

STEFAN AUFENANGER

Am Fall lernen - Sozialpädagogische Kasuistik

Die in der Sozialpädagogik im letzten Jahrzehnt geführte Professionalisierungsdebatte ¹⁾ hat sich zwar intensiv mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten beschäftigt, die Bedeutung für die Praxis und die Ausbildung dieses neuen Ansatzes betont und mit dem Begriff der Handlungskompetenz ²⁾ eine Weiterführung und Präzisierung von Professionalisierung versucht, meines Erachtens aber eine wesentliche Frage dabei vernachlässigt: Wie läßt sich im universitären Ausbildungsbetrieb Handlungskompetenz - gleich welcher Couleur - vermitteln? Denn trotz der vielfältigen Versuche in Form des Projektstudiums oder der Reform des sozialpädagogischen Studiengangs bleibt die Notwendigkeit bestehen, jene Elemente zu erwerben, die die Handlungskompetenz umfassen soll. Auch wenn genügend Praxiserfahrung gesammelt werden kann, muß nicht nur das methodische Vorgehen reflektiert werden, wie es etwa in der Supervision geschieht, sondern auch das fachliche Urteil und das Pädagogische müssen eine angemessene Würdigung finden. Es wird dabei also in erster Linie darum gehen, die Interventionen des Sozialpädagogen als eine Form des pädagogischen Handelns herauszustellen. Dies setzt natürlich schon eine gewisse Überlegung darüber voraus, was unter dieser Handlungsform zu verstehen ist. Die folgenden Gedanken, die der Kasuistik in der Ausbildung von Sozialpädagogen wieder Geltung verschaffen wollen, werden sich deshalb zuerst diesem Aspekt zuwenden.

Heinz BUDE hat in einem kurzen Essay skizziert, welche wesentlichen Eigenschaften pädagogischen Handelns genannt

werden können ³⁾. Danach ist das Grundthema der Struktur der pädagogischen Beziehung die - schon bei KANT formulierte - Paradoxie 'Werde selbständig' oder: Wie kann unter den Bedingungen einer asymmetrischen Beziehung Autonomie hervorgebracht werden? Pädagogisches Handeln vollzieht sich nach BUDE in drei Aspekten: in der Vermittlung von allgemeinem Regelwissen und individuellem Fallverstehen; in der Vermittlung von Abstinenz und Identifikation in der Pädagogen-Klient-Beziehung; und in den stellvertretenden Deutungen der Handlungsintentionen des Heranwachsenden. Eine gelungene pädagogische Handlung ⁴⁾ zeichnet sich durch den Vollzug aller drei Aspekte aus. Ich werde mich bei meinen weiteren Überlegungen nur auf den ersten Aspekt beschränken und aufzuzeigen versuchen, was er mit sozialpädagogischem Handeln zu tun hat und wie er in der Ausbildung vermittelt werden kann.

Wenn wir nun unterstellen - und ich meine, daß es dafür plausible Gründe gibt - daß zwischen der Struktur pädagogischen Handelns und der Struktur therapeutischen Handelns eine Äquivalenz besteht, dann muß der Sozialpädagoge in seiner Arbeit dieser Handlungsstruktur folgen. Beide Handlungsformen gehen von der Annahme des Defizits des zu Erziehenden aus, wenn dies auch manchmal für die Struktur der pädagogischen Beziehung bestritten wird. Das Defizit besteht entweder in der Form des Noch-nicht-sozialisiert-seins wie beim Kind, oder Nicht-vollständig-sozialisiert sein, wie beim Patienten in der Therapie. Beide Formen verlangen eine Aufgabe der Autonomie als Voraussetzung der Beziehung: das Kind übergibt sich der Verantwortung des Erziehers, genauso wie es der Patient gegenüber dem Therapeuten tut. Als Äquivalent des für den Therapieerfolg notwendigen Leidendrucks des Patienten kann die Neugierde des Kindes aufgeführt werden, die ermöglicht, sich dem Neuen und dem Ungewissen auszusetzen, um sich weiterentwickeln zu können. Die strukturellen Momente der pädagogischen Handlungsstruktur verlangen eine partikulare Beziehung, die durch ihre Einmaligkeit sich auszeichnet. Genauso wie Eltern ihrem Kind gegenüber nicht allgemeine Regeln der

Erziehungswissenschaft - falls es diese überhaupt gibt - anwenden können ⁵⁾, muß der Sozialpädagoge die spezifische Gegebenheit des Falles berücksichtigen: er muß den Fall verstehen. Dieser Aspekt des Fallverstehens wird besonders in neueren Ausarbeitungen von Professionalisierungstheorien als wesentliches Merkmal einer Profession angesehen. Nicht das Expertentum oder das Spezialwissen sind entscheidend, sondern die Berücksichtigung der konkreten Fallgeschichte ⁶⁾.

Nun hat aber die oben schon erwähnte Professionalisierungsdebatte in der Sozialpädagogik diese Perspektive zum Teil überhaupt nicht aufgenommen. Fordern die einen Vertreter eine starke Orientierung am Alltag der Betroffenen und die Übernahme der subjektiven Perspektiven, verlangen andere eine Hinwendung zu einer stärkeren Methodik und halten ein Plädoyer für die Verwissenschaftlichung der Sozialarbeiterausbildung ⁷⁾. Dabei muß sich sozialpädagogisches Handeln in den meisten Bereichen das Fallverstehen zu eigen machen. Dieses an dem Arzt/Therapeut-Patient-Modell orientierte Vorgehen verlangt selbstverständlich eine entsprechende Ausbildung. Wird in der traditionellen Ärzte- bzw. Therapeutenausbildung das Fallverstehen neben einer 'impliziten Didaktik' ⁸⁾ durch die konkrete Arbeit am Fall unter Aufsicht angeeignet, fehlt dieses Moment in der Sozialpädagogenausbildung.

Welchen Stellenwert bekommt die Kasuistik in einer sozialpädagogischen Ausbildung, die das Fallverstehen als bedeutungsvolles Element einer entsprechenden Handlungskompetenz versteht? Die Kasuistik wurde bisher in der Sozialpädagogik als Fallgeschichte verstanden und diente der Darstellung der methodischen Vorgehensweise des Pädagogen aufgrund seiner Diagnose des mitgelieferten biographischen Materials des Klienten. Daneben erlangte die Kasuistik eine besondere Bedeutung als 'Instrument der Persönlichkeitsdiagnostik' ⁹⁾. Vor allem in der Psychiatrie, der Medizin sowie in der Heil- und Sonderpädagogik wurde von dieser Darstellungsform ausgiebig Gebrauch gemacht. In der Sozialpädagogik führte

etwa die von Konrad POEPELT herausgegebene Zeitschrift 'Archiv für Angewandte Sozialpädagogik' noch bis 1975 eine eigene Sparte 'Kasuistik', in der Fallgeschichten dargestellt wurden. In den Lexika und Handbüchern der Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit der letzten Jahre taucht dagegen dieses Stichwort kaum noch auf. Es erscheint vielmehr unter dem Stichwort 'Falldarstellung' und bekommt höchstens im Sinne der Aktenanalyse eine phänomenologische Bedeutung¹⁰⁾. Eine Ausnahme bildet das 'Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik', herausgegeben von Engelbert KERKHOFF; dort werden verschiedene Betrachtungsweisen unterschiedlicher Disziplinen (etwa Soziologie, Psychologie oder Erziehungswissenschaften) an einem einleitend beschriebenen Fall angelegt. Aber durch diese Vorgehensweise wird die Beschränkung der traditionellen Kasuistik als Falldarstellung deutlich. Denn was faktisch im Anschluß an die Beschreibung der Fallgeschichte gemacht wird, ist eine subsumtionslogische Methodik. Dies heißt, daß nach Theorien gesucht wird, die den Fall erklären wollen. Damit besteht die Gefahr, vorschnell Aussagen über den Gegenstandsbereich zu machen, die möglicherweise diesem nicht gerecht werden. Besonders deutlich wird dies etwa an dem Beitrag von Andreas TREPPENHAUER in dem genannten Handbuch. Hier wird versucht, den Fall eines wegen Fahnenflucht, Waffenbesitz und Fahrens ohne Führerschein angeklagten Jugendlichen mit Devianz- und Adoleszenz- bzw. Identitätstheorien zu erklären. So werden aber nur Passungsstücke einer Theorie für einen konkreten Fall gesucht. Die traditionelle Kasuistik besteht also häufig in der subsumtionslogischen Verwendung von Typen: das Typische des Falles soll herausgestellt werden. Dagegen möchte ich für eine Kasuistik plädieren, die das Typische rekonstruktiv erschließt, d. h. aus dem Fall selbst jene strukturellen Momente herausarbeitet, in denen das scheinbar Besondere als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen erscheint und umgekehrt, das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante auftritt. Diese Sichtweise macht die Differenz von Falldarstellung bzw. geschichte und Fallrekonstruktion deut-

lich. Letztere scheint mir die für die Aneignung von pädagogischem Handeln fruchtbarere Alternative zu sein.

Was aber heißt Fallrekonstruktion? Sind wir bei der Falldarstellung bestrebt, eine genaue Beschreibung aller möglichen Faktoren und wichtigen Daten vorzunehmen, um anschließend eine von *außen* hervorgebrachte Hypothese über den Fall zu formulieren, beansprucht die Fallrekonstruktion die Geschichte des Falls von *innen* her zu rekonstruieren. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß jeder Fall eine spezifische Logik seiner Entfaltung enthält und daß diese sich als eine bestimmte Strukturierungsgesetzlichkeit bestimmen läßt. Das Fallverstehen im Sinne der Rekonstruktion jener Gesetzlichkeiten, die eine Struktur bzw. ein spezifisches Sinngebilde hervorbringt, verlangt eine entsprechende Methodologie. Sie ist meiner Überzeugung nach nur in der von Ulrich OEVERMANN ausgearbeiteten objektiven bzw. strukturalen Hermeneutik zu finden ¹¹). Die klassische Methode des Sinnverstehens wird hier nicht nur auf literarische Texte angewandt, sondern alle Produkte des sozialen Handelns werden selbst als Texte, als Sinngebilde bzw. deren Objektivationen verstanden, deren Bedeutungsgehalte decodierbar sind. Durch diese Ausweitung des Textbegriffs wird es möglich, im Rahmen einer kasuistischen Fallrekonstruktion sich nicht nur auf den Fall eines einzelnen Individuums oder einer Gruppe zu beschränken, sondern auch Interaktionen und Institutionen aufzunehmen. Denn all diese Gebilde haben eine spezifische Fallgeschichte, d. h. eine sich historisch sequentiell entfaltete Sinnstruktur. Der objektive Hermeneut versucht nun einerseits diese Struktur durch Rekonstruktion des objektiven Bedeutungsgehalts zum Vorschein zu bringen und andererseits gleichzeitig jene Regel aufzustellen, die diese Struktur hervorgebracht hat. Letzteres bildet den schon erwähnten Aspekt der Strukturierungsgesetzlichkeit ab, die die innere Dynamik eines Falles bestimmt. Wenn der Interpret diese gefunden hat, kann er erst die genaue Entwicklungsgeschichte eines Individuums oder einer Institution beschreiben.

Für die rekonstruktive Fallanalyse ist nun entscheidend, daß genügend objektive Daten vorliegen, die die Biographie des Falles bestimmt haben. Diese Daten müssen in einem ersten Schritt bezüglich der daraus sich ergebenden Handlungsproblematik interpretiert werden. Denn aus der Konstellation bestimmter biographischer Daten resultieren optional Handlungsmöglichkeiten oder -restriktionen, auf die das Individuum oder die Institution antworten muß. In einem weiteren Schritt müssen die Daten, die über die genannten hinausgehen, hinzugezogen und in den schon interpretierten Zusammenhang gestellt werden. Bei diesen Daten kann es sich um Interviews, Schilderungen Zweiter, Beobachtungen, Texte, Selbstbeschreibungen oder ähnliches handeln. So kann ein umfassendes Bild des Falles vermittelt werden. Der objektive Hermeneut - oder besser noch eine Gruppe von Hermeneuten - rekonstruieren aufgrund all dieser Daten die schon erwähnte Fallstruktur und deren Genese im Sinne einer Strukturierungsgesetzlichkeit. Hierin liegt nun auch der, meines Erachtens entscheidende Unterschied zu der traditionellen Kasuistik, die zwar auch Daten über den Fall sammelte, aber die Struktur des Falles von außen bestimmt und nicht den Fall selbst rekonstruiert hat. Das Aufzeigen von Entstehungsbedingungen eines Falles, wie es also dazu gekommen ist, und des Herauspräparieren der entsprechenden Regeln, ermöglicht es erst, eine gezielte Prognose über den weiteren Verlauf zu stellen, die auf der Kenntnis dieser Regeln oder Gesetzmäßigkeiten beruht. Und wenn man nun über Interventionen nachdenken will, hat man aufgrund dieser aus der Fallgeschichte begründeten Prognose, sinnvolle Anknüpfungsmöglichkeiten¹²⁾.

Diese fallrekonstruktive Vorgehensweise entspricht meines Erachtens genau jenem oben genannten Aspekt des Fallverstehens als Spezifikum pädagogischen Handelns und damit jener der beschriebenen Professionalisierungstheorie. Da den Pädagogen in ihrer Ausbildung meist nur berichtetes Fallmaterial zur Verfügung steht, müssen sie dieses zur Grundlage der Ausbildung professionalisierten Handelns nehmen. Ähnlich wie beim Arzt, der in einer Fallgeschichte

Besonderes und Allgemeines kennenlernt, sollte in der Wiederaufnahme der Kasuistik in der Ausbildung von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern ¹³⁾ die Dialektik von der Anwendung allgemeiner Regeln, die aus der Rekonstruktion von Fallgeschichten gewonnen wurden, und dem spezifischen Eingehen auf einen Fall, ein Habitus vermittelt werden, der das besondere Pädagogische beim Sozialpädagogen herausstellt. Demnach würde dieser nicht nur durch ein Spezialwissen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse oder seiner Alltagserfahrung im Umgang mit seinem Klientel geprägt, sondern durch seine Kompetenz des Fallverstehens. Erst in dem Abrücken von einer mehr phänomenologischen oder subsumtionslogisch orientierten Kasuistik hin zu einer hermeneutisch-rekonstruktiven Sichtweise eröffnet sich ein Blick für den Fall, der dessen besondere Strukturierungsgeneese offenlegt und damit fundierte Handlungsperspektiven offenbart. Weiterhin darf der Begriff des Falls nicht mehr auf ein Individuum beschränkt sein, sondern Fallgeschichte kann auch der eines Interaktionszusammenhanges oder einer Institution gesehen werden. Mit dieser Erweiterung wird es auch möglich sein, dem oft an Einzelfällen gemachten Vorwurf der mangelnden gesellschaftskritischen Reflexion zu begegnen. Denn etwa in der Rekonstruktion eines Jugendamtes oder eines Hauses der offenen Tür werden deren gesellschaftliche Bedingungen und die damit zusammenhängenden pädagogischen Handlungsmöglichkeiten offenbar, die erst eine Gesellschaftskritik ermöglichen. Für den Studenten der Sozialpädagogik muß dies heißen, in der Kasuistik an diesem Fall lernen, wie sich Individualität und Allgemeinheit entwickeln und verbinden. Nur auf der Grundlage dieser rekonstruktiven Sichtweise ist es möglich, einem Fall in seiner Besonderheit, aber auch in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit gerecht zu werden. Und dazu kann eine sich für neuere sozialwissenschaftliche Konzepte - wie sie die hier skizzierte objektive Hermeneutik und eine entsprechende Professionalisierungstheorie darstellen - öffnende Kasuistik einen wesentlichen Beitrag in der Ausbildung von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern leisten.

Anmerkungen

- 1) Diese Debatte hat sich in vielfältigen Publikationen niedergeschlagen. Stellvertretend sollen dafür genannt werden H.-U. OTTO und K. UTERMANN 'Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?, München 1971', sowie einige Aufsätze in den von S. MÜLLER u. a. herausgegebenen zwei Bänden 'Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1982/1984'.
- 2) Vgl. zum Beispiel die zahlreichen Artikel hierzu in der 'Neuen Praxis', besonders den Aufsatz von Thomas LAU/Stephan WOLFF 'Grenzen von Modellen sozialpädagogischer Kompetenz, in: Neue Praxis, 12 (1982), S. 299-306', sowie Burkhard MÜLLER 'Zum Stellenwert von Konzepten sozialpädagogischer Handlungskompetenz', in: Neue Praxis 12 (1982), S. 306-317'. Außerdem sei auf die beiden erwähnten Bände über Handlungskompetenz (S. MÜLLER u. a., a.a.O.) verwiesen.
- 3) Heinz BUDE 'Was ist pädagogisches Handeln? in: Neue Praxis, 15 (1985), S. 527-531'. BUDE läßt leider den Leser darüber im Ungewissen, daß seine Gedanken ausschließlich - größtenteils unveröffentlichten - Arbeiten von Ulrich OEVERMANN entstammen.
- 4) Unter Handlung darf hier nicht nur ein singuläres Ereignis verstanden werden, sondern auch zeitlich längerdauernde Handlungsketten, wie Jürgen OELKERS in seinem Aufsatz 'Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns, in: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt 1982, S. 139-194' herausgestellt hat.

- 5) Die 'Gefährlichkeit', die sich in dieser 'programmorientierten' Vorgehensweise von Eltern gegenüber ihren Kindern äußert, drückt sich m. E. schon in dem Alltagspruch aus: 'Pfarrers Kinder, Bauers Vieh, gedeihen selten oder nie'. Die darin ausgedrückten Vorbehalte hinsichtlich einer intellektualistischen Erziehungshaltung gelten auch für die modernistischen Varianten wie Elternführerschein oder ähnlichem. Man braucht sich heute nur einmal in Beratungsstellen für Kommunikationsstörungen umzuhören, um gesagt zu bekommen, daß hier Kinder von Lehrern und Psychologen überproportional vertreten sind.
- 6) Ich beziehe mich hierbei auf die bisher unveröffentlichten Arbeiten von Ulrich OEVERMANN 'Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns, Berlin 1981' sowie 'Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt 1979'. Außerdem ist dieser Ansatz bei Günter BURKHART 'Zur Mikroanalyse universitärer Sozialisation im Medizinstudium: Eine Anwendung der Methode der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation, in: Zeitschrift für Soziologie, 12 (1983), S. 24-28' beschrieben.
- 7) Beispielhaft seien hier die sich gegenüberstehenden Positionen von Reinhard HÖRSTER 'Berufsfeldbezug und Wissenschaftlichkeit, in: Neue Praxis, 16 (1986), S. 249-256' und Uwe WELLER 'Sozialarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, in: Neue Praxis, 16 (1986), S. 170-176' genannt.
- 8) Günter BURKHART a.a.O. beschreibt und rekonstruiert diese 'implizite Didaktik' anhand einer Analyse einer Chirurgie-Vorlesung.
- 9) So Michael HESPOS in seinem Aufsatz 'Kasuistik: Verwendungsformen, Verwendungstechniken, in: Archiv für Angewandte Sozialpädagogik, 6 (1975), S. 81-91'.

- 10) Etwa unter diesem Stichwort 'Akten/Aktenanalyse' in dem von Hanns EYFERTH, Hans-Uwe OTTO und Hans THIERSCH herausgegebenen 'Handbuch zu Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1984'.
- 11) Vgl. zu diesem Ansatz: Ulrich OEVERMANN 'Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik', in: AUFENANGER, St./LENSSSEN, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, München 1986'.
- 12) Wie so eine Fallgeschichte rekonstruiert werden kann und wie aufgrund nur geringfügiger Daten eine treffende Prognose gestellt werden kann, wird in dem Aufsatz von Ulrich OEVERMANN und Andreas SIMM 'Zum Problem der Präseveranz in Delikttyp und modus operandi, Wiesbaden 1985' deutlich. Eine Interpretation eines Beratungsgesprächs findet sich bei Rita SAHLE 'Professionalität oder Technokratie? Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung, in: Neue Praxis, 15 (1985), S. 151.169'.
- 13) Die Betonung muß hier natürlich vor allem auf der universitären Ausbildung liegen, da an Fachhochschulen häufig Kasuistik-Seminare stattfinden.