erkennens an, um sie zu systematisieren, zu erweitern und partiell zur Explikation bringen.

Schlagworte: praktisches Erkennen, Fremdrahmung, Transzendenz des Common Sense, Professionalisierung, Dokumentarische Methode

doi.org/10.35468/6156-03

Abstract

The categories of *case analysis* and subsequently those of *casuistic education* are developed here on base of the Praxeological Sociology of Knowledge and the Documentary Method taking into account aspects of other scientific theories and methodologies. We start by criticizing the selectivity of case constructions of common sense and their character of *heteronomous framing* of the clients observed in people processing organizations. Included are *rationalistic theories and typifications of common sense* with their attributions of motives and causalities. The perception and accomplishment of the case in its *practical internal logic* requires a transcendence of the common sense rationality and is called *practical recognition*. Peculiar to it is the *praxeological typification* of the case which opens an access to its *singularity* by being able to recognizing it as a singular combination of different types, i. e. in its *multidimensionality*. Along with this the selectivity and *aspect character* of the analysis and typification of cases in general becomes obvious. *Casuistic education* requires such complex practical recognitions and is of direct professional relevance. It ties in with our always already existing intuitive potentialities of practical recognition in order to systematize, enlarge and partly explicate them.

Keywords: practical recognition, heteronomous framing, transcendence of the common sense, professionalization, documentary method

Kasuistische Bildung bezieht sich – zumindest im Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. der Dokumentarischen Methode – auf das Erkenntnispotenzial von Fallanalysen und dessen Erschließung und Vermittlung als Bildungspotenzial für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Rahmen pädagogischer und verwandter Organisationen. Deren Arbeitsweise lässt sich als „people processing" charakterisieren[1], d. h. in ihnen wird über Identität und Biografie der Klientel (mit-) entschieden. Um die Erkenntnis- und Bildungspotenziale von Fallanalysen genauer bestimmen zu können, bedarf es zum einen der rekonstruktiv-empirischen Auseinandersetzung mit der alltäglichen Praxis der Fallarbeit in diesen Organisationen.[2] Und zum anderen, aber damit zusammenhängend, erscheint es notwendig, die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Analyseeinstellung und des methodischen Zu-

1 Mit dieser Kategorie beziehe ich mich u. a. auf Luhmann (1995, S. 25). Sie wird auf empirischer Basis fortschreitend zu explizieren sein.

2 Die Begriffe ‚Fallanalyse' und ‚Kasuistik' oder auch ‚Fallrekonstruktion' verwende ich synonym. Sie beziehen sich auf die *analytische* resp. *reflektierende* Auseinandersetzung mit dem Fall – sei dieser eine Schulklasse oder ein/e Klient:in der Sozialen Arbeit. Im Unterschied dazu verwende ich die Begriffe ‚Fallarbeit' (‚case work') und ‚Fallkonstruktion' im Sinne der Interventionen im Vollzug der Praxis in people processing organizations. Wittek (2023) sowie Schmidt & Wittek (2021b), mit deren Verwendung des Begriffes ‚Kasuistik' ich ansonsten übereinstimme, verstehen diesen allerdings synonym zu ‚Fallarbeit'.

doi.org/10.35468/6156-03

gangs zum Fall auszuloten. Beide Komponenten finden sich zuerst in den klassischen Studien der Chicagoer Schule. Exemplarisch für diese steht die Studie zu totalen Institutionen resp. Organisationen von Erving Goffman (*Kap 1.1*).

Die Erkenntnispotenziale und die Analyseeinstellung sozialwissenschaftlicher Fallanalysen werden in diesem Beitrag aspekthaft in Auseinandersetzung mit methodologischen und epistemischen Prinzipien aus den Bereichen der klassischen Hermeneutik, Sozialphänomenologie, Kultursoziologie, Chicagoer Schule, der Systemtheorie und Objektiven Hermeneutik umrissen. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode sind die Potenziale kasuistischer Erkenntnis, Kritik und Bildung wesentlich davon abhängig, inwieweit es gelingt, sich von den Normalitätsschablonen und Selbstverständlichkeiten des Common Sense zu lösen (*Kap 1.2 u. Kap. 1.4*). Die Rekonstruktion des Falles in seiner Einzigartigkeit wird durch praxeologische Typenbildungen nicht gefährdet, d. h. diese führen nicht automatisch in eine Subsumtionslogik. Im Gegenteil wird der Fall in seiner Einzigartigkeit und Besonderheit überhaupt erst erkennbar durch seine Verortung im Schnittpunkt und in der Überlagerung unterschiedlicher Typen auf der Grundlage einer komparativen Analyse (*Kap. 1.4*).

Der Frage nach der *berufspraktischen Bedeutsamkeit* einer kasuistischen Bildung und dessen Verhältnis zur Vermittlung von Grundlagen und Methoden sozialwissenschaftlicher *Forschung* wird in *Kap. 2* nachgegangen. Die Beantwortung der Frage ist von der genauen grundlagentheoretischen und methodologischen Verortung der zu vermittelnden Potenziale abhängig. Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie handelt es sich vor allem um jene Potenziale des impliziten Wissens, welche es den beteiligten Akteur:innnen ermöglichen, die Strukturen der *interaktiven Praxis*, also der Eigenlogik von Interaktionssystemen (hier vor allem diejenigen zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel) und deren Relation und Spannungsverhältnisse zu den Motivunterstellungen, den normativen Erwartungen und theoretischen Vorannahmen, in den Blick zu nehmen.

Diese Potenziale bezeichne ich als diejenigen des *praktischen Erkennens* (vgl. auch Bourdieu 1976, S. 145) resp. *praktischen Reflektierens* (*Kap. 2.1*)[3]. Sie sind elementare Voraussetzung gleichermaßen für die sozialwissenschaftliche Forschung ebenso wie die berufliche Praxis und unsere Praxis ganz allgemein. Diese Potenziale werden zwar in elementarer Form schon früh in der sozialisatorischen Interaktion erworben. Für die professionalisierte Bewältigung von Interaktionen im Rahmen von people processing organizations im Sinne der „konstituierenden Rahmung" (Bohnsack 2024 sowie 2020) ist jedoch ihre Steigerung, und Schärfung auch hinsichtlich ihrer Distanz gegenüber Common Sense-Unterstellungen (insbesondere der Attribuierung von Intentionen und Motiven) Voraussetzung. Das praktische Erkennen hat eine

3 Den Begriff der *impliziten* Reflexion, der in früheren Arbeiten (u. a. Bohnsack 2022, 2020, 2017) ebenfalls Verwendung findet, verstehe ich synonym zu demjenigen der praktischen Reflexion.

doi.org/10.35468/6156-03

komplementäre Funktion zur Herstellung von Verständigung auf der Grundlage von *habituellen Übereinstimmungen resp. Passungen*, also von *Rahmenkongruenzen*. Diese Verständigung wird unter Voraussetzungen der Pluralisierung von Milieus gerade auch im Rahmen von people processing organizations zunehmend prekär. Habitusbildung im Sinne der *Inkorporierung* beruflicher resp. professionalisierter Praktiken setzt somit ganz entscheidend immer auch die Aneignung von Potenzialen des praktischen Erkennens von Interaktionssystemen in deren Eigenlogik voraus. Zugleich sind diese Potenziale auch Voraussetzung für die Aneignung von Forschungsmethoden. Denn im Sinne einer rekonstruktiven Sozialforschung wurden und werden diese Methoden wesentlich aus der Rekonstruktion und Systematisierung unserer alltäglichen praktischen Potenziale des Erkennens gewonnen (*Kap. 2.2*).

1 Zur Struktur qualitativer Fallanalysen

Die ersten Fallanalysen von direkter Relevanz für die qualitative Forschung finden sich in den 1920er-1930er Jahren in der Chicagoer Schule im Rahmen ihrer *golden age*. Diese Fallanalysen hatten Bezüge zur Praxis der *people processing organizations*, genauer: derjenigen der Sozialen Arbeit. Mit dem Anspruch der Entfaltung einer moralisch distanzierten, einer ‚amoralischen' oder ‚nicht-moralischen' Analyseeinstellung[4] nahmen diese Analysen die potentiellen Adressat:innen der Sozialen Arbeit zu ihrem Gegenstand: „Soziale Welten", also Milieus und Subkulturen oder auch Biografien (vgl. dazu u. a. Schütze 1987 sowie Bohnsack 2005). In dieser Phase der Chicagoer Schule lassen sich auch die Wurzeln dessen finden, was heute als Kasuistik bezeichnet wird. Mary Richmond (1922) hat sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Fallarbeit („case work") von Sozialarbeiter:innen im Zuge ihrer Analyse, also der Kasuistik, an der Feldforschung der Chicagoer Schule orientiert (genauer dazu: Schütze 2021 sowie 1994, S. 189ff. u. S. 25ff.).
Die Chicagoer Schule erreicht in der übernächsten Generation, d. h. in den 1960er Jahren, die Höhepunkte ihrer (qualitativen) Forschung u. a. mit den Studien von Erving Goffman und Anselm Strauss, die nun auch direkt auf *people processing organizations* gerichtet sind. Die Studie „Asylums" von Erving Goffmann (1972) auf der Basis von teilnehmender Beobachtung und Aktenanalysen beleuchtet die psychiatrischen Fallkonstruktionen der Patient:innen in einer Klinik. In dieser Zeit, den 1960er Jahren, entstand auch die ethnomethodologische Studie von Aaron Cicourel (1968) zu Fallkonstruktionen der Jugendpolizei in Kalifornien. Er hat das handlungsleitende Wissen der Polizei mit Bezug auf deren „tacit knowledge" und „practical theories" in ihrer Eigenlogik herausgearbeitet, wobei die Bindung an rechtliche Regeln von den Polizist:innen als „Behinderung" („hin-

4 Vergleiche Bohnsack 2017, Kap. 9.4; Bulmer 1983, S. 99; Cressey 1983, S. 117 sowie Burgess 1932, S. 1.

doi.org/10.35468/6156-03

drance"; 1968, S. 123) erfahren wurde (vgl. auch Bohnsack 2017, Kap. 2.8 sowie Bohnsack & Schütze 1973). Auf die ethnomethodologische Re-Konstruktion von Fallakten bei Garfinkel (1967d) werde ich noch eingehen. Allerdings ist die Bedeutung dieser ethnomethodologischen Studien für die Fallanalyse und insgesamt die sozialwissenschaftliche Diskussion mit derjenigen von Goffman nicht zu vergleichen. Ich schenke deshalb im Folgenden seiner Studie und deren neueren einschlägigen Rezeption besondere Beachtung.

1.1 Erving Goffman: der Klassiker und neuere Rezeptionen

In einem neueren vielzitierten Band mit dem Titel „‚Der Fall'. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns" (Bergmann et al. 2014) zur soziologischen Diskussion um Fallkonstruktionen in people processing organizations wird an zentraler Stelle auf Goffmans Studie „Asylums" (1972) Bezug genommen. Der Band fokussiert auf die medizinische und juristische Fallkonstruktion und ist durch sozialphänomenologische und konversationsanalytische Zugänge geprägt. Jörg Bergmanns Beiträge (2014a, b) sind dabei auch unter dem Aspekt interessant, wie sie sich von einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive unterscheiden.
Bergmann konstatiert mit Bezug auf Goffman, dass „die ‚Identität des Falles' ein zentrales epistemisches Konstruktionselement professionalisierter Arbeit darstellt" (Bergmann 2014b, S. 423f.). In Bezug auf die Frage, wie diese Identität hergestellt wird, bleibt Bergmann jedoch im Verhältnis zur Haltung Goffmans erstaunlich undistanziert resp. unkritisch. Er bemerkt zwar: „In diesem Prozeß der Transformation spielen die Wissensregime der Professionellen die zentrale Rolle" (ebd., S. 425). Damit wird er aber Goffmans Perspektive auf die *erzwungene* Identitätskonstruktion und -transformation der psychiatrischen Patient:innen kaum gerecht. Goffman selbst charakterisiert deren fallspezifische Kategorisierung als „magical ways of making a single unity out of the nature of the patient" (Goffman 1961, S. 326). Die Herstellung der Einheit des Falles wird hier also – durchaus im Sinne einer ‚Fremdrahmung' (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 8) – als ein ‚magisches', also wissenschaftlich nicht begründetes, Konstrukt seitens der Institution charakterisiert.
Bergmann legt seiner Interpretation Goffmans auch nicht das englischsprachige Original (1961) zugrunde, sondern die (fehlerhafte) deutsche Übersetzung (Goffman 1973, S. 356f.).[5] Die kritische Haltung Goffmans gegenüber den Fallkonstruktionen und ihrer Selektivität findet aber nicht nur an dieser Stelle, sondern in seinem gesamten Werk „Asylums" seinen Ausdruck. So etwa dort, wo er auf die medizinisch-psychiatrischen Fallkonstruktionen eingeht: „The more ‚medical' and the more progressive a mental hospital is [….] the more he [der Patient; d. Vf.] may be confronted by highranking staff that his past has been a failure, that the

5 So wurde an dieser Stelle die Formulierung „But in practice these categories become magical ways of making a single unity out of the nature of the patient" (Goffman 1963, S. 326) übersetzt als „Doch in der Praxis ermöglichen es diese Kategorien, das Wesen des Patienten zu einer Einheit zusammenzufassen" (Goffman 1973, S. 356f.).

doi.org/10.35468/6156-03

cause of this has been within himself" (Goffman 1961, S. 139). Der degradierende Charakter der damals von Goffman beobachteten und zum Teil wörtlich zitierten Fallkonstruktionen in den Akten wird also durch ein höheres medizinisches Professionalisierungsniveau („more, medical'") nicht überwunden, sondern im Gegenteil. Wesentlich ist, dass bei der Präsentation des Falles nicht der Wahrheitsgehalt der einzelnen herangezogenen Fakten in Frage steht; sondern die Selektivität ihrer Auswahl, die darin deutlich wird, „that almost anyone's life course could yield up enough denigrating [verunglimpfende; d. Vf.] facts to provide grounds for the record's justification and commitment" (ebd., S. 146). Die Fallkonstruktionen sind also nicht auf der Ebene der Fakten ‚falsch' oder problematisch, sondern auf der Ebene des Dokumentsinns (vgl. dazu auch: Bohnsack 2017, Kap. 8.2.1).

Bei Goffman steht die Auseinandersetzung mit der Logik der Fallkonstruktionen im Kontext der Analyse totaler Institutionen oder Organisationen (Goffman 1961, S. 13ff.) als einer spezifischen Ausprägung von people processing organizations im Zentrum. Die Fallkonstruktionen haben, wie in seiner empirischen Studie zum Weg psychiatrischer Patient:innen in die Klinik und innerhalb dieser deutlich wird, wesentlich die Funktion, den Fall in einer Art und Weise aufzubereiten, welche es ermöglicht, sie den Entscheidungs-Erfordernissen der Praxis des Systems der Psychiatrischen Klinik einzupassen. Es geht dabei um die systemische Selbststeuerung der organisationalen Praxis, die hier wesentlich durch die Patient:innen-Akte[6] gestützt wird und von der die Intentionen der beruflichen Akteur:innen zu unterscheiden ist: Die selektive Konstruktion des Falles und seiner Anamnese, also der Fallgeschichte, ist also kein intentionales Produkt („no doubt unintentionally"; Goffman 1961, S. 135). Ich habe dies als „Fremdrahmung" bezeichnet und im Kontext von Organisationen als „konstituierende Rahmung" (vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 8 u. 2020; Kap. 4), da derartige Fremdrahmungen für die Praxis resp. Entscheidungsfindung von Organisationen konstitutiv sind.

Dies hat auch Garfinkel (1967d) in einer seiner zentralen Aufsätze mit dem Titel: „Good organizational reasons for ‚bad' clinic records" herausgearbeitet, auf den auch Bergmann (2014a, S. 26f.) Bezug nimmt, allerdings wiederum in einer Weise, die dem kritischen Potenzial m. E. nicht gerecht wird. Garfinkel (1967d, S. 203) kommt auf der Grundlage der Aktenanalyse in einer Psychiatrischen Klinik zu dem Schluss „that a folder's contents serves the uses of contract rather than description, for a contract does not and is not used to describe a relationship. Rather it is used to normalize a relationship". Es geht darum, den Fall so zu ‚normalisieren', dass er in die Entscheidungsstrukturen der Klinik eingepasst werden kann.

Diese Selektivität der Fallkonstruktion folgt hinsichtlich der Anamnese, also der Biografiekonstruktion, den für den Common Sense typischen „verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen", wie ich sie genannt habe (zuerst Bohnsack

6 Zur Aktenanalyse siehe auch Erne und Bohnsack 2018 sowie die Studien von Don H. Zimmerman (1969), in denen er auf Harold Garfinkel Bezug nimmt.

doi.org/10.35468/6156-03

1983, S. 45 ff. u. Kap. 3.2). Die sind allgemein für unseren Alltag typisch. In einigen Varianten der people processing organizations sind sie allerdings in den konstituierenden Bedingungen der Organisation, d. h. in der konstituierenden Rahmung, strukturell verankert: die Selektivität der Betrachtung und Bewertung einer problematisierten Praxis – etwa als unmoralisch oder pathologisch – wird in ihrer Selektivität auf die Rahmung der Ursachen übertragen. Es ist dann nicht die Ursache, welche die Wirkung bewirkt, vielmehr führt die Logik des Konstruktionsprozesses dazu, dass die Wirkung, das problematisierte Handeln, die Ursache ‚bewirkt'. Wir haben es mit *tautologischen* Fallkonstruktionen zu tun (genauer dazu: Bohnsack 2017, S. 88 u. 247f.).

Im Sinne der Hermeneutik handelt es sich um den „circulus vitiosus", also einen fehlerhaften oder falschen Zirkel (Heidegger 1986, S. 152 f.). Der hermeneutische Zirkel – sei dieser nun ein „vitiosum" oder ein produktiver resp. „abduktiver" (vgl. Kap. 1.4) – begegnet uns in der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967b, S. 1 u. 7ff.) im Begriff der „Reflexivität" (den ich mit Luhmann von demjenigen der „Reflexion" unterschieden habe; vgl. u. a. Bohnsack 2017, S. 77f.). Heidegger wie auch Luhmann verweisen darauf, dass die Zirkelstruktur des Verstehens, wie sie uns bereits bei Wilhelm Dilthey (1924, S. 330) begegnet, an sich unvermeidbar ist: „Ohne diesen basalen Selbstbezug würde jede Erkenntnis zusammenbrechen" (Luhmann 1987, S. 649). Der Zirkel muss jedoch „enttautologisiert" werden (ebd.), wenn ein Erkenntnisfortschritt angestrebt wird. Dies wird vor allem dadurch möglich, dass wir auf dem Wege der „Reflexion" (Bohnsack 2017, S. 77f.; Luhmann 1975b, S. 74) aus dem Zirkel aussteigen, indem wir Vergleichs- oder Gegenhorizonte – idealerweise in Form empirischer Vergleichs*fälle* – heranziehen, wie dies in der reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode empirisch praktiziert wird (u. a. Bohnsack 2021, Kap. 8.1).

Jener Problematik einer organisationalen und damit grundlegend selektiven (Fremd-)Rahmung der Fallkonstruktionen, wie wir sie bei Goffman und Garfinkel und auch Cicourel finden, wird von Bergmann nicht Rechnung getragen. Dies zeigt sich u. a. dort, wo er von der Unterstellung zweier wesentlich unabhängig voneinander sich vollziehenden Phasen der professionellen Konstruktion des Falles ausgeht, derjenigen des „Herrichtens" und der des „Zurichtens" (Bergmann 2014a, S. 28). Ersterer Stufe läge „die noch weitgehend ungelenkte Auskunft der beteiligten Klienten" zugrunde (ebd.), die Selektivität setze erst in der zweiten Phase ein. Das Zwei-Stufen-Modell von Bergmann wird nicht allein aus organisationstheoretischer Perspektive, sondern auch und insbesondere vor dem Hintergrund des bereits erwähnten hermeneutischen Zirkels fragwürdig. Die verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion greift, wie Goffman gezeigt hat, weit in die Geschichte der Betroffenen zurück, um auf diese Weise im Zuge der Bewältigung der organisationalen Praxis zu einer eindeutigen Entscheidung zu gelangen.

Insbesondere mit Bezug auf die Justiz (um die es Bergmann ja auch zentral geht) hatte Jürgen Habermas bereits 1969 in einer Auseinandersetzung mit Karl Pop-

doi.org/10.35468/6156-03

per darauf hingewiesen, dass der Zirkel „bei der Anwendung von wissenschaftlichen Gesetzeshypothesen offenbar genauso wenig zu vermeiden ist wie bei der Anwendung rechtlicher Gesetzesnormen auf ermittelte Vorgänge. Hier wie dort wäre es unmöglich, das Gesetzessystem anzuwenden, wenn man sich nicht zuvor auf eine Tatsachenfeststellung geeinigt hätte; jedoch muß diese Feststellung ihrerseits in einem Verfahren erreicht werden, das dem Gesetzessystem entspricht und infolgedessen es schon anwendet" (Habermas 1969, S. 179). Mit Fritz Schütze (2000, S. 87) lässt sich mit Bezug auf die Soziale Arbeit formulieren, „daß sich das professionelle Handeln […] auch auf sich selbst in mehreren, sich partiell zyklisch wiederholenden Steuerungsschleifen zurückwendet". Dabei geht in diesen Konstruktionsprozess allerdings nicht allein die ‚Anwendung' jener typenhaften Konstruktionen ein, wie sie auf den rechtlichen Kanon und die kanonisierten fachlichen Programme rückführbar sind. Auch jene Typen des Common Sense-Wissens im Sinne „virtualer sozialer Identitäten", die Goffman (1963, S. 2 u. 122) als „Phantom Normalität" bezeichnet hat, gehen in die Fallkonstruktionen seitens der beruflichen Akteur:innen ein. Sie sind auf allen Ebenen der organisationalen Herstellung des Falles auch bereits in der Begriffsbildung impliziert.

Die Relation dieser beiden Bereiche, also einerseits derjenige der Logik der Praxis selbst, also der *performativen Logik*, und andererseits derjenige der *propositionalen Logik*, wie ich formulieren würde (Bohnsack 2017, Kap. 3.3), zeichnet sich aufgrund der Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken durch eine notorische Diskrepanz und ein Spannungsverhältnis aus, welches von grundsätzlicher Art ist (vgl. dazu genauer Bohnsack 2017, Kap. 2.9.1). Bei Immanuel Kant (1793, S. 201f.) begegnet uns dieses Spannungsverhältnis als logische Diskrepanz von Theorie und Praxis, und er betont, dass „zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde". Zugleich fasst er dieses Verhältnis als eines von Regel und Fall. Zur Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses sei es erforderlich, dass „ein Aktus der Urteilskraft hinzukommen [muss; d. Vf.], wodurch der Praktiker entscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht" (ebd.). Der „Aktus der Urteilskraft" bei Kant weist in seiner spezifischen Funktion also durchaus Bezüge zur Kategorie der konstituierenden Rahmung resp. der praktischen Reflexion auf (vgl. dazu auch Bohnsack 2024).[7] Wobei im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie es allerdings – genauer betrachtet – die konstituierende Rahmung oder Urteilskraft des Praktikers ist, die im Zuge der Bewältigung der Diskrepanz von Norm resp. Regel oder auch Typus einerseits und (habitualisierter) Praxis andererseits den Fall überhaupt erst konstituiert resp. praktisch herstellt.

7 Auch Bergmann (2014a, S. 20) spricht vom „Hiatus zwischen allgemeiner Regel und besonderem Einzelfall" und dessen Bewältigung durch „epistemische Praktiken" (ebd., S. 22) und nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf Kants Kategorie der Urteilkraft.

doi.org/10.35468/6156-03

1.2 Vom Fall zum Typus und vom Typus zum Fall: die Notwendigkeit der zirkelhaften Betrachtung

Die Tendenz, den Prozess der Herstellung des Falles als eine Entwicklung zu sehen, die von der Erfassung des Falles in seiner Besonderheit oder Singularität unidirektional zu dessen typenhafter oder regelorientierter Strukturierung führt, wie sie sich bei Bergmann zeigt, ist auch bei Werner Helsper (2021, S. 163) zu finden: Bei ihm „rückt das schwierige Übersetzungsverhältnis des Singulären in einen Typus, ein Muster oder eine theoretische Abstraktion in den Mittelpunkt". Und diese unidirektionale Sichtweise findet ihren Ausdruck auch (bereits) im Titel des vielzitierten Bandes von Udo Kelle und Susanne Kluge (2010): „Vom Einzelfall zum Typus"[8] oder in dem gleichnamigen Titel des sehr frühen Textes von Monika Wohlrab-Sahr (1993, S. 293), wobei in letzterem Text selbst durchaus differenzierter argumentiert wird.

In Bezug auf die Bildungsprozesse von Lehrpersonen und deren Habitus sieht Helsper (2021, S. 165) zwei Voraussetzungen für die „Herausbildung eines erkenntniskritisch-forschenden Habitus": „die Erfahrung der Rekonstruktion des Singulären in seiner vollen Erkenntnisriskanz und die forschende Erfahrung der Möglichkeit der Transformation des Einzelfalls in eine generalisierte oder typologische Form". Die Differenzierung dieser beiden Schritte, die – ähnlich wie bei Bergmann – auch in einer zeitlichen Abfolge gesehen werden, wird dann auch als „das Konkrete verstehend zu erschließen" versus „die für subsumtive Klassifizierungen anfällige Übersetzung des Einzelfalls in Typen" (ebd.) formuliert. Zwar thematisiert Helsper hier wie auch an anderer Stelle (vgl. 2016, S. 112) die Problematik der Subsumtion. Diese verliert jedoch ihren prinzipiellen Charakter und ihre Tragweite, indem die Erfahrung des Singulären, des Falles selbst, in ihrer Relation zum typenhaften Vorwissen aus dem Blick gerät. Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie auch der Sozialphänomenologie ist die interpretative Betrachtung oder Konstruktion des Falles jedoch schon aufgrund ihrer sprachlichen und begrifflichen Erschließung niemals unabhängig von einer – wie auch immer gearteten – typenhaften Erfassung denkbar. Deren De-Konstruktion steht somit am Anfang jeglicher sozialwissenschaftlicher Interpretation.

Die Typenhaftigkeit jeglicher Wirklichkeitskonstruktion ist in umfassender Weise Gegenstand der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz. Die von ihm beschriebene Typenbildung ist nicht eine Eigenart sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, sondern des Handelns und der Theoriebildungen des Common Sense: „Die vorwissenschaftliche Umgangssprache kann als eine Schatzkammer vorgefertigter Typen und Eigenschaften verstanden werden, die sozial abgeleitet sind und einen offenen Horizont unaufgeklärter Gehalte mit sich tragen" (Schütz 1971, S. 16). Damit ist zugleich gesagt, dass jeglicher begriffliche Zugang zum Fall, auch der vorwissenschaftliche, durch „vorgefertigte Typen" vorstrukturiert ist.

8 Zur Kritik siehe u. a. Bohnsack 2020b. Der Begriff des Falles, der im Titel des Bandes so dominant ist, findet darin allerdings kaum Beachtung.

doi.org/10.35468/6156-03

Somit stellt sich aber die Frage, wie sich diese vorwissenschaftlichen Typisierungen und Konstruktionen in ihrer logischen Struktur von den sozialwissenschaftlichen Konstruktionen, denjenigen „zweiten Grades", (Schütz 1971, S. 7) unterscheiden. Letztere Frage ist zwar von Schütz gestellt, aber letztlich nicht ausreichend beantwortet worden. Denn es fehlt, wie Pierre Bourdieu (1996, S. 278, Herv. i. Orig.) fordert, der „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*", also dessen Transzendenz. In der Sozialphänomenologie wird uns zwar die Struktur der *Typenbildungen des Common Sense* („The constructs of common-sense"; Schütz 1962, S. 3) in differenzierter Weise vor Augen geführt wird. Diese betreffen bei Schütz allerdings die *Theorie*-Konstruktionen des Common Sense. Es fehlt der Zugang zur *Praxis*. Aus praxeologischer Perspektive müsste die *sozialwissenschaftliche* Typen- und Theoriebildungen sich sowohl auf die *Praxis* richten wie auch auf deren Beziehung zu den Common Sense-*Theorien* der Erforschten. Die Typenbildungen des Common Sense mit der ihnen eigenen Logik sind von derjenigen der sozialwissenschaftlichen, der praxeologischen Idealtypen zu unterscheiden im Sinne von „Typenbildungen des Common Sense versus praxeologische Typenbildungen" (Bohnsack 2020b, S. 22 ff.; vgl. auch Bohnsack 2017, Kap. 3.2.4).
Auch bei Bergmann, der zu einem wesentlichen Teil in der Tradition der Sozialphänomenologie und der Konversationsanalyse steht, findet sich entsprechend keine klare Differenzierung von vorwissenschaftlicher versus sozialwissenschaftlicher Typenbildung und Fallkonstruktion. Dies gilt letztlich – allerdings unter *umgekehrten* Vorzeichen – ebenso für die Objektive Hermeneutik resp. den strukturtheoretischen Ansatz. Hier wird eine sozialwissenschaftliche Logik entfaltet, die sich gegenüber den Typenbildungen des Common Sense nicht umfassend positioniert oder abgrenzt. Der sozialwissenschaftliche Weg der „Transformation des Einzelfalls in eine generalisierte oder typologische Form" (Helsper 2021, S. 165) gestaltet sich dort im Sinne der „Dialektik von Besonderem und Allgemeinem", mit der sich Werner Helsper (ebd., S. 152) auf Ulrich Oevermann bezieht. Die Fallkonstruktion nimmt ihren Ausgangspunkt also dort, wo der zu untersuchende Fall vom Vergleichshorizont der Interpret:innen abweicht, welche dem Anspruch nach über ein intuitives Wissen um das Allgemeine aktualisieren. Hierin sind Typen (des Common Sense) implizit bereits eingelassen. Die fallspezifische Besonderheit erscheint als Abweichung von diesem Wissen um (allgemeine) Regeln. Ich bin in früheren Arbeiten recht ausführlich auf die empirische Realisierung dieser Dialektik eingegangen und möchte hier lediglich darauf verweisen (siehe Bohnsack 2021 sowie 2003, Kap. 5 sowie 2020a, S. 95f.).

1.3 Die Mehrdimensionalität von Fall und Typus

Demgegenüber bringt die dokumentarische Interpretation die im *impliziten* Wissen der Akteur:innen des Falles rekonstruierbare Regel- und Typenhaftigkeit zur *Explikation*, indem sie eine alternative Regelhaftigkeit in Form *empirischer* Vergleichshori-

doi.org/10.35468/6156-03

zonte, also von Vergleichs*fällen*, in einer *komparativen Sequenzanalyse*[9] dagegen hält. Das Allgemeine entsteht empirisch-rekonstruktiv aus der Homologie der Fälle.
Es ist also das Prinzip der Fallinterpretation resp. Typenbildung, dass wir unsere intuitiven Vergleichshorizonte zunehmend durch empirische, also durch Vergleichsfälle, ersetzen, sodass die Typenbildung durch die Dekonstruktion des eigenen standortgebundenen Regelwissens zunehmend an empirischer Validität gewinnt. In einer frühen Variante der Dokumentarischen Methode habe ich dies in einer Typenbildung von Einrichtungen der Jugend- und Drogenberatung praktiziert (Bohnsack 1983, Kap. 3): „Verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion"; „Formulierungshilfe"; „Diskursive Wirklichkeitskonstruktion". Die Bedeutung der drei Typen erschließt sich in valider Weise erst durch den Fallvergleich, indem die Fälle und die Typen wechselseitig als Gegenhorizonte füreinander fungieren. Am Anfang einer komplexeren, einer mehrdimensionalen Typenbildung stand die Interpretation von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Peer Groups einer Kleinstadt (Bohnsack 1989): Beispielsweise konnte u. a. an derselben metaphorischen Darstellung einer Gruppe von Gymnasiasten vor dem Gegenhorizont der auszubildenden Jugendlichen Bildungsmilieutypisches sichtbar werden, im Vergleich mit den Gymnasiast*innen* Geschlechtstypisches. Und im Vergleich mit allen anderen Peer Groups zeichnete sich in den dort zu beobachtenden Übereinstimmungen Generationstypisches ab. Im Kontrast der Zeitlichkeitshorizonte von Auszubildenden und Gymnasiast:innen (vgl. ebd., Kap. 3.2 sowie 2013) konnte mir auch meine eigene Standortgebundenheit in Ansätzen deutlich werden, indem ich mich im Gegenstandsbereich unserer Forschung (bei den Gymnasiasten) selbst verorten, gleichsam objektivieren konnte.
Bei Niklas Luhmann (1993, S. 257) lautet die Antwort auf die von ihm selbst gestellten Fragen: „‚Was ist der Fall' und ‚Was steckt dahinter?'", dass es „die Unterscheidung von dem, was nicht bezeichnet wird, wenn etwas bezeichnet wird" sei, die dahinterstecke. Gemeint sind die den Fall (mit-)konstituierenden impliziten Vergleichshorizonte im Sinne einer „operativen Latenz, die man mit der Wahl einer Unterscheidung wählen oder auch nicht wählen kann" (ebd.). Wenn wir Typenbildung im Sinne eines hermeneutischen Zirkels verstehen, bedeutet mehrdimensionale Typenbildung, in der komparativen Analyse derartige Zirkelprozesse *unterschiedlicher Art* mit Bezug auf *denselben* Fall zu initiieren und somit Kontingenzen sichtbar werden zu lassen. Dies lässt sich als einer der Königswege verstehen, durch welche der Zirkel resp. die Zirkularität „enttautologisiert" wird, wie Luhmann (1987, S. 649) formuliert. Tautologische Konstruktionen zeigen sich insbesondere dort, wo wir es mit eindimensionalen, mit ‚totalen' Typisierungen im Sinne der Konstruktion einer „totalen Identität" (Garfinkel 1967a) des Falles zu tun haben (vgl. dazu

9 Zur Entwicklung der komparativen Sequenzanalyse der Dokumentarischen Methode siehe Benjamin Wagener 2022.

doi.org/10.35468/6156-03

auch Bohnsack 2017, Kap. 3.2). Eine Typenbildung gefährdet nicht prinzipiell die Einzigartigkeit, die Singularität des Falles. Vielmehr wird diese in der einzigartigen Überlagerung oder Kombination unterschiedlicher Typiken, also in deren Mehrdimensionalität, überhaupt erst sichtbar. Wenn Werner Helsper (2021, S.165) die „für subsumtive Klassifizierungen anfällige Übersetzung des Einzelfalls in Typen" problematisiert, so kann aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie die Subsumtion nur durch eine mehrdimensionale Typenbildung verhindert werden.

1.4 Unterschiedliche Logiken der Fallkonstruktion

In der Tradition der Chicagoer Schule hatte Charles C. Ragin (1992, S. 6) die Frage „What is a case" präzisiert durch die Formulierung: „what *this* – the research subject – is a case of?", d. h. welcher Regel, welchem Typus der Forschungsgegenstand zugeordnet werden kann. Dass der Begriff des Falles untrennbar mit dem des Typus resp. der Regel verbunden ist, ist ja, wie erwähnt, auch bereits von Kant gesehen worden, wenn es bei ihm (1793, S. 201, Herv. d. Vf.) heißt: „denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regeln enthält, muß ein Aktus der Urteilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker entscheidet, ob etwas der *Fall der Regel* sei oder nicht".

Die *Kategorie des Falles* resp. genauer: der Fallkonstruktion lässt sich somit generell als eine *Relation* resp. als Produkt der prozesshaften Bearbeitung einer Relation definitorisch fassen. Dies ist diejenige zwischen der Beobachtung resp. Beschreibung eines Phänomens, also etwa einer Praxis (welche den Forschungsgegenstand bildet), einerseits und seiner Zuordnung zu einer Regel, einem Typus, andererseits. Der Erkenntnistheoretiker Charles S. Peirce (1967) hat jegliche logische Schlussfolgerung innerhalb des Dreischritts von (beobachtetem) „Phänomen" (bei ihm auch „Resultat" genannt; vgl. ebd., S. 230ff.), „Regel" und „Fall" verortet und dabei bekanntermaßen „Drei Typen des Schlußfolgerns" (a. a. O., S. 395) unterschieden. Diese lassen sich somit auch als drei Varianten des hermeneutischen Zirkels verstehen. Der zugrunde gelegte Fallbegriff, also das, was jeweils logisch den Fall ausmacht, hängt von der jeweils *primordialen* Schlussform ab: Für den *deduktiven* Schluss gewinnt der Fall lediglich hinsichtlich dessen Relevanz resp. wird er auf das hin konstruiert, was mit der Regel resp. der Theorie vereinbar, unter diese *subsumierbar* ist. Das Schlussverfahren der *Induktion* nimmt seinen Ausgangspunkt ebenfalls beim Wissen um die Regel. Die „Phänomene werden beobachtet, um zu sehen, *inwieweit* sie mit der Theorie übereinstimmen", wie Peirce (1967, S. 399; Herv. i. Orig.) mit Bezug auf das Schlussverfahren der *Induktion* bemerkt. Dies hat die Konsequenz, dass im Falle von *Nicht*-Übereinstimmungen diese Abweichungen von der Regel es sind, welche den Fall kennzeichnen (vgl. dazu auch Reichertz 1994, S. 147 sowie Kelle 1994, S. 172).

Im Falle der *Abduktion* wenden sich die Interpret:innnen insbesondere Beobachtungen zu, welche auf der Grundlage der im Vor-Wissen verfügbaren Regelsys-

doi.org/10.35468/6156-03

teme nicht zu plausibilisieren sind, und prüfen die Geltung alternativer Regeln. Im Sinne der Dokumentarischen Methode bedeutet dies, den Interpret:innen bisher unbekannte, den Erforschten in ihren Praxen jedoch *implizit* verfügbare, Regeln zur Explikation zu bringen (genauer dazu: Bohnsack 2021, S. 217ff. sowie Bohnsack 2001, Kap. 8)[10] resp., wie oben dargelegt, neue fallspezifische *Überlagerungen* bekannter Regeln oder Typen zu rekonstruieren. Die derart von Peirce unterschiedene logische Schlussform der Abduktion ist nicht mit einem *methodischen Verfahren* gleich zu setzen. Es handelt sich vielmehr um das „Ergebnis einer Einstellung, einer Haltung, eines habitus, tatsächlich etwas lernen zu wollen und nicht Gelerntes anzuwenden" (Reichertz 2013, S. 121; vgl. auch Kelle 1994, S. 161f.).[11] In methodisierter Form erschöpft sich diese Haltung, diese spezifische „Analyseeinstellung", wie ich dies auch bezeichnet habe (vgl. etwa Bohnsack 2017, Kap. 2.6), nicht allein in der Orientierung an ‚Offenheit' oder an der Kontrolle des stereotypen Vor-Wissens, sondern setzt auch die Transzendenz der Selbstverständlichkeiten des Common Sense im Sinne des ‚Bruchs' mit darin implizierten *Logiken*, ggf. auch solchen deduktiver oder induktiver Art, voraus. Dieser Bruch resp. diese Transzendenz begegnet uns nicht allein in der Praxeologie von Bourdieu und der Dokumentarischen Methode, sondern als forschungspraktische Haltung u. a. auch in der Tradition der Chicagoer Schule (vgl. vor allem Glaser & Strauss 1967) und teilweise der Ethnografie (vgl. Schütze 1994).

Es zeigt sich also, dass, wenn von empirischer *Rekonstruktion* (des Falles) die Rede ist, sowohl Induktion als auch Abduktion gemeint sein können. Insbesondere im Rahmen einer abduktiven Analyseeinstellung ist am Anfang der Analyse das, was der Fall ist, letztlich noch weitgehend unbekannt: „Researchers probably will not know what their cases are until the research, including of writing up the results, is virtually completed", wie Ragin (1992, S. 6) in der Tradition der Chicagoer Schule formuliert. Am Anfang steht die Definition eines Themas sowie die *Begründung* seiner Auswahl als Forschungsgegenstand. Hierin eingelassen ist allerdings zumindest implizit immer schon „the underlying imagery with which we approach the phenomenon under study" (Becker 1992, S. 210). Ein derartige „imagery" des Falles impliziert immer schon typenhafte wie ebenso aber auch logische Vorannahmen, die zudem zumeist im Common Sense verankert und weitgehend unexpliziert sind. Insofern bedarf es im Zuge einer sozialwissenschaftlichen Fall-

10 Dies setzt dann eine Adaptation der Peirce'schen Überlegungen an die methodologischen Besonderheiten der *sozial*wissenschaftlichen Konstruktionen als solche „zweiten Grades" voraus (Schütz 1971, S. 7).

11 Burkhard Schäffer (2020) hat zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass in den Gesamtprozess der abduktiven dokumentarischen Typenbildung auch Elemente der Schlussformen der Deduktion und Induktion eingelagert sind. Allerdings ist hier, wie allgemein für Weltanschauungen, Erfahrungsräume und „Paradigmata" entscheidend, in welchen *übergreifenden,* also *primordialen* Rahmen der *Praxis,* hier also denjenigen der *abduktiven* Logik, diese anderen Schlussformen *eingebunden* sind.

doi.org/10.35468/6156-03

analyse *zuallererst* der Klärungen und ggf. der *De*konstruktion dieser typenhaften Vorstrukturierungen. Denn – um noch einmal Bourdieu (1996, S. 269, Herv. i. Orig.) zu bemühen – „ein wissenschaftliches Objekt konstruieren, heißt zunächst und vor allem, mit dem *common* sense zu brechen […]. Überall ist Vorkonstruiertes. Es stürzt, wie auf alle Leute, auch auf den Soziologen geradezu ein". Ein derartiger Bruch mit dem Common Sense ist aber nicht nur für die wissenschaftliche Forschung von Bedeutung, sondern auch für jene Distanz beim Erkennen von interaktiven Strukturen, welche Voraussetzung für professionalisiertes Handeln ist. Ganz wesentlich gehört u. a. dazu, sich im Erkennensprozess von der Unterstellung individueller Intentionen und Motive zu lösen (Bohnsack 2017, S. 83ff. u. 244ff.) und den eigenen normativen Standort einzuklammern („Einklammerung des Geltungscharakters", Mannheim 1980, S. 88 sowie Bohnsack 2017, S. 45 u. 314).

2 Kasuistische Bildung im Kontext der Professionalisierung in People Processing Organizations

Nach Richard Schmidt und Doris Wittek (2021a, S. 173) findet sich trotz aller zu beobachtender Unterschiede hinsichtlich der Ziele und Modi aktuell vorliegender Modelle der Kasuistik im Bereich der Lehrer:innenbildung „der gemeinsame Bezugspunkt aller verschiedenen Formate in der Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen". Daran anknüpfend verstehe ich, wie zu klären sein wird, kasuistische Bildung in ihrem Kern als sozialisatorische Aneignung von Potenzialen des *praktischen Erkennens* und der *praktischen Reflexion*, bei denen eine Distanz gegenüber dem Common Sense vorausgesetzt ist. Diese Aneignung kann sich *zum einen* im Arbeitsprozess der beruflichen Akteur:innen (in ihrem Alltag) oder Studierenden (im Rahmen ihrer Praktika),also auf dem Wege der Fallarbeit, selbst vollziehen, wie Julia Franz (2024) dies unter dem Begriff „kasuistische Bildung"[12] für den Bereich der Sozialen Arbeit auf der Grundlage von Gruppendiskussionen eindrücklich gezeigt hat. Diese wird uns dann auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder mitgebrachten Aufzeichnungen wie Audiografien oder Videografien, in die Reflexionsprozesse eingelagert sind, empirisch zugänglich. *Zum anderen* können innerhalb der Ausbildung an der Hochschule, also im Rahmen der Kasuistik, in unterschiedlicher Weise erhobene Texte, Bilder oder auch Artefakte aus der beruflichen Praxis Gegenstand von Interpretationen sein, welche potentiell zu Konsequenzen im Bereich kasuistischer Bildung führen. Diese kann *zum dritten* auch im Rahmen von Lehrforschungsprojekten oder Forschungswerkstätten stattfinden, die primär auf die Aneignung von Forschungsmethoden gerichtet sind. Letztere beiden Wege werden zumeist als forschendes Lernen gefasst (vgl. u. a. Hinzke & Paseka 2023).

12 Im Sinne der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit müsste es "Bildung durch Fallarbeit" heißen

doi.org/10.35468/6156-03

Andreas Wernet (2021, S. 311) kritisiert die Idee der Kasuistik als Element der Professionalisierung von Lehrer:innen in pointierter Weise: „Die Vorstellung, die gedankliche Beschäftigung mit der konkreten Praxis trage genuin zu einer handlungspraktischen Befähigung bei, ist von einer überwältigenden Suggestivität autorisiert". Hier gilt es aber zunächst genauer zu klären, was unter „gedanklicher Beschäftigung" zu verstehen ist. Wenn es darum geht, dass es dieser in weiten Bereichen innerhalb der Sozialwissenschaften nicht gelingt, sich von der Logik der *Theorien* des Common Sense zu lösen, sodass sie aufgrund ihres Rationalismus den Bezug zur Praxis verfehlt, so kann ich dem zustimmen.

Es sind die rekonstruktiv-fallanalytischen Verfahren, allen voran die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode, welche einen empirischen Zugang zur Logik der Praxis eröffnet haben (vgl. dazu auch Bohnsack 2024). Mit ihrer Differenzierung von „subjektiv-intentionalem" und „latentem" Sinngehalt hat die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979) sich in dem Sinne vom Common Sense gelöst und Pionierarbeit geleistet, dass sie die Struktur der Praxis in Diskrepanz zum Oberflächencharakter intentionaler Orientierungen erkannt hat. Damit ging allerdings eine Ausklammerung der Frage einher, ob und wie die Sinnstrukturen der Akteur:innen bei diesen wissensmäßig repräsentiert sind: „Ob die Interpretation der latenten Sinnstruktur in der subjektiv-intentionalen Repräsentanz der Beteiligen eine Entsprechung hat (höchstwahrscheinlich nicht), ist für ihre Gültigkeit unerheblich" (ebd., S. 397). Dies führte dazu, dass in den Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik (zur Kritik Bohnsack 2003 sowie 2021, Kap. 4.1) das in die „Struktur", d. h. in die Interaktionspraxis, eingelassene *implizite* und *praktische Wissen* der Erforschten in seiner Eigenlogik bis heute nur begrenzte Beachtung findet (vgl. u. a. Kramer 2015; Helsper et al. 2013).

Dessen tiefergehende Rekonstruktion erscheint jedoch unerlässlich, wenn es um die Klärung des Verhältnisses von handlungspraktischer Befähigung und gedanklicher Beschäftigung geht. Letztere gewinnt in der Praxeologischen Wissenssoziologie vor allem unter dem Aspekt des *praktischen Erkennens* resp. *Reflektierens* Relevanz (vgl. auch Bohnsack 2024, Kap. 8). Das hier in Anlehnung an Niklas Luhmann definierte Verständnis von Reflexion (vgl. Bohnsack 2020a, S. 57f.) ermöglicht es, Reflexion auch als eine *implizite* oder *praktische* zu verstehen. Reflexion setzt Vergleichshorizonte, also „einen ‚Horizont' anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten", also zu Kontingenzen (Luhmann 1975b, S. 74) oder „funktionalen Äquivalenzen" im Sinne der „funktionale Methode" als einer „vergleichenden Methode" (Luhmann 1987, S. 85).

Wie Wernet geht auch Thomas Wenzl (2021, S. 281) von einer mangelnden oder fehlenden berufspraktischen Bedeutsamkeit der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik aus. Er führt dies jedoch darauf zurück, dass in der Erziehungswissenschaft im Vergleich mit Jurisprudenz und Medizin „kein innerhalb der Disziplin als gültig anerkanntes Wissen vorliegt" (Wenzl 2021, S. 292). Dies erscheint mir

doi.org/10.35468/6156-03

aber eben gerade als einer der Gründe für die Notwendigkeit (der Aneignung) des praktischen Erkennens. Dessen wesentlicher Grund ist in der (notorischen) logischen Diskrepanz des – auch in Jurisprudenz und Medizin herrschenden – theoretischen Lehrbuchwissens zu suchen mit seiner *propositionalen* Logik zur *performativen* Logik des berufspraktischen Wissens (genauer dazu: Bohnsack 2020, S. 19f.; sowie Luhmann 2002, S. 149; vgl. auch Stichweh 1994, S. 39ff.). Die Fallbeispiele der Kasuistiken in den Lehrbüchern der Jurisprudenz werden nicht empirisch-rekonstruktiv aus der performativen Logik der Berufspraxis heraus gewonnen, sondern basieren auf *imaginierten* Konstruktionen, die deduktiv an das kanonisierte Wissen angepasst sind. Sie „*reduzieren* Fälle gewissermaßen auf diejenigen Merkmale, auf die dann allgemeine Rechtssätze anwendbar sind" (Wenzl 2021, S. 283). Die medizinische Lehrbuch-Kasuistik operiert ähnlich: „Ihre grundlegende Bewegungsrichtung bleibt eine subsumtive" (ebd., S. 288). Diese imaginativ gewonnen Fallbeispiele bieten somit keine Möglichkeiten für eine lehrbuchartige Aneignung von *Potenzialen praktischen Erkennens*, obwohl diese für die ‚Anwendung', d. h. die performative oder berufspraktische Rezeption, des kanonisierten Lehrbuchwissens in Jurisprudenz und Medizin mindestens ebenso wichtig sind wie für diejenige des inkompatiblen oder auch widersprüchlichen Lehrbuchwissens in der Erziehungswissenschaft.

2.1 Kasuistische Bildung als praktisches Erkennen und Reflektieren

Auch Bourdieu spricht vom „praktischen Reflektieren" (2010, S. 208 f. [1997]) und auch „praktischen Erkennen" (1976, S. 145): „Dieses praktische Erkennen […] vollzieht unaufhörlich die Kontrollen und Korrekturen, die die Anpassung der Praktiken und Expressionen an die Erwartungen und Reaktionen der anderen Handlungssubjekte zu gewährleisten bestimmt sind". Diese Zusammenhänge sind bei ihm allerdings nicht weiter ausgearbeitet worden (vgl. auch Sotzek 2019, S. 99). Im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie betrifft ein derartiges praktisches Erkennen im Bereich der people processing organizations ganz wesentlich die (implizite) wissensmäßige Repräsentation der konstituierenden Rahmung bei den beteiligten Akteur:innen. Dort, wo dieses praktische *Erkennen* nicht nur (auf der Ebene der performativen Performanz) praktiziert, sondern auch (auf der Ebene der proponierten Performanz) im Modus von Erzählungen und Beschreibungen oder auch bildhaft zur Darstellung gebracht werden kann (vgl. auch Bohnsack 2024, Kap. 8), spreche ich von praktischer *Reflexion*. Diese Reflexion *innerhalb* der Praxis („reflection in action"; Schön 1983) ist in der Praxeologischen Wissenssoziologie von der Reflexion *über* die Praxis, von der *theoretisierenden* Reflexion, zu unterscheiden. Es kann geradezu als die grundlegende und wichtigste Funktion kasuistischer Bildungsprozesse definiert werden, sich von solchen theoretisierenden Reflexionen und ihrer Logik analytisch distanzieren und diese kritisch durchleuchten zu können. Dies setzt eine Distanz gegenüber den in den Common

doi.org/10.35468/6156-03

Sense-Theorien implizierten rationalistischen Konstruktionsprinzipien voraus, zu denen insbesondere auch die Attribuierung individueller Motive gehört.
Im Bereich der Sozialpädagogik wird eine in diese Richtung gehende Einstellung der Kasuistik von Diana Handschke und Bettina Hünersdorf (2021, S. 110) im Sinne einer „Offenheit" gefordert, indem gerade „das Zurückhalten dessen, was schon gewusst wurde, ein tiefergehendes Verständnis hervorbringt". Ähnliches zeigt sich in der Sozialpädagogik bei Reinhard Hörster (2012, S. 680), wenn es ihm darum geht, den Fall „anders erscheinen zu lassen". Und Gerhard Riemann (2018, S. 80) hält „rekonstruktive Analyseansätze" für die „professionelle Ausbildung" dort für sinnvoll, wo die Studierenden lernen, „einen verfremdenden ethnographischen Blick zu entwickeln". Es gilt hier jedoch jeweils genauer zu klären, ob hier Potenziale zur Bewältigung der Handlungs*praxis*, also solche des praktischen Erkennens und Reflektierens (mit-)gemeint sind. Im Sinne von Bernd Dewe (2012, S. 115) können Studierende der Sozialarbeit auch in Form von „forschendem Lernen" einen „reflektierten und differenzierten Umgang mit Klientinnen und Klienten" lediglich „antizipieren", *nicht* aber ein „Handlungswissen", also Potenziale zur Bewältigung der Handlungspraxis erwerben (vgl. dazu auch Hinzke 2023).
Schmidt und Wittek (2021a, S. 177f.) unterscheiden vier Typen der Kasuistik: „subsumtive", „problemlösende", „praxisanalysierende" und „rekonstruktive". Wobei der hier entworfene Weg der Kasuistik letzterem Typus zuzuordnen ist, welcher allerdings noch einmal, wie dargelegt, in einen abduktiven und einen induktiven Zweig zu unterscheiden ist. Darüber hinaus lassen sich auch zwei Potenziale des Reflektierens unterscheiden, nämlich das praktische Erkennen und Reflektieren von der Aneignung eines „wissenschaftlich reflexiven Habitus" (Helsper 2001, S. 11). Denn letzterer Begriff wird im strukturtheoretischen Ansatz überwiegend im Sinne einer (theoretisierenden) Reflexion *über* den eigenen Habitus verstanden resp. von einem solchen Verständnis nicht ausreichend unterschieden (kritisch dazu auch: Wittek & Martens 2022 sowie Martens & Wittek 2019, S. 298f.). Auch Thomas Wenzls (2021, S. 292) „Kritik des Reflexionsförderungsanspruchs der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik" macht sich insbesondere an dieser im strukturtheoretischen Ansatz verbreiteten Vorstellung eines „reflexiven Habitus" fest (ebd., S. 293). Eine theoretisierende Reflexion *über* den eigenen Habitus bzw. dessen Versuch betrifft eher die Identität und kann als Dauerreflexion zu Identitätsproblemen und somit ggf. zur Handlungsunfähigkeit führen. In jedem Fall werden damit keine Potenziale zur Modifikation des Habitus resp. der Handlungspraxis eröffnet (dazu: Bohnsack 2024 sowie 2020a, S. 57ff.).
Anders ist dies auf der Ebene des praktischen Erkennens und Reflektierens, bei welcher die Praxis resp. der Habitus in seiner Diskrepanz zu den normativen Erwartungen oder auch zu Komponenten eines anderen Habitus erfahren wird und umgekehrt, sodass dies u. a. zur Modifikation des Habitus im Sinne des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und (im organisationalen Kontext) zur konstituierenden Rahmung

doi.org/10.35468/6156-03

führen kann. Im Kontext von Professionalisierung ist damit allerdings nicht die Modifikation des persönlichen, sondern des beruflichen Habitus resp. Orientierungsrahmens gemeint. Professionalisierung im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie ist nicht primordial an die Reflexion der eigenen Person, also an Selbst-Reflexion gebunden, sondern – wie oben dargelegt – an das praktische Erkennen der *Strukturen des Interaktionssystems.* Dieses ist der Professionalisierung nur insoweit zuträglich, als es sich sachbezogen vollzieht, (vgl. dazu empirisch-rekonstruktiv Kallfaß 2024 sowie 2022a, b). Das praktische Erkennen ist von jenen Prozessen zu unterscheiden, die eine *Habitusbildung* im Sinne der *Inkorporierung* des Habitus ermöglichen (vgl. dazu umfassender Bohnsack 2024, Kap. 8). Diese setzen eine performative und interaktive Einbindung in die (berufliche) Praxis selbst voraus, wie sie auf der Grundlage kasuistischer Lern- und Bildungsprozesse nicht möglich ist.

Demgegenüber nimmt das praktische Erkennen im Kern die *Strukturen der Praxis*, also das Interaktionssystem, in der wissensmäßigen Repräsentation bei den beteiligten Akteur:innen in den Blick. Je mikroskopischer dies geschieht, je deutlicher somit die Strukturen der Praxis erkennbar werden, umso mehr drängt sich auch deren Diskrepanz zu den mit ihnen verbundenen *normativen Erwartungen* oder Idealen auf und umso mehr kommt es auch zu Irritationen bei jenen, die sich ein derartiges praktisches Erkennen aneignen oder systematisieren. Schmidt und Wittek (2021, S. 262) ziehen zur Erklärung des irritierenden Potenzials der rekonstruktiven Kasuistik die „These des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus" heran. Dieser kommt jedoch eine noch umfassendere Gültigkeit zu, als von den Autor:innen selbst veranschlagt. Nicht nur sind, wie sie mit Bezug auf empirische Untersuchungen deutlich machen, die mit der rekonstruktiven Kasuistik selbst verbundenen interpretativen Anforderungen (u. a. „Bereitschaft zum Hinterfragen des Selbstverständlichen"; ebd., S. 276) für die Studierenden ein unerreichbar scheinendes (normatives) Ideal. Mehr noch führt die rekonstruktive Kasuistik – je erfolgreicher sie ist, umso mehr – die im analysierten beruflichen Alltag selbst allgegenwärtigen Diskrepanzen von Norm und Praxis und somit Ungewissheiten vor Augen. Denn eine vollständige „Passung zwischen dem Habitus der Studierenden und dem institutionellen Angebot des Lehramtsstudiums" (ebd., S. 262) gibt es nicht. Die Diskrepanz zwischen Norm und Praxis ist eine *notorische,* also (grundlagentheoretisch begründet) unhintergehbare (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 2.9). Die mit einer kasuistischen Ausbildung verbundenen Zumutungen erscheinen somit, wie auch Schmidt und Wittek (2021a, S. 177) resümieren, nicht nur akzeptabel, sondern letztlich auch notwendig, um auf diesem Wege auf unvermeidbare Probleme beruflicher Praxis bereits in der Ausbildung vorzubereiten. Doris Wittek (2023, S. 128) gelangt hier, gestützt durch Gruppendiskussionen mit Studierenden und Lehrpersonen, zu der Beobachtung, dass die in diesem Zusammenhang bei ersteren ausgelösten Irritationen auch für letztere

doi.org/10.35468/6156-03

zum Problem werden: „Krisenhaft wird hier verarbeitet, dass man als Lehrende Andere (die Studierenden) in eine fachliche bzw. methodische Krise bringt".
Die Aneignung von Potenzialen praktischen Erkennens ist nicht nur für die Bewältigung der Diskrepanz von Norm und Praxis wesentlich, sondern ganz allgemein für die Bewältigung von Diskrepanzen und interaktiven Inkongruenzen. Diese Potenziale werden in elementarer Form zwar schon früh in der sozialisatorischen Interaktion erworben – im Unterschied zur Inkorporierung eines beruflichen Habitus also nicht erst im Vollzug eigener beruflicher Praxis. Die Bewältigung von Interaktion im Rahmen von people processing organizations im Sinne der konstituierenden Rahmung ist jedoch mit gesteigerten Anforderungen verbunden (vgl. u. a. Bohnsack 2022 sowie 2020a, Kap. 8). Im Sinne eines imaginativen Durchspielens von Szenen der Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel kann dies annäherungsweise bereits in der Rolle der Klient:in erfahren werden – beispielsweise von Schüler:innen im Unterricht. Dies ist bei Studierenden auch schon in ersten Umrissen diagnostiziert worden (vgl. Hinzke & Wittek 2024; Meister & Sotzek 2024; Hinzke 2023, 2022).
Für eine Sozialisation im Sinne der (professionalisierten) Bewältigung der beruflichen Praxis ist letztlich beides Voraussetzung: die Aneignung von Potenzialen des praktischen Erkennens wie aber auch diejenige eines beruflichen Habitus im Sinne seiner Inkorporierung. Im Rahmen ausbildungsbezogener kasuistischer Bildung können lediglich erstere Potenziale angeeignet resp. fortentwickelt werden. Diese sind aber für beide Arten von Forschungsseminaren oder -werkstätten elementar: für diejenigen, die primär auf berufliche Praxis vorbereiten wie auch (in anderen Studiengängen) für diejenigen, für die eine praxisbezogene Aneignung von Forschungsmethoden primär ist (wie ich selbst sie seit ca. 40 Jahren leite; vgl. Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 86 ff). Vorausgesetzt ist allerdings eine *praxeologische* Forschungspraxis, also eine, deren Gegenstandsbereich grundlagentheoretisch und methodologisch genuin auf die *Praxis* gerichtet ist. Wobei die Praxeologische Wissenssoziologie hier prädestiniert ist, da sie die interaktiven Systeme der Praxis in ihrer Relation zum Wissen resp. Erkennen der Akteur:innen rekonstruiert.

2.2 Praktisches Erkennen und Reflektieren als ‚Ethno-Methoden'

Wernet (2016, S. 308) sieht in den Versuchen kasuistischer Bildung demgegenüber eine „Übertragung der Form des Forschungsworkshops auf die Situation der universitären Lehre" und bezeichnet dies ironisch als eine „bemerkenswerte Verwandlung". Insoweit er damit „die Rede einer berufsrelevanten *Habitusbildung*" (Wernet 2021, S. 315, Herv. i. Orig.) von Lehrpersonen kritisiert, so ist ihm zuzustimmen. Denn diese bedarf der (längerfristigen) Auseinandersetzung mit der Eigenlogik der Berufspraxis. Und dies gilt im Übrigen auch für die Ausbildung eines *wissenschaftlichen* Habitus, welcher der Sozialisation in einer längerfristigen Forschungspraxis bedarf. Sozusagen unterhalb dieser voraussetzungsvollen je spezifi-

doi.org/10.35468/6156-03

schen *Habitusbildungen* verfügen wir aber im Alltag immer schon über elementare Prinzipien der Erkenntnisgenerierung, die gleichermaßen außerhalb wie innerhalb der Wissenschaft die Praxis strukturieren. Die Suche nach deren Rekonstruktion hat den Begründer der erkenntnistheoretisch-methodologischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode, Karl Mannheim und im Anschluss an ihn auch Harold Garfinkel, von Anfang an beschäftigt. Im Verständnis von Mannheim erweist sich die Relevanz der Dokumentarischen Methode in elementarer Weise ebenso für Wissenschaft, Kunst und Religion wie für „jene zumeist unbeachteten Gebilde, in denen das ‚lebendige Leben' sich darstellt" (1964, S. 105), und für dessen alltägliche Verständigungsprozesse. Auch Erwin Panofsky (1932), der wohl bekannteste Kunsthistoriker, ist nicht nur partiell der Dokumentarischen Methode, sondern auch dieser Argumentation gefolgt (vgl. Bohnsack 2011, S. 30ff). Und Garfinkel (1967c, S. 76), der Begründer der Ethnomethodologie, legt dieser die theoretische und empirische Rekonstruktion der „documentary method of interpretation in lay and professional fact finding" zugrunde, über deren Potenziale wir alle immer schon in elementarer Weise verfügen und deren Rekonstruktion Voraussetzung ist für die Entwicklung qualitativer oder eben rekonstruktiver Methoden.[13]

Für die konkrete Beratungs- und Analysepraxis und die Kasuistik in der Sozialpädagogik hat ein solcher „‚ethno-methodologischer' Standpunkt", wie Burkhard Müller (1986, S. 151) dies genannt hat, in dem Sinne Bedeutung gewonnen, „daß Personen, die von einer solchen Situation betroffen sind und in ihr leben, besser als ich, der Außenstehende, wissen, wie diese Situation einzuschätzen ist". Ein derartiges implizites „Wissen" der Praktiker:innen im Sinne eines *praktischen* Verstehens oder Erkennens steht in praxeologischer Perspektive allerdings, wie bereits dargelegt, in einer notorischen Diskrepanz zu den *Theorien*, denjenigen des Alltags wie auch zu manchen sozialwissenschaftlichen Theorien, deren rationalistische Strukturen den praktischen Akteur:innen einen adäquaten Zugang auch zur eigenen Praxis geradezu verstellen. Salopp formuliert, sind wir im praktischen, also in dem in der Praxis des Alltags selbst verankerten, Erkennen und Reflektieren ‚klüger' als im theoretisierenden. Die „grundlegende Erkenntnishaltung" nach der Fritz Schütze (1994, S. 201; Herv. i. Original) sich auf die Suche begibt, „rangiert erkenntnislogisch – gewissermaßen als epistemische Metaperspektive – *vor jeder spezifischen Wahl von Methodentechniken*" formuliert. Er versteht das, „was ein kundiger, sensibler Sozialarbeiter in seiner alltäglichen Berufspraxis immer schon anwendet", im Sinne „naturwüchsiger dokumentarischer Interpretation" (Schütze 2021, S. 17; vgl. auch 1993, S. 197).

Auch Iris Nentwig-Gesemann (2007, S. 92) geht im Bereich der Frühpädagogik von derartigen ‚naturwüchsigen' Erkenntnispotenzialen bei Studierenden aus. Sie versteht diese als eine „Forschungskompetenz bzw. eine forschende Haltung, die im pä-

13 Letzteres habe ich selbst mit dem Begriff der „Rekonstruktion der Rekonstruktion" gefasst (vgl. u. a. Bohnsack 2021 [1991], Kap. 2.). Dessen Möglichkeit war für Garfinkel (1961, S. 58, Anm. 10) allerdings noch eine „offene Frage".

doi.org/10.35468/6156-03

dagogischen Alltag realisiert wird und die Basis für professionelle Handlungskompetenz darstellt". In neueren Formen forschungsbezogener kasuistischer Weiterbildung hat Nentwig-Gesemann (2022) empirische Erhebungen bei Kindern von Fachkräften der Frühpädagogik selbst durchführen und interpretieren lassen und deren praktisches Erkennen in Gruppendiskussionen durchleuchtet. Ein derartiges Zutrauen in die Forschungspotenziale von Studierenden und beruflichen Akteur:innen ist zugleich auch Ausdruck dafür, sich methodologisch von einer „Hierarchisierung des Besserwissens" (Luhmann 1992, S. 510) zu verabschieden, wie sie durch die konventionelle Erkenntnistheorie gestützt wird (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 10).[14]

Wenn wir die bereits in der beruflichen Praxis stehenden Akteur:innen auf der Grundlage empirischer Studien in den Blick nehmen, so zeigt sich, dass diese immer schon mehr oder weniger und in milieuspezifischen Variationen über Potenziale des praktischen Erkennens mit der entsprechenden Haltung oder Analyseeinstellung verfügen. Wir finden dies u. a. in berufsbiografischen Interviews mit Lehrpersonen und Referendar:innen (u. a. Bakels 2022, 2020; Sotzek 2022, 2019 Bonnet & Hericks 2020; Hericks et al. 2018) ebenso wie in Gruppendiskussionen mit den beruflichen Akteur:innen der Sozialen Arbeit (u. a. Franz 2024, 2022; Stützel 2022, 2019) sowie mit Erzieher:innen (u. a. Kallfaß 2024, 2022a, b sowie Nentwig-Gesemann 2022). Derartige Potenziale des Erkennens finden sich in Ansätzen auch bei denjenigen, die sich noch auf dem Wege der Ausbildung für eine berufliche Praxis befinden. Empirisch konnte dies in einem ersten Zugang auf der Grundlage von Fallinterpretationen bei Studierenden des Lehramts (vgl. Hinzke 2022), bei Studienanfänger: innen der Sozialen Arbeit (Hinzke 2023) sowie auch (in komparativer Analyse) solchen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit (Hinzke & Wittek 2024) nachgewiesen werden. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen konnten Aspekte der praktischen Reflexion in der komparativen Analyse von Studierenden der Theologie, der Sportwissenschaft und der Mathematik (Meister & Sotzek 2024) in Ansätzen rekonstruiert werden. Für die Klärung der Frage, wo eine kasuistische Bildung ansetzen kann, wo die Studierenden ‚abgeholt' werden können, sind diese Erhebungen bei den beruflichen Akteur:innen und mehr noch bei Studierenden unabdingbar. Eine in diesem Sinne verstandene Bildung steht dann vor der komplexen Anforderung, zwar mit dem Common Sense im Sinne von rationalistischen Projektionen und theoretisierenden Stereotypen ‚brechen' zu müssen, zugleich jedoch an die intuitiven Potenziale des alltäglichen praktischen Erkennens unterstützend und bestätigend anzuknüpfen.

Abschließend möchte ich noch einen kurzen Seitenblick auf einen ganz anderen, aber auch sehr weiten Aspekt kasuistischer Sozialisations- und Bildungsprozesse werfen. Dies betrifft die Aneignungsprozesse der an diesen Prozessen Beteiligten im Hinblick auf ihre soziale Beziehung: Nicht nur abfragbares Wissen zu repro-

14 Eine derartige Hierarchisierung findet sich beispielsweise in Wernet 2021, S. 314.

doi.org/10.35468/6156-03

duzieren, sondern im Prozess forschenden Lernens gemeinsam an einer Sache zu arbeiten und dies in einer Art und Weise, bei der die Lehrenden nicht schon von vornherein besser wissen, was die Lösung respektive das Ergebnis ist, eröffnet nicht nur eine gewisse Chance für eher heterarchische Beziehungen, sondern stellt auch eine Alternative zum permanenten Prüfungscharakter konventioneller Seminare mit ihren entsprechenden Degradierungsrisiken und auch Selbstinszenierungs-Zwängen dar. Auch dies gehört zu den positiven Seiten meiner nun mehr als 40-jährigen Erfahrung mit Forschungswerkstätten.

Literatur

Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien*. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Bakels, Elena (2022). Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 175-202). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Becker, Howard S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories, and imagery. In Charles C. Ragin & Howard S. Becker (Hrsg.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (S. 205-216). Cambridge: University Press.

Bergmann, Jörg, Dausendschön-Gay, Ulrich & Oberzaucher, Frank (Hrsg.) (2014). *„Der Fall"* – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript Verlag.

Bergmann, Jörg (2014a). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay & Frank Oberzaucher (Hrsg.), *„Der Fall"* – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns (S. 17-33). Bielefeld: transcript Verlag.

Bergmann, Jörg (2014b). Der Fall als epistemisches Objekt. In Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay & Frank Oberzaucher (Hrsg.), *„Der Fall"* – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns (S. 423-440). Bielefeld: transcript Verlag.

Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung, konjunktiver Erfahrungsraum und praktisches Erkennen. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 17-63). Opladen, Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Einführung in qualitative Methoden [10. Aufl., zuerst 1991]. Opladen, Toronto: utb, Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: utb, Budrich.

Bohnsack, Ralf (2020b). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 21-48). Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: utb, Budrich.

Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6156-03

Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Die dokumentarische Methode [2. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2005). „Social Worlds" und „Natural Histories". Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (ZBBS), 6 (1), S. 105-127.

Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE), 6 (4), S. 550-570.

Bohnsack, Ralf (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften (S. 326-345). Hohengehren: Schneider.

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich

Bohnsack, Ralf (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022a) (Hrsg.). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022b). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bohnsack, Ralf & Sparschuh, Vera (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung*. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf & Schütze, Fritz (1973). Die Selektionsverfahren der Polizei in ihrer Beziehung zur Handlungskompetenz der Tatverdächtigen. *Kriminologisches Journal*, 5 (4), S. 270-290.

Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht*. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.

Bourdieu, Pierre (2010). *Meditationen*. Zur Kritik der scholastischen Vernunft [im Orig. 1992]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & Loĭc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* [im Orig. 1997] (S. 251-294). Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis* [im Orig. 1972]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bulmer, Martin (1983). The Methodology of the Taxi-Dance Hall. An Early Account of Chicago Ethnography from the 1920s. *Urban Life*, 12 (1).

Burgess, Ernest W. (1932). Introduction. In Paul G. Cressey (Hrsg.), *The Taxi Dance Hall*. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life (S. i-iv). Chicago: The University of Chicago Press.

Cressey, Paul G. (1932). *The Taxi Dance Hall*. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life. Chicago: The University of Chicago Press.

Cressey, Paul G. (1983). A Comparison of the Roles of the „Sociological Stranger" and the „Anonymous Stranger" in Field Research (S. 102−119). In *Urban Life*, Vol. 12, No 1.

Cicourel, Aaron V. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. London, New York, Sidney: Heinemann.

Dewe, Bernd (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 111-128). Wiesbaden: Springer VS.

Dilthey, Wilhelm (1924). Die Entstehung der Hermeneutik. In Ders. (Hrsg.), *Die geistige Welt.* Gesammelte Schriften [1911] (S. 317-338). Bd. 5. Leipzig & Berlin: B. G. Teubner-Verlag.

Erne, Jakob & Bohnsack, Ralf (2018). Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch & Claudia Streblow (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode*. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

doi.org/10.35468/6156-03

Franz, Julia (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 323-349). Opladen, Toronto: Budrich.

Franz, Julia (2022). Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 463-487). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Garfinkel, Harold (1967a). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Jerome G. Manis & Bernard N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction.* A Reader in Social Psychology (S. 205-212). Boston: Allyn and Bacon. [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In Klaus Lüderssen & Fritz Sack (Hrsg.), Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität (S. 31-40). Frankfurt a. M.]

Garfinkel, Harold (1967b). What is Ethnomethodology? In Ders. (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 1-34). Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Garfinkel, Harold (1967c). Common Sense knowledge of social structures: the documentary method of interpretation in lay and professional fact finding. In Ders. (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 76-103). Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Garfinkel, Harold (1967d). Good organizational reasons for ‚bad' clinic records. In Ders. (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 186-207). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Garfinkel, Harold (1961). Aspects of Common Sense Knowledge of Social Structures. *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, Vol. IV, S. 51-65 [deutsch 1973: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek b. Hamburg. S. 189-260]

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory.* Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine publishing Company.

Goffman, Erving (1963). *Stigma*. Notes on the Management of Spoiled Identies. Englewood Cliffs: Prentice Hall. [deutsch 1973: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Piper]

Goffman, Erving (1961). *Asylums*. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates. Harmondsworth, Middlesex: Pelican Books. [deutsch 1972: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp]

Habermas, Jürgen (1969). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In Theodor W. Adorno, Hans Albert, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas, Harold Pilot & Karl R. Popper (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 155-191). Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Handschke, Diana & Hünersdorf, Bettina (2021). Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik. Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 108-124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heidegger, Martin (1986). Sein und Zeit [16. Aufl., zuerst: 1927]. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Helsper, Werner (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritte (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.

Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *journal für lehrerinnen und lehrer*, (3), S. 7-15.

doi.org/10.35468/6156-03

Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivtiät und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode*. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen (S. 111-140). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen, Toronto: Budrich.

Hinzke, Jan-Hendrik (2023). Reflexionspotenziale von Studienanfänger:innen der Sozialen Arbeit als Startpunkt von Professionalisierungsprozessen im Studium. Zur Differenzierung von Reflexion und Reflexivität im Sprechen über beobachtetes Beratungshandeln. In Angela Wernberger (Hrsg.), *Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit.* Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven (S. 47-64). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 247-269). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 423-449) Opladen, Toronto: Budrich.

Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2023). Dokumentarische Methode –Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24, S. 172-188.

Hörster, Reinhard (2012). Sozialpädagogische Kasuistik. In Werner Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit (S. 677-686). Wiesbaden: Springer VS.

Kallfaß, Annika (2024). Der Stellenwert der (Selbst-)Reflexion von Fachkräften als Merkmal der konstituierenden Rahmung in Organisationsmilieus von Kindertagesstätten. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg*.), Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 67-88) Opladen: Budrich.

Kallfaß, Annika (2022a). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte*. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Kallfaß, Annika (2022b). Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 312-335). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kant, Immanuel (1793). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. Berlinische Monatsschrift 1793, S. 201f.

Kelle, Udo (1994). *Empirische begründete Theoriebildung.* Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz

Kelle, Udo & Kluge, Susanne (2010). *Vom Einzelfall zum Typus.* Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung [2. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kramer, Rolf-Torsten (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialer Sinn*, 16, 2, S. 171-192.

Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

doi.org/10.35468/6156-03

Luhmann, Niklas (1995). *Die Soziologie und der Mensch*. Soziologische Aufklärung 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Luhmann, Niklas (1993). „Was ist der Fall?" und „Was steckt dahinter?" Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 22 (4), S. 245-260.
Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Luhmann, Niklas (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Westdeutscher Verlag.
Luhmann, Niklas (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In Luhmann, Niklas (Hrsg.).: *Soziologische Aufklärung*, Band 2, Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft (S. 9-20). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Luhmann, Niklas (1975b). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. *Soziologische Aufklärung*, Band 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft (S. 72−102). Opladen: Westdeutscher Verlag
Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denken*s (hrsg. von David Kettler, Volker Meja, Nico Stehr) [vermutlich verfasst 1922-24]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand [Ersterschienen: 1921−1922 in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4].
Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus*. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Meister, Nina & Sotzek, Julia (2024). Die Entwicklung eines Fachhabitus. Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (in Vorbereitung S. 399-422). Opladen: Budrich
Müller, Burkhard (1986). Teamkonflikt oder: Ein Spiel um Macht und Ohnmacht. In Burkhard Müller, Christian Niemeyer & Hilmar Peter (Hrsg.), So*zialpädagogische Kasuistik* (S. 135-156) Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag.
Nentwig-Gesemann, Iris (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven". In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung.* Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 389-411). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Nentwig-Gesemann, Iris (2007). Das Konzept des Forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Pia Schnadt (Hrsg.), *Neue Wege gehen.* Entwicklungsfelder der Frühpädagogik (S. 92-101). München, Basel: Ernst Reinhardt.
Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie*. Theoriekritik der Gegenwart (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Oevermann, Ulrich, Allert, Tilmann, Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-433). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
Panofsky, Erwin (1932). Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Bildenden Kunst. *Logos*, XXI, S. 103-119. (Wieder abgedruckt in: Ders. (1964). Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft (S. 85-97). Berlin: Volker Spiess.)
Peirce, Charles S. (1967). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (hrsg. von Karl-Otto Apel). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Ragin, Charles C. (1992). Introduction: Cases of „What is a case?". In Charles C. Ragin & Howard S. Becker (Hrsg.), *What is a case?* Exploring the foundations of social inquiry (S. 1-18). Cambridge: University Press.

doi.org/10.35468/6156-03

Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer VS.

Reichertz, Jo (1994). Von Gipfeln und Tälern – Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), Die Welt als Text (S. 125-152). Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Richmond, Mary (1922). *What is Social Case Work?* An Introductory Description. New York: Russell Sage Foundation.

Riemann, Gerhard (2018). Fallanalysen im professionellen Handeln. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 78-81). Opladen, Toronto: utb, Budrich.

Schäffer, Burkhard (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 65-88). Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021a). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021b). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff [im Original 1962].

Schütze, Fritz (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Opladen, Toronto: utb, Budrich

Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (ZBBS), Jg. 1, Heft 1. S. 49-96.

Schütze, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und der Sozialen Arbeit. In Norbert Groddeck & Michael Schumann (Hrsg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion (S. 189-287). Freiburg i. Br.: Lambertus.

Schütze, Fritz (1993). Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortmann & Maria E. Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick.* Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 191-221). Weinheim, München: Beltz.

Schütze, Fritz (1987). Symbolischer Interaktionismus. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik.* Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (S. 520-553). Berlin: De Gruyter Mouton.

Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Routledge.

Sotzek, Julia (2022). Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung.* Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 208-228). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Sotzek, Julia (2019). Emot*ionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Stichweh, Rudolf (1994). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank Olaf Radtke, Frank Olaf (Hrsg.), *Erziehen als Profession*. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 36-48). Opladen: Leske & Budrich.

doi.org/10.35468/6156-03

Stützel, Kevin (2022). Professionalisiertes Handeln als Interaktionssystem. Interaktionistische und praxeologische Perspektiven auf Jugendarbeit im Vergleich. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung.* Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 443-462). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Stützel, Kevin (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen.* Rekonstruktiv-praxeologische Perspektive auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

Wagener, Benjamin (2022). The historical development of the Documentary Method and its sequence analysis in the range of text and visual data. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 23, S. 190-212. (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Wenzl, Thomas (2021). Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 281-298). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wernet, Andreas (2021). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.

Wittek, Doris (2023). Kasuistik als ‚doppelte' Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (2023), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen*. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge (S. 115-135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-293.

Wohlrab-Sahr, Monika (1993). Vom Fall zum Typus: die Sehnsucht nach dem „Ganzen" und dem „Eigentlichen": „Idealisierung" als biographische Konstruktion. In Angelika Diezinger, Hedwig Kitzer, Ingrid Anker, Irma Bingel, Erika Haas, Erika & Simone Odierna (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 269-299). Freiburg: Kore.

Zimmerman, Don H. (1969). Recordkeeping and the intake process in a public welfare agency. In Stanton Wheeler (Hrsg.), *On Record: Files and Dossiers in American Life* (S. 319-354). New York: Russel Sage Foundation.

Autor

Bohnsack, Ralf, Dr.
Professor i. R. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung
ralf.bohnsack@fu-berlin.de

doi.org/10.35468/6156-03