

# Ausgestaltungsformen und Wissensfundamente von Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung

Kurzfassung einer Projektskizze von Peter Schallberger

FHS St. Gallen, August 2013

## 1. Zusammenfassung des Forschungsplans

Ausgehend von 20 Fallrekonstruktionen zielt das Projekt auf die Typisierung differenter Ausgestaltungsmuster professionellen Handelns im Praxisfeld der Schulsozialarbeit. Untersucht wird, (a) an welchen Zielbestimmungen Professionelle der Schulsozialarbeit ihr Handeln ausrichten, (b) welches Mandatsverständnis sie ihrem Handeln zugrunde legen, (c) nach welchen Methodiken und unter Rückgriff auf welche Wissensbestände sie die zu bearbeitenden Problemstellungen verstehend durchdringen, (d) welche Handlungsmethoden sie zum Einsatz bringen, um normalisierend auf krisenhafte Entwicklungen einzuwirken oder um diese präventiv zu verhindern, (e) wie sie die Arbeitsbeziehung mit ihren Klientinnen und Klienten ausgestalten und (f) in welcher Weise sie sich in interprofessionelle und interinstitutionelle Kooperationszusammenhänge einbringen. Die Befunde der durchzuführenden Fallrekonstruktionen sollen gestützt auf die Detailbefunde aus der Analyse jeweils ähnlich gelagerter Fälle entlang den genannten Dimensionen (a) bis (f) zu einer Typologie scharf voneinander abgegrenzter Ausgestaltungsmuster schulsozialarbeiterischen Handelns in der deutschsprachigen Schweiz verdichtet werden. Mit dem Ziel, analytische Einschätzungen zur Problemangemessenheit der Praxisausgestaltung vorzunehmen, sollen die verschiedenen Problemstellungen, mit denen sich Professionelle der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Schule konfrontiert sehen, ihrerseits systematisch rekonstruiert und einer Typisierung zugeführt werden.

Zusätzlich wird im Forschungsprojekt untersucht, ob und in welcher Weise (i) primär- und sekundärsozialisatorisch herausgebildete Habitusformationen und Denkstile auf Seiten der einzelnen Professionellen, (ii) disziplinäres Wissen und disziplinäre Diskurse über die professionelle Ausgestaltung sozialarbeiterischen Handelns und (iii) die Einbettung des professionellen Handelns in jeweils spezifische sozialräumliche und organisationale Milieus auf die Ausgestaltung der professionellen Praxis einwirken. Analytisch isoliert von der Frage nach typischen Ausgestaltungsmustern des professionellen Handelns soll also der Frage nachgegangen werden, wodurch Charakteristiken und Differenzen in der Praxisausgestaltung zustande kommen.

Als Datenmaterial liegen den vergleichenden Fallrekonstruktionen (1) themenzentriert offen geführte Forschungsinterviews mit Professionellen der Schulsozialarbeit, (2) Datenmaterialien aus Fallwerkstätten mit Professionellen, (3) Gruppeninterviews mit Kindern sowie mit Lehrkräften, (4) Konzeptpapiere sowie Dokumente, die bei der professionellen Praxis entstehen (z.B. Protokolle und Verlaufszeichnungen) und (5) Interviews mit Professionellen angrenzender Professionssysteme zugrunde. Bei der Erhebung und qualitativen Analyse der Daten wird auf die Sampling- resp. auf die Kodieretechniken des Grounded-Theory-Ansatzes zurückgegriffen. Bezogen auf die Teilfragen des Projekts, die sich nur auf dem Wege der hermeneutischen Erschliessung latenter Sinnstrukturen und Motivierungszusammenhänge beantworten lassen, gelangt bei der Bildung von Konzepten und Kategorien das sequenzanalytische Verfahren der

Textinterpretation in der Tradition der Objektiven Hermeneutik zur Anwendung. Im Projekt sollen also kodierende und sequentielle Verfahren der qualitativen Datenanalyse miteinander verknüpft werden.

## 2. Forschungsplan

### 2.1 Stand der Forschung

Gemäss Speck und Olk (2010, 7) handelt es sich bei der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum „mit zu einem der intensivsten beforschten Arbeitsfelder in der Jugendhilfe.“ Diese Einschätzung bedarf aus den folgenden Gründen einer Relativierung: *Erstens* handelt es sich bei den meisten empirischen Forschungsarbeiten, die aktuell zu Fragen der Schulsozialarbeit vorliegen, um Evaluationsstudien. Über unterschiedliche Ausrichtungen und Ausgestaltungsformen der professionellen Praxis geben diese nur bedingt Aufschluss (a). *Zweitens* haftet einer Vielzahl aktueller Publikationen zur Schulsozialarbeit weiterhin weniger ein empirischer als vielmehr ein programmatischer oder gar ein promotorischer Charakter an (b). *Drittens* beziehen sich Forschungsarbeiten, die sich mit unterschiedlichen Profilen von Schulsozialarbeit befassen, stärker auf unterschiedliche Positionen im disziplinären Diskurs als auf unterschiedliche Ausgestaltungsformen der professionellen Praxis (c). Entsprechend stützen sich beispielsweise die aktuell kursierenden Versuche, das Kompetenzprofil zu beschreiben, über das Professionelle der Schulsozialarbeit idealerweise verfügen (vgl. etwa die Beiträge in Pötter/Segel 2009), erst ansatzweise auf eine fundierte empirische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Problemstellungen, mit denen sich Professionelle der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Schule faktisch konfrontiert sehen.

**(a) Die Evaluationslastigkeit der aktuellen Forschungstätigkeit:** Die meisten genuin empirischen Forschungsbeiträge zur Schulsozialarbeit besitzen den Charakter von Begleitevaluationen zu einzelnen Projekten oder Standorten. Die Beiträge im Sammelband von Speck und Olk (2010) fassen bezogen auf den deutschsprachigen Raum die Befunde mehrerer dieser Evaluationsstudien zusammen. Einen guten Überblick zum Forschungsstand in der Schweiz geben Drilling und Fabian (2010) sowie Baier (2011a).

Die in der Schweiz durchgeführten Evaluationen zielen einerseits auf die Benennung der verschiedenen Aktivitäten, denen Professionelle der Schulsozialarbeit nachgehen. Andererseits sind sie auf die Messung von Zufriedenheiten sowie von subjektiven Wirkungseinschätzungen ausgerichtet. Gestützt auf die Sekundäranalyse von Daten aus fünf grösseren Evaluationsstudien gelangen Baier und Heeg (2011) zu dem Befund, dass in der deutschsprachigen Schweiz Professionelle der Schulsozialarbeit 43,5 Prozent ihrer Arbeitszeit für Beratungsdienstleistungen aufwenden; eingerechnet die Arbeitszeit, während der sie in einem eher informellen Sinne den Schülerinnen und Schülern als „Ansprechpartner für alles Mögliche“ zur Verfügung stehen. Der Beratung von Eltern und Lehrpersonen – 15 resp. 7 Prozent aller dokumentierten Beratungen – fällt an den untersuchten Standorten im Verhältnis zur Einzel- oder Gruppenberatung von Kindern und Jugendlichen eine eher geringe Bedeutung zu. Die Inhalte der beraterischen Aktivitäten werden von Baier und Heeg (2011, 24ff.) zu vier Gruppen gebündelt: (1) Konflikte und Probleme unter Kindern und Jugendlichen; (2) schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften und Schülern; (3) persönliche Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung sowie (4) Probleme in der Familie. Die restliche Arbeitszeit verwenden die Professionellen für Tätigkeiten im Bereich der „Administration und Organisation“, des „schulexternen Fach-Austausches“, der „sozialen Gruppenarbeit/Projekte“ sowie der „Zusammenarbeit mit der Schule“.

Mit Blick auf die durchgeführten Zufriedenheitsbefragungen von Kindern und Jugendlichen stehen – quer über mehrere Untersuchungen hinweg – die folgenden Befunde ins Auge: Viele der befragten Kinder

nehmen die Professionellen der Schulsozialarbeit als „andere Erwachsene“ wahr, weil sie – in der Sicht der Kinder – von schulischen Aufgaben der Selektion und Leistungsbeurteilung entbunden sind (vgl. etwa Ahmed et al. 2010, 25 und Bolay et al. 2010, 190). Einige Kinder und Jugendliche äussern sich indes auch kritisch. Deren Statements lassen vermuten, dass sich in der Schulsozialarbeit nicht ausschliesslich Praxismuster etabliert haben, im Rahmen derer die Professionellen den Kindern als „coole Typen“ oder als erwachsene Kumpel erscheinen, sondern *auch* Praxismuster, die von einzelnen Kindern als übermässige Kontrolle, als Einmischung in private Angelegenheiten oder als ein „Stress machen“ erlebt werden (vgl. Baier/Heeg 2011, 63).

Oelerich (2010, 15) bemerkt, dass die Formen der Nutzung der Angebote durch die Kinder und Jugendlichen äusserst vielfältig seien. Folgt man den Ausführungen etwa von Baier (2010) oder von Bolay (2004) sehen sich die Professionellen indes auch mit Kindern konfrontiert, denen es schwer fällt, die Angebote der Schulsozialarbeit als *für sie* gedacht und *an sie* adressiert überhaupt wahrzunehmen. In der Formulierung von Bolay (2004, 1016) befinden sich diese Kinder in einer Situation der „doppelten Randständigkeit“. Aufgrund ihrer Herkunft aus bildungsfernen Milieus fällt es ihnen nicht nur schwer, sich im schulischen Normalbetrieb zurechtzufinden. Es bereitet ihnen darüber hinaus Schwierigkeiten, ihre Hilflosigkeit gegenüber Dritten zu artikulieren. Wenn sie von Anfang an ein Zuviel an basaler „Lebenskompetenz“ voraussetzt, setzt sich die Schulsozialarbeit, so etwa Baier (2010, 266), der Gefahr aus, diejenigen Ausschliessungsmechanismen, deren Durchbrechung gerade ihr Ziel ist, mit zu reproduzieren.

Baier und Heeg (2011, 97ff.) gelangen in ihrer Sekundäranalyse von Evaluationsstudien zu dem Befund, dass die befragten Kinder und Jugendlichen den Nutzen und die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit insgesamt positiver einschätzen als die befragten Lehrkräfte. Fasst man Professionalisierungsdynamiken machttheoretisch als Dynamiken auf, in denen in Abgrenzung von bereits etablierten Professionen sich die sich neu formierende Profession ein spezifisches Zuständigkeitsfeld erst zu erkämpfen hat (vgl. zu den verschiedenen paradigmatischen Traditionslinien professionssoziologischer Forschung Schmeiser 2006), womit auch eine Infragestellung angestammter professionsgruppenspezifischer Selbstverständnisse verbunden sein kann (vgl. hierzu die klassischen Untersuchungen von Abbott 1988), erscheint es nachvollziehbar, dass insbesondere die Lehrkräfte der mittlerweile auch politisch forcierten Institutionalisierung der Schulsozialarbeit eher nüchtern gegenüberstehen. Was in der politischen Debatte beispielsweise als eine Entlastung der Lehrkräfte von neu an sie herangetragenen Aufgaben propagiert wird, kann von diesen selbst als eine Attacke auf ihr angestammtes professionelles Selbstverständnis wahrgenommen werden. Speck (2009, 100ff.) benennt verschiedene Erklärungsfaktoren für wiederkehrend zu Tage tretende Kooperationsprobleme zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden: die historisch getrennte Entwicklung des Bildungswesens und der Jugendhilfe, Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen, berufskulturelle Unterschiede, die ungleiche Ausstattung mit Macht in der schulischen Hierarchie, differierende Organisationsstrukturen, verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen, Unkenntnis des Selbstverständnisses der jeweils anderen Profession usw. (vgl. auch Drilling 2009, 93ff., Baier 2011b, 364ff und Baier/Heeg 2011, 32ff.).

Insgesamt liefern die mittlerweile vorliegenden Evaluationsstudien interessante quantifizierende Befunde zu den Funktionen und Aufgaben, die die verschiedenen involvierten Akteure der Schulsozialarbeit zuschreiben sowie zu den Wirkungen, die in der subjektiven Wahrnehmung von dieser ausgehen. Da sich Evaluationsstudien indes typischerweise nicht an den Erkenntnisinteressen der Professionellen selbst, sondern an diejenigen der politischen Steuerungssysteme orientieren, können von ihnen nur beschränkt konkrete Impulse für die Weiterentwicklung der professionellen Praxis ausgehen. Die Akteure der politi-

schen Steuerung interessieren sich an erster Stelle dafür, ob die von ihnen finanzierten Praktiken die Wirkungen, die sie sich von ihnen erhofften, tatsächlich zeigen. Demgegenüber können Professionelle, die an der Weiterentwicklung ihrer Praxis interessiert sind, nicht umhin, die konkrete Ausgestaltung ihres Handelns wiederkehrend einerseits einer kollegialen und andererseits einer wissenschaftlichen Problematisierung zu unterstellen. Das hier skizzierte Projekt zielt auf die Bestimmung der „qualitativen Färbung“ (Weber 1988, 173) unterschiedlicher Ausgestaltungsmuster professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. Entsprechend können von ihm substanzielle Impulse für die innerprofessionelle Verständigung über problemadäquate und zielführende Formen sozialarbeiterischen Handelns im Handlungsfeld Schule ausgehen.

**(b) Der programmatische und promotorische Charakter der aktuellen Publikationstätigkeit:** In der Frage der professionellen Ausgestaltung von Schulsozialarbeit stehen sich in der disziplinären Debatte gegenwärtig verschiedene Konzepte und Programmatiken gegenüber. Gemeinsam ist diesen, dass sie der Besetzung von Begriffen einen relativ hohen Stellenwert beimessen. Baier (2011c, 103ff.) propagiert eine „bildungsorientierte“ Schulsozialarbeit, die auf die Gewährleistung des Rechts auf Bildung ausgerichtet ist und auf eine ganzheitlichen Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung abzielt. Sturzenhecker (2011) erblickt die zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit im Assistieren von Selbstbildungsprozessen sowie bei der Unterstützung von Kindern beim Einfordern und Wahrnehmen von Partizipationsrechten. Gemäss Baier/Deinet (2011) wiederum soll Schulsozialarbeit eine „Brücke zwischen schulischen und ausserschulischen Lernorten“ schlagen. Deinet (2011) verdichtet die diesbezüglichen Überlegungen zur Programmatik einer „sozialraumorientierten Schulsozialarbeit“, in deren Zentrum das Konzept der Aneignung des Sozialraums durch die Kinder und Jugendlichen steht. In eine ähnliche Richtung gehen die konzeptionellen und programmatischen Überlegungen von Fritsche, Rahn und Reutlinger (2011), die auf die Forderung nach einer Vernetzung oder gar Verschmelzung von Quartierarbeit und Schulsozialarbeit hinauslaufen oder die Grundlegungen einer sozialraumverankerten Schulsozialarbeit bei Bolay et al. (2010). Geisen (2011) wiederum plädiert für eine Schulsozialarbeit, die im einzelfallbezogenen „biographischen Arbeiten“ ihre besonderen Potentiale entfaltet. Ahmed (2011) skizziert die Programmatik einer „lebensweltorientierten Schulsozialarbeit“, die bei Schwierigkeiten der Lebensbewältigung ansetzt und zugleich auf die Forderung einer „lebensweltlichen (Um-)Gestaltung von Schule“ hinausläuft. Biebricher (2011) macht sich für eine Schulsozialarbeit stark, die Moderations- und Managementaufgaben bei der Initiierung und Umsetzung von Partizipationsprojekten übernimmt. Drilling und Fabian (2010, 164) plädieren für ein „integrationsorientiertes Konzept“ von Schulsozialarbeit, das auf eine optimierte Kooperation zwischen den verschiedenen in Bildungsprozesse involvierten Professionsgruppen abzielt. Der Begriff der Integration bezieht sich in diesem Konzept auf die Kooperation zwischen Professionellen und nicht auf allfällige sozialintegrative Funktionen der Schulsozialarbeit. Die von Fend (1974) eingeführte Unterscheidung zwischen einer Qualifikations-, einer Selektions- und einer Integrationsfunktion der Schule wird in verschiedenen Programmatiken – auch in derjenigen von Drilling (2009, 28) – aufgegriffen, um die spezifische Zuständigkeitssphäre der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Schule zu bestimmen. Diese wird typischerweise dominant im Bereich der sozialintegrativen Funktion ausgemacht. Spies und Pötter (2011) wiederum entwickeln eine systemtheoretisch inspirierte Programmatik von Schulsozialarbeit. Sie soll darauf ausgerichtet sein, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus in ihrer „Anschlussfähigkeit“ an das Schulsystem zu unterstützen – respektive darauf, Inklusionschancen zu verbessern und Exklusionsrisiken zu minimieren. Des Weiteren finden sich in der Literatur Programmatiken von Schulsozialarbeit, die sich aus spezifischen Methodenansätzen der Sozialen Arbeit herleiten; so etwa aus der Erlebnispädagogik oder aus der sogenannten konfrontativen Pädagogik.

Auffallend erscheint, dass viele der oben genannten Programmatiken relativ losgelöst von einer forschenden Auseinandersetzung mit bereits etablierten Praxisausgestaltungsmustern ausformuliert werden. Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang eine Studie von Olk, Bathke und Hartnuss (1999). Die Autoren skizzieren gestützt einerseits auf die Rekonstruktion rechtlicher Rahmenbedingungen und andererseits auf empirische Forschungsbefunde drei unterschiedliche Typen schulsozialarbeiterischer Projekte. Sie unterscheiden für Deutschland zwischen (a) einer freizeitpädagogischen Orientierung von Schulsozialarbeit, (b) einer problembezogenen fürsorgerischen Orientierung und (c) einer integrierten sozialpädagogischen Orientierung, die einzelfall- und gruppenbezogene Interventionen miteinander verknüpft und mit anderen Professionsgruppen intensiv zusammenarbeitet.

Einem Grossteil der aktuellen Wissensproduktion zu Fragen der Schulsozialarbeit mangelt es nicht nur an einer empirischen Fundierung, die über das Aufgreifen von Befunden aus Begleitforschungen und Evaluationsstudien hinausgeht. Auffallend erscheint in einer Vielzahl von Publikationen zusätzlich, dass in ihnen das Interesse an einer forschenden und problematisierenden Auseinandersetzung mit professionellen Praktiken durch Promotionsinteressen überlagert wird. Wohl angesichts dessen, dass sich die Soziale Arbeit im Handlungsfeld Schule als eine Profession mit einer eigenen Zuständigkeitssphäre erst noch zu behaupten hat, erblicken etliche Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin einen Teil ihres Auftrags darin, der sich neu formierenden Profession nicht nur in konzeptioneller und begriffspolitischer, sondern auch in politisch-profilierungsstrategischer Hinsicht Schützenhilfe leisten. Die hierdurch entstehenden Konfusionen zwischen Forschungs-, Theoriebildungs-, Profilierungs- und Promotionsinteressen sind – von aussen besehen – der Generierung von Wissen über etablierte Muster der Praxisausgestaltung, ausgehend von dem sich ein allfälliger Entwicklungsbedarf überhaupt erst bestimmen liesse, eher wenig zuträglich.

### *(c) Auseinandersetzung mit disziplinären Programmatiken versus Erforschung professioneller Praktiken:*

In der aktuellen deutschsprachigen Literatur finden sich mehrere gehaltvolle Versuche, unterschiedliche Paradigmen und Ansätze von Schulsozialarbeit systematisch miteinander zu vergleichen (vgl. etwa Baier 2011a, Drilling 2009, Speck 2009). Diese vergleichenden Gegenüberstellungen beziehen sich indes primär auf unterschiedliche Positionen im disziplinären Diskurs. Ob mit ihnen zugleich auch unterschiedliche Ausgestaltungsmuster der professionellen Praxis benannt sind, lässt sich auf der Grundlage der vorliegenden Forschungsbefunde nicht sagen. Zu dieser Einschätzung gelangt im Anschluss auf den interessanten Versuch, mögliche Gestaltungsformen von Schulsozialarbeit auf sechs Entscheidungsalternativen zuzuspitzen, auch Baier (2011a, 79): „Insofern ist mit den angeführten kontrastierten Positionierungen noch nicht eindeutiges über die reale Praxisgestaltung von Schulsozialarbeit in der Schweiz gesagt, deren Rekonstruktion eine empirische Aufgabe ist und nicht durch den Vergleich von Konzepten und Publikationen abgeschlossen sein kann.“ Wenig erforscht ist entsprechend auch, ob und in welcher Weise disziplinär generiertes und zu bestimmten Handlungsansätzen, Handlungsparadigmen oder Handlungsmethoden verdichtetes Wissen in die professionelle Praxis der Schulsozialarbeit tatsächlich einfließt. Das hier skizzierte Projekt soll einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke leisten.

## **2.3 Detaillierter Forschungsplan**

Auf der Grundlage von 20 Fallrekonstruktionen zielt das Projekt auf die systematische Typisierung unterschiedlicher Ausgestaltungsmuster professionellen Handelns im Praxisfeld der Schulsozialarbeit. Die rekonstruktive Analyse der nicht-standardisierten Daten – Einzelinterviews mit Professionellen der Schulsozialarbeit, Gruppeninterviews mit Kindern sowie mit Lehrkräften, Einzelinterviews mit Professio-

nellen angrenzender Expertensysteme, von Professionellen angefertigte schriftliche Fallschilderungen sowie Dokumente, die unmittelbar Ausfluss der professionellen Praxis sind – zielt auf die Generierung von Antworten auf die folgenden Fragen:

- a) An welcher explizit vorgenommenen oder im Datenmaterial implizit dokumentierten *Zielbestimmung* orientiert sich das Handeln der Professionellen?
- b) Welches *Mandats- und Rollenverständnis* liegt ihrem Handeln zugrunde?
- c) Welche *Methoden der „Diagnostik“, des „Fallverstehens“ oder der „Situationsanalyse“* bringen sie zum Einsatz, wenn sie sich die zu bearbeitenden Krisen- oder Problemlagen deutend zurechtlegen und welchen Charakters und welcher Provenienz sind die *Wissensbestände*, auf die sie sich in ihren Deutungen stützen oder die in ihre Deutungen einfließen?
- d) Welche *Methoden der Intervention oder der Prävention* bringen die Professionellen zum Einsatz, wenn sie die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten – seien dies Einzelne oder Gruppen – darin unterstützen, die rekonstruierte Krise oder Problemstellung zu entschärfen, zu bewältigen oder zu überwinden?
- e) In welcher Weise gestalten die Professionellen in ihren unterstützenden Praktiken das *Arbeitsbündnis* mit ihren Klientinnen und Klienten (insbesondere mit Kindern und Jugendlichen, mit Lehrpersonen sowie mit Eltern) aus?
- f) Welcher Art sind die *Kooperationsbeziehungen*, die sie mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Professionen im schulischen Handlungsfeld (Lehrpersonen, schulpсихologische Dienste, schulische Heil- oder Sonderpädagogik) sowie mit schulexternen Stellen (Behörden und Einrichtungen z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, des Kinder- und Jugendschutzes, der offenen Jugendarbeit, der Quartierarbeit, der Familienberatung und Familienbegleitung, der Kinder- und Jugendpsychiatrie) unterhalten?

Im Rahmen der Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass es sich bei (a) Zielbestimmungen des Handelns, (b) Mandats- und Rollenverständnissen, (c) Methoden des Fallverstehens, (d) Methoden der Prävention und Intervention, (e) Ausgestaltungsformen des Arbeitsbündnisses und (f) Ausgestaltungsformen der interprofessionellen Kooperation um grundlegende Aspekte der Ausgestaltung professionellen Handelns handelt, entlang derer sich *differente Muster* der Praxisausgestaltung systematisch explizieren lassen. Entsprechend handelt es sich bei diesen sechs Aspekten der Praxisausgestaltung zugleich um die Dimensionen, entlang derer im Anschluss an die einzelfallbezogene Analysearbeit *Typen* differenter Ausgestaltungsmuster von Schulsozialarbeit gebildet werden sollen. Bei den zu bildenden Typen soll es sich nicht um Durchschnittstypen, sondern um *Idealtypen* im Sinne von Max Weber handeln. Gestützt auf die Befunde aus den Fallrekonstruktionen und unter Bezugnahme auf jeweils ähnlich gelagerte Fälle werden diese „gewonnen durch die einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde.“ (Weber 1988, 191). Angestrebt wird eine Typologie von Ausgestaltungsmustern professionellen Handelns, in der die einzelnen Idealtypen trennscharf voneinander abgegrenzt sind. Dies lässt es zwingend erscheinen, die einzelnen Typen durchgängig entlang den identischen Dimensionen auszuformulieren (vgl. zur Methodik der Typenbildung Kelle/Kluge (1999) sowie verdichtend Schallberger/Wyer 2010, 45ff.).

Nebst der Bildung einer Typologie idealtypischer Ausgestaltungsformen sozialarbeiterischen Handelns im Handlungsfeld Schule soll im Projekt zugleich untersucht werden, wodurch *Differenzen* in der Ausge-

staltung der professionellen Praxis bedingt sein können. Der forschende Blick richtet sich hierbei insbesondere auf mögliche Bedingungsfaktoren auf den folgenden drei Ebenen (i bis iii):

(i) Untersucht wird *erstens*, ob und inwiefern Differenzen in der Ausgestaltung der professionellen Praxis durch Unterschiede in der habituellen und geistigen Konstitution der professionellen Akteure zustande kommen. Es ist zu vermuten, dass in professionellen Handlungsfeldern, in denen die Möglichkeiten eines kollegialen Daueraustausches dadurch eingeschränkt sind, dass die Professionellen als einsame Kämpferinnen und Kämpfer aktiv sind, und in denen Prozesse der „inhaltlichen Profilkonkretisierung“ (Baier 2011a, 66) noch in vollem Gange sind, die Ausgestaltung der professionellen Praxis besonders ausgeprägt durch Faktoren mitbestimmt wird, die auf der Ebene des Habitus der einzelnen Professionellen angesiedelt sind. In theoretischer Hinsicht orientiert sich die Rekonstruktion von Habitusformationen am Habitus-Konzept von Bourdieu, für das die folgende, empirisch wiederholt bestätigte These grundlegend ist: milieu-, generations- und geschlechtsspezifische Unterschiede in den sozialisatorischen Erfahrungshintergründen bedingen, dass Individuen unterschiedliche Dispositionssysteme des Wahrnehmens, Denkens und Handelns – einen unterschiedlichen „Habitus“ eben – herausbilden (Bourdieu 1993). Dieser Habitus bedingt nun seinerseits, dass die kognitiven und praktischen Positionierungsleistungen der einzelnen Person – die Art und Weise etwa, wie sie sich „Wirklichkeiten“ deutend zurechtlegt oder wie sie sich in Kooperationen mit anderen hineinbegibt – durchgängig von dem identischen, im Habitus verankerten Stilprinzip durchdrungen sind. Bei der Analysearbeit wird die Frage entsprechend lauten, inwiefern dieses Stilprinzip auch auf die Ausgestaltung der professionellen Praxis einwirkt; also beispielsweise als bedingend für die Präferenz für bestimmte Handlungsmethoden, für bestimmte Methoden des Fallverstehens oder für bestimmte Formen der Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen angesehen werden kann. Hierbei wird freilich zu berücksichtigen sein, dass der primärsozialisatorisch herausgebildete Habitus normalerweise durch Aufschichtungen überlagert wird, die, indem sie sich beispielsweise während eines Studiums, einer Professions- oder einer Berufsausbildung herausbilden, das Ergebnis von Bildungsprozessen in der *sekundären* Phase des Sozialisation sind. Idealerweise formen sich diese Aufschichtungen zu einem Berufs- oder Professionshabitus aus, der spezifisch auf die Desiderate und Herausforderungen des jeweiligen beruflichen oder professionellen Handlungsfeldes zugeschnitten ist (vgl. bezogen auf das Feld der Sozialen Arbeit Becker-Lenz/Müller 2009 und Schallberger 2012b). Im Forschungsprojekt soll entsprechend *auch* der Frage nachgegangen werden, inwieweit das Handeln der jeweiligen Professionellen auf einem solide herausgebildeten Professionshabitus aufruht und in welchem Verhältnis dieser zu deren primärhabituellen Dispositionen steht.

(ii) *Zweitens* wird gefragt, ob und inwieweit sich in unterschiedlichen Ausgestaltungsformen des praktischen Handelns unterschiedliche Positionen und Paradigmen im *disziplinären* Diskurs zur Ausgestaltung schulsozialarbeiterischen Handelns abbilden. Es soll also untersucht werden, ob und in welcher Weise disziplinär generiertes Wissen in die Praxis der einzelnen Professionellen einfließt. Diese Fragestellung ist anschlussfähig an die in der Sozialen Arbeit schon seit Längerem geführte Debatte zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theoriebildung und professioneller Praxis (vgl. etwa Dewe et al. 2001). Sie soll im Rahmen der Forschungsarbeit in dreifacher Hinsicht einer Spezifizierung unterzogen werden: Es soll (a) untersucht werden, inwieweit die Professionellen ihr Handeln an bestimmten „Paradigmen“ und „Ansätzen“ von Schulsozialarbeit ausrichten oder ihr Handeln argumentativ von solchen Ansätzen oder Paradigmen her begründen. Es soll (b) untersucht werden, ob in ihren Ausführungen implizit oder explizit eine bestimmte Auffassung über die *spezifische Identität* der Sozialen Arbeit im Verhältnis zu anderen Professionsgruppen erkennbar wird (vgl. zur neueren Diskussion um die Identität Sozialer Arbeit die Beiträ-

ge in Thiersch/Treptow 2010) und welche allfälligen Bezüge diese Auffassungen zu spezifischen Schulbildungen innerhalb der Disziplin der Sozialen Arbeit (z.B. Lebensweltorientierung, systemische Orientierung, Sozialraumorientierung usw.) aufweisen. Und es soll (c) untersucht werden, woran die Befragten die *Professionalität* ihres Handelns – in Relation zu nicht professionellen Formen der Hilfeleistung – festmachen und inwieweit sie hierbei auf Argumente und Begründungsstrategien zurückgreifen, die in einem Bezug zur aktuellen Professionalitäts- und Professionalisierungsdebatte in der Disziplin der Sozialen Arbeit (vgl. etwa die Beiträge in Becker-Lenz et al. 2009) stehen.

(iii) *Drittens* wird gefragt, ob und inwiefern sozialräumliche und organisationale Spezifika des jeweiligen Standorts eine bestimmte Form der Ausgestaltung des professionellen Handelns begünstigen oder die professionellen Gestaltungsspielräume auch einschränken. Unter organisationalen Spezifika sollen organisationsstrukturelle und organisationskulturelle Charakteristiken des jeweiligen Schulstandorts verstanden werden, die sich *insbesondere* auf die Frage beziehen, wie von den jeweiligen Schulbehörden sowie von den jeweiligen Schulleitungen das Verhältnis zwischen Führung und professioneller Handlungsautonomie konzipiert wird (vgl. zum Verhältnis von Organisation und Profession an Schulen die Beiträge in Helsper et al. 2001 und in Klatetzki/Tacke 2005). Es ist anzunehmen, dass an Schulen, deren Kultur stärker vom Prinzip der Führung als vom Prinzip der Kollegialität geprägt ist, sich auch die Praxis der Schulsozialarbeit relativ direkt an organisationalen Weisungen und Vorgaben zu orientieren hat. In diesem Zusammenhang stellt sich zugleich die Frage, wie sich unterschiedliche Trägerschaftskonstellationen auf die Praxis der Schulsozialarbeit auswirken. So gibt es Standorte, an denen die Schulsozialarbeit von freien Trägern angeboten wird; Standorte, an denen öffentliche Einrichtungen der Jugendhilfe für die Angebote der Schulsozialarbeit zuständig sind und Standorte, an denen die Schulsozialarbeit ins Organigramm der Schule eingebettet ist. Bei der Frage wiederum, inwiefern *sozialräumliche* Spezifika des Standorts die Ausgestaltung der professionellen Praxis beeinflussen, soll sich die forschende Aufmerksamkeit beispielsweise auf den Gegensatz zwischen Stadt, Land und Agglomeration, auf Differenzen in der Sozialstruktur einzelner Stadtquartiere oder – mit Blick auf die jeweiligen Schulareale – auf infrastrukturelle und architektonische Differenzen richten. Ausserdem soll gefragt werden, ob es im direkten Umfeld des untersuchten Standorts sozialberaterische oder sozialpädagogische Angebote in den Bereichen Kinder-, Jugend- oder Familienhilfe gibt, die Teile der Tätigkeiten, für die sich Professionelle der Schulsozialarbeit zuständig sehen könnten, niederschwellig bereits abdecken.

Die im Rahmen des Projekts zu generierenden Aussagen zu möglichen Bedingungsfaktoren für *Differenzen* in der Ausgestaltung schulsozialarbeiterischen Handelns werden ausschliesslich einen explorativen Charakter besitzen. Die entsprechenden Analysearbeiten zielen auf die Bildung möglichst gehaltvoller Hypothesen. Das Forschungsdesign, das eine vergleichende Analyse von 20 Standorten vorsieht, lässt es nicht zu, die anhand des Datenmaterials explorativ hergeleiteten Hypothesen einer systematischen oder gar einer auf quantitative Gewichtung ausgerichteten Überprüfung zu unterziehen.

Demgegenüber ist mit dem Bestreben, ausgehend von den 20 Fallrekonstruktionen eine Typologie unterschiedlicher Muster der Ausgestaltung schulsozialarbeiterischen Handelns zu bilden, ein Anspruch auf die Generierung valider Aussagen mit Allgemeinheitscharakter sehr wohl verbunden – indes nicht hinsichtlich der Häufigkeit der rekonstruierten Typen oder der Streuung einzelner Merkmale, sondern hinsichtlich der Frage, in welchen sinnlogisch kohärenten Konfigurationen schulsozialarbeiterische Praktiken typischerweise auftreten. Bei den zu bildenden Typen handelt es sich um „in sich einheitliche Gedankengebilde“ (Weber 1988, 191), um Konstruktionen der Forschenden also, die das Ergebnis einer methodisch kontrollierten, sinnverstehenden Durchdringung protokollierter Handlungsvollzüge sind. Die For-



schungsarbeit orientiert sich bezogen auf diejenigen Teilfragen des Projekts, die eine Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und Motivierungszusammenhänge erforderlich machen, an der Methodik des Sinnverstehens in der Tradition der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1986 und 2000 sowie Wernet 2000). Da die auf diesem Wege gewonnenen Erkenntnisse – wie andere kultur- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse auch – einen *begrifflichen* Charakter besitzen, spricht nichts dagegen, sie zu Zwecken der elektronischen Archivierung als „Codes“ zu behandeln. Sämtliche Forschungsinterviews werden im Anschluss an die hermeneutisch-sequentielle Feinanalyse ausgewählter Passagen einer vollständigen Kodierung unterzogen, wobei hinter den mit detaillierten Memos versehenen Code-Listen dann eben nebst *inhaltsanalytisch* auch *hermeneutisch-sequenzanalytisch* gewonnene Erkenntnisse zur Weiterbearbeitung aufbewahrt sein werden. Diese „Aufbewahrung“ von Erkenntnissen erfolgt elektronisch mittels der Software MaxQDA (vgl. Kuckartz 2007), die nach der Logik des Grounded-Theory-Ansatzes (vgl. Strauss/Corbin 1996) aufgebaut ist. Die beim Kodieren gebildeten Konzepte und Kategorien werden sich spezifisch und exklusiv auf die Fragestellungsebenen (a) bis (f) sowie auf mögliche Bedingungsgrößen auf den Ebenen (i) bis (iii) beziehen. Hierdurch soll der Gefahr einer Diffusion der Fragestellung im Zuge des sogenannt offenen Kodierens (Corbin/Stauss 1996, 43ff.), einer Gefahr, der Nachwuchsforschende bei der Anwendung des Grounded-Theory-Ansatzes nicht selten erliegen, systematisch entgegengewirkt werden.

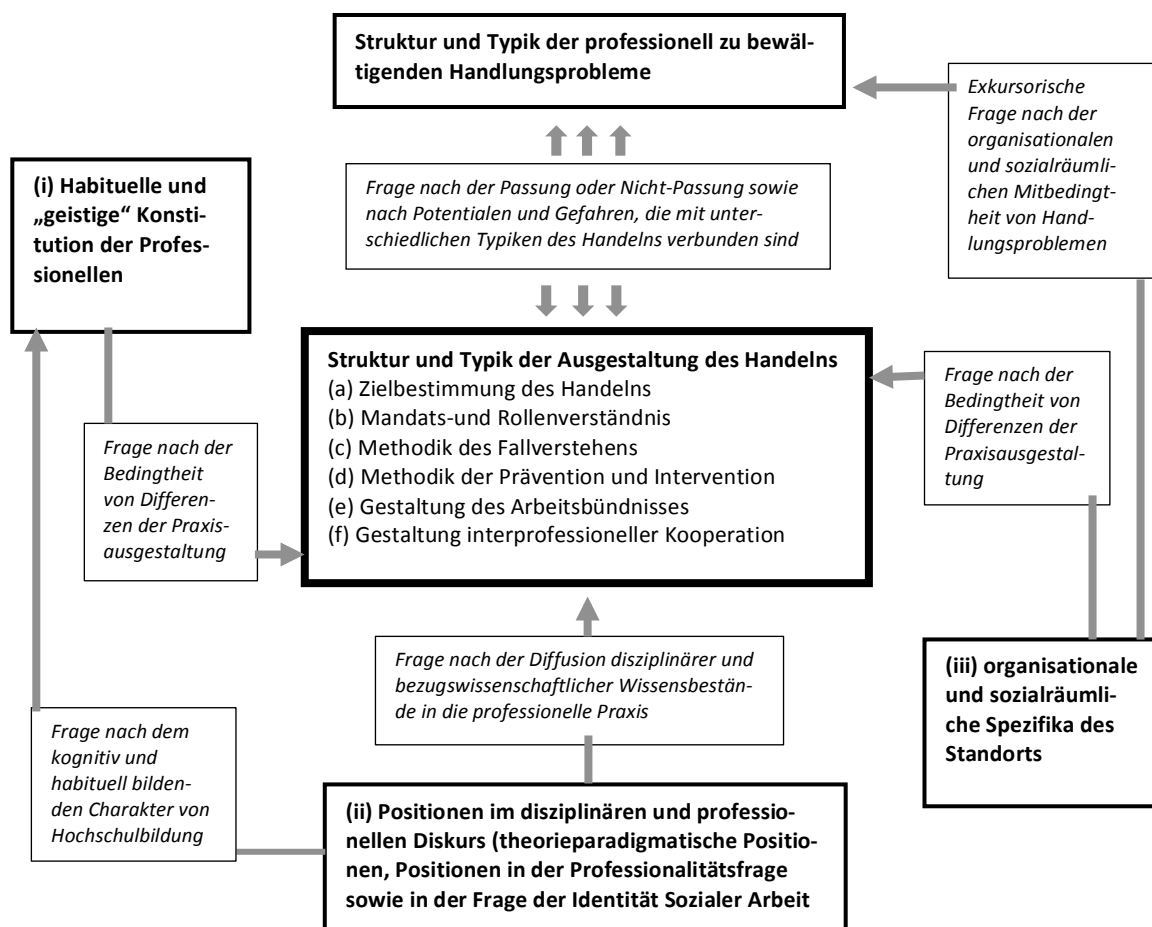
Bei den zu bildenden Typen wird es sich – im Weberschen Sinne – um „reine“ Typen handeln, was impliziert, dass die Ausgestaltung der Praxis im konkreten Einzelfall Züge unterschiedlicher Typen aufweisen kann; eine der Ausprägungen indes dominant ist. Aufgrund von Erfahrungswerten aus ähnlich konzipierten Forschungsprojekten ist davon auszugehen, dass die zu bildende Typologie ungefähr 5 bis 7 Einzeltypen umfassen wird. Es ist zu erwarten, dass bei einer *schrittweisen* Auswahl der Fälle nach der Logik eines auf maximale Kontrastierung ausgerichteten „theoretischen Samplings“ (Strauss/Corbin 1996, 148ff.) ein Sample von 20 Fällen ausreichend gross ist, um eine *vollständige* Typologie von Ausgestaltungsmustern schulsozialarbeiterischen Handelns in der deutschsprachigen Schweiz explizieren zu können. Sollte sich im Laufe der Analysearbeit indes zeigen, dass der Anspruch auf *Vollständigkeit* und *Sättigung* der Typologie nur mittels der Analyse zusätzlicher Fälle eingelöst werden kann, soll die Fallzahl während des Forschungsprozesses selbst um die zusätzlich erforderlichen Fälle erhöht werden.

Bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausgestaltungsformen professionellen Handelns stellt sich an erster Stelle die Frage, welcher Art die Problemstellungen resp. die professionellen „Handlungsprobleme“ (vgl. Oevermann 1993 und 2002) sind, auf die die schulsozialarbeiterischen Unterstützungsangebote eine Antwort darstellen. Um im Anschluss an die Typenbildung auch Einschätzungen in der Frage vornehmen zu können, inwieweit die rekonstruierten Ausgestaltungsmuster unterschiedlichen Handlungsproblemen in angemessener Weise gerecht zu werden vermögen; um also zu bestimmen, welche je spezifischen Potentiale und Einschränkungen mit den einzelnen Ausgestaltungsmustern verbunden sind, erscheint es unausweichlich, die Problemstellungen, mit denen es Professionelle der Schulsozialarbeit zu tun bekommen, *ihrerseits* systematisch zu rekonstruieren und zu typisieren. Eine solche Explikation und Typisierung ermöglicht es erst, Aussagen zur Frage der Passung oder Nicht-Passung professioneller Interventionen zu generieren.

Bei der allgemeinen Charakterisierung und Typisierung schulsozialarbeiterischer Handlungsprobleme handelt es sich freilich um kein triviales Unterfangen. Denn bei der Bildung entsprechender „Konstruktion zweiten Grades“ (Schütz 1971, 6) gilt es systematisch zu berücksichtigen, dass die zu charakterisierenden und zu typisierenden Problemstellungen in der Regel bereits *doppelt* vorinterpretiert sind: einerseits durch die Kinder, die Lehrkräfte oder andere schulische Akteure, die mit einem reflexiv und begrifflich in

irgendeiner Weise bereits *bestimmten* Anliegen an die Professionellen der Schulsozialarbeit herantreten; andererseits durch die Professionellen, die unter Zugriff auf die ihnen zugänglichen Interpretationsmethoden und Wissensbestände – welcher Provenienz diese auch immer sein mögen – ihrerseits bereits eine Deutung der jeweiligen Problemsituation vorgenommen haben. Und da es sich bei Professionellen der Sozialen Arbeit – im Sinne der Professionssoziologie in der Tradition von Parsons (1958) – spezifisch um *Professionelle* handelt, gehen deren Deutungen im Normalfall über die bloße Verdoppelung oder über eine bloße fachsprachliche Übersetzung von „Konstruktionen ersten Grades“ bereits hinaus. In der *direkten* Auseinandersetzung mit den Bestimmungen, die Professionelle der Schulsozialarbeit bei der Deutung und Explikation der Problemstellungen vornehmen, soll im Rahmen des Forschungsprojekts der Versuch unternommen werden, zu möglichst gehaltvollen *allgemeinen* Charakterisierungen und Typisierungen schulsozialarbeiterischer Handlungsprobleme zu gelangen. Für diese *direkte* Auseinandersetzung soll das Setting von Fallwerkstätten (vgl. Kraimer 1998) genutzt werden, in denen auf der Grundlage schriftlich ausformulierter Fallschilderungen gemeinsam mit Professionellen der Schulsozialarbeit diskursiv um angemessene Situationsdeutungen resp. Problembestimmungen sowie um deren allgemeine Ausformulierung gerungen wird.

Die folgende Übersichtsdarstellung bringt schematisch zur Darstellung, in welcher Weise sich die genannten Teilfragen des Projekts aufeinander beziehen. Im Folgenden sollen bezüglich der bereits genannten Analyse- und Typisierungsdimensionen (a) bis (f) einige kursorische Präzisierungen vorgenommen werden:



Unter (a) **Zielbestimmungen des Handelns** sollen explizite oder implizite Festlegungen seitens der Professionellen in der Frage verstanden werden, worum es in ihrem Handeln im Wesentlichen geht und worauf dieses abzielt. Welcher Art – *indes keineswegs welchen Inhalts* – die zu erwartenden Befunde sein werden, lässt sich an den Ergebnissen der oben genannten Referenzstudien verdeutlichen: Begrifflich auf den Punkt gebracht richten Professionelle der Arbeitsintegration ihr Handeln am Leitparadigma entweder der „Rettung“, der „Disziplinierung“, der „Qualifizierung“, der „Verwertung“ oder der „Rehabilitation“ aus (Schallberger/Wyer 2010). Die professionelle Praxis im Handlungsfeld der Heimerziehung wiederum kann am Leitziel der „Rettung vor sittlicher Verwahrlosung“, der „Förderung von Mündigkeit“, der „Besserung“, des „Coachings sittlicher Vergemeinschaftung“ oder der „Gewährung von Chancen“ ausgerichtet sein (Schallberger 2011). Als wesentlich für diese Kategorien erscheint *erstens*, dass es sich bei ihnen um begriffliche Verdichtungen zentraler Befunde der fallrekonstruktiven Analysearbeit selbst handelt. Der grundlegenden Intention fallrekonstruktiver Forschung folgend (vgl. Oevermann 2000) wurde bei der Analysearbeit das Datenmaterial nicht unter im Voraus „theoretisch“ hergeleitete oder am Schreibtisch ausgedachte Kategorien subsumiert; vielmehr wurden diese Kategorien bei der hermeneutischen Analysearbeit selbst gebildet. An dieser Grundintention fallrekonstruktiver Forschung soll sich die Analysearbeit auch in dem hier skizzierten Forschungsprojekt ausrichten. Entsprechend widersinnig wäre es, an dieser Stelle bereits Hypothesen über mögliche Zielbestimmungen schulsozialarbeiterischen Handelns auszuformulieren.

*Zweitens* verweisen die bei der Analysearbeit vorgenommenen begrifflichen Bestimmungen (Rettung, Disziplinierung, Förderung von Mündigkeit usw.) zumindest indexikalisch auf eine zentrale Erkenntnis der beiden Forschungsprojekte: In den untersuchten Praxisfeldern orientiert sich das Handeln der Professionellen mitunter erstaunlich ungebrochen an Zielbestimmungen, von denen man meinen könnte, sie gehörten der Vergangenheit an. Nach wie vor finden sich in der Schweiz Einrichtungen sowohl der Heimerziehung als auch der Arbeitsintegration, in denen sich das Handeln der Professionellen beispielsweise am pietistischen Rettungsgedanken des 19. Jahrhunderts (vgl. Hafner 2011, 59ff.) ausrichtet, – auch wenn die Professionellen selbst sich dessen unter Umständen gar nicht bewusst sind. Auch in dem hier skizzierten Projekt soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern die rekonstruierten Zielbestimmungen auf bestimmbare „geistige“ Traditionen verweisen.

Damit ist eine zentrale Prämisse des hier skizzierten Projekts bereits angedeutet: Leitorientierungen und Zielbestimmungen des Handelns, die nicht selten in kulturellen Deutungsmustern (vgl. Oevermann 2001; Honegger 2001), in sozialen Ordnungsvorstellungen (Lepsius 1990), in Gesellschaftsbildern (Popitz et al. 1957) oder in Traditionen pädagogischen Denkens (vgl. zur Systematik unterschiedlicher kultureller Sinnssysteme Bude 1991) geschichtsträchtig verankert sind, können auch dann von zentraler handlungsleitender Relevanz sein, wenn sie den Handelnden selbst reflexiv entweder gar nicht oder nur bruchstückhaft zugänglich sind. Besonders eindrücklich hat dies Karl Mannheim (1984) in seiner klassischen Studie zur Struktur konservativen Denkens gezeigt, die für Untersuchungen, die auf die Rekonstruktion eines „dokumentarischen Sinns“ abzielen, nach wie vor hochgradig instruktiv sein kann. Entsprechend lassen sich Zielbestimmungen professionellen Handelns weder direkt abfragen, noch reichen die Methoden der „qualitativen Inhaltsanalyse“ aus, um sie auf der Grundlage des Geäußerten hinsichtlich ihrer Struktur, Genese und Transformation systematisch zu rekonstruieren.

Der Begriff (b) **des Mandatsverständnisses** bezieht sich auf die Frage, als in wessen Dienst die interviewten Professionellen ihr Handeln dominant gestellt sehen, und wie sie sich mit den allenfalls als spannungsreich, konfliktierend oder gar widersprüchlich erlebten Erwartungen an ihr Rollenhandeln arrangie-

ren, mit denen sie sich von verschiedenen Seiten – seitens der Kinder, der Eltern, der Lehrkräfte, der Schulleitung, schulischer Behörden, angrenzender Hilfesysteme, der politischen und medialen Öffentlichkeit usw. – konfrontiert sehen. Es ist davon auszugehen, dass sich im Handlungsfeld Schule jene Problematik, die im disziplinären Diskurs der Sozialen Arbeit unter dem Begriff des „doppelten Mandats“ diskutiert wird, in ähnlicher Brisanz zeigt wie in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Die zu erarbeitenden Befunde zu den Arrangements, zu denen die Professionellen im Rahmen ihres „Rollensets“ (Merton 1957) greifen, sollen im Anschluss an die Rekonstruktionsarbeit – zumindest exkursorisch – auf aktuelle disziplinäre Debatten zur Struktur professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit bezogen werden (vgl. etwa die Beiträge in Becker-Lenz et al. 2009) – und dabei insbesondere auf die Frage, ob es sich bei der Schulsozialarbeit um eine „professionalisierungsfähige“ Tätigkeit (im Sinne etwa von Dewe et al. 2001 oder von Oevermann 2002) überhaupt handelt.

(c) **Methoden des Fallverstehens** – Verfahrensweisen also, nach denen die Professionellen die an sie herangetragenen Anliegen ausdeuten, um eine Bestimmung des Handlungsproblems vorzunehmen – sollen im Rahmen des Projekts nicht nur in prozeduraler Hinsicht, sondern auch hinsichtlich der Art und der Provenienz des durch die Professionellen zum Einsatz gebrachten Wissens rekonstruiert werden. Im Praxisfeld der Heimerziehung zeigt sich beispielsweise, dass die methodische Ausgestaltung des sozialpädagogischen Handelns nicht unwesentlich davon abhängt, ob sich die Professionellen die Genese „auffälligen“ oder „abweichenden“ Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen diagnostisch entweder in kulturalistischen, in behavioristischen, in physiologisch-medizinischen oder in soziologisch-milieutheoretischen Kategorien vergegenwärtigen (Schallberger 2009). Der sowohl in der Disziplin als auch in der Profession der Sozialen Arbeit weitherum verbreiteten Auffassung, „Diagnostik“ sei kein Geschäft der Sozialen Arbeit, weil Diagnostik zwangsläufig auf stigmatisierende Festschreibungen hinauslaufe (vgl. zum aktuellen Stand der Diagnostik-Debatte Kraimer 2011) oder der im Kern naiven Auffassung von Professionellen, sie stützten sich in ihrem Handeln nicht auf irgendwelche Interpretationen, sondern hielten sich strikte an die Tatsachen, ist entschieden entgegenzuhalten, dass – ob bewusst oder unbewusst, methodengeleitet oder spontan, methodisch kontrolliert oder intuitiv, routinisiert oder krisenhaft – *jedem* Handeln eine deutende Auslegung der Handlungssituation resp. des zu bewältigenden Handlungsproblems vorangeht. Entsprechend soll in den vorzunehmenden Fallrekonstruktionen *auch* der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern nebst spezifisch wissenschaftlichen auch halb- oder nichtwissenschaftliche Wissensbestände (Moralismen und Kulturalismen des Alltagsdenkens, Küchenpsychologien, esoterische Wissensbestände usw.) in die Praxis des Fallverstehens resp. der Situationsanalyse einfließen.

(d) Bei der Rekonstruktion von **Methoden der Intervention und Prävention** sollen *auch* Handlungsmethoden systematisch zu explizieren versucht werden, die von den Professionellen selbst mit keinem spezifisch fachsprachlichen Label versehen werden oder die in disziplinären oder professionellen Diskursen einer systematischen Explikation noch harren. Denn zu unterstellen, Professionelle, die für das, was sie tun, kein explizites Methodenlabel bereit zu halten vermögen, agierten in dem, was sie tun, gänzlich unmethodisch oder gar unprofessionell, wäre in höchstem Masse kurzschlüssig. Dies bedeutet denn auch, dass die Forschungsinterviews nicht in einer Weise geführt werden sollen, die den Interviewten zwingend eine metasprachliche Explikation des eigenen Tuns abverlangt oder sie gar nötigt, sich als Theoretikerinnen und Theoretiker ihrer professionellen Praxis zu profilieren. Stattdessen soll die offene Interviewführung auf das Evozieren eines möglichst detail- und bildreichen Rasonierens über die Problemstellungen und Herausforderungen des professionellen Alltags ausgerichtet sein. Im Zentrum der themenzentriert offen geführten Interviews sollen Fall- und Situationsschilderungen stehen. Gestützt auf das so erhobene

Datenmaterial zielt die Analysearbeit auf Charakterisierungen professioneller Handlungsmethoden, die auch quer zu gängigen Klassifikationsrastern der Disziplin liegen dürfen – so etwa zur Unterscheidung zwischen Methoden der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit.

(e) Von der Frage nach den charakteristischerweise zum Einsatz gebrachten Handlungsmethoden lässt sich die Frage nach der **Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen** nur analytisch abtrennen. Denn für professionelles Handeln, das auf die Förderung von Autonomisierungsprozessen abzielt, ist – der Traditionslinie professionssoziologischen Denkens bei Parsons (1958) und Oevermann (1996) folgend (vgl. auch Becker-Lenz/Müller 2009) – ja gerade konstitutiv, dass es eingebettet in Arbeitsbündnisse erfolgt. Die Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen mit Kindern und Jugendlichen, mit Klientinnen und Klienten also, deren Autonomie- und Mündigkeitsentwicklung *noch nicht* abgeschlossen ist, erscheint dabei gesteigert herausforderungsreich. Anders als (im Regelfall) Erwachsene sind Kinder und Jugendliche beispielsweise noch nicht in der Lage, in ihren Positionierungen gegenüber anderen zwischen „diffusen“ und „spezifischen“ Sozialbeziehungen strikte zu unterscheiden oder diese Differenz konsequent durchzuhalten (vgl. Oevermann 1996). Entsprechend handeln sie bisweilen auch in Situationen, deren erfolgreiche *autonome* Bewältigung ihnen ein spezifisch rollenförmiges Handeln abverlangen würde, „diffus“ als ganze Menschen. Genau dies setzt sie – nebst anderem – gesteigert der Gefahr von Übergriffigkeiten seitens Erwachsener aus; seien diese sexueller, sadistischer, despotischer oder auch helferischer Natur. Professionalität nicht nur in der therapeutischen, sondern auch in der pädagogischen und beraterischen Interaktion mit Kindern und Jugendlichen impliziert entsprechend an entscheidender Stelle die Kompetenz, Dynamiken der Übertragung und der Gegenübertragung zu kontrollieren resp. die Abstinenzregel strikte einzuhalten (vgl. Oevermann 2009), ohne dass sich die Professionellen gänzlich auf den Standpunkt einer reinen Rollenförmigkeit des eigenen Handelns zurückziehen könnten. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von einer widersprüchlich Einheit von diffusen und spezifischen Handlungsorientierungen. Bei der Analysearbeit soll untersucht werden, ob sich im Feld der Schulsozialarbeit unterschiedliche Grundmuster der Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen – resp. des Umgangs mit der soeben anskizzierten Problematik – auffinden lassen. Ins Blickfeld sollen dabei nebst Arbeitsbündnissen mit Kindern und Jugendlichen (Einzelnen oder Gruppen), auch Arbeitsbündnisse mit Lehrpersonen genommen werden, sofern letztere *ihrerseits* zu Klientinnen oder Klienten der professionellen Praxis werden. Um die Generierung von Aussagen über die Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen auf Gespräche sowohl mit *Professionellen* als auch mit *Klientinnen und Klienten* abstützen zu können, werden selektiv an einzelnen Standorten Gruppengespräche einerseits mit Kindern und Jugendlichen und andererseits mit Lehrkräften geführt. Im Anschluss an die abgeschlossene Typenbildung entlang den Dimensionen (a) bis (d) werden für diese Gruppengespräche Standorte ausgewählt, an denen die schulsozialarbeiterische Praxis *besonders ausgeprägt* die Charakteristiken von jeweils einem der gebildeten Typen aufweist.

(f) Von der Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen mit Klientinnen und Klienten ist die **Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen** mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Professionsgruppen strikte zu unterscheiden. Bei Lehrpersonen liegt insofern eine spezielle Ausgangslage vor, als diese sowohl professionelle Kooperationspartner als auch Klienten der Schulsozialarbeit sein können. Von Kooperationspartnern zu Klienten mutieren sie typischerweise dann, wenn sie seitens der Professionellen der Schulsozialarbeit als an der Hervorbringung der Problemstellung, die es professionell zu bearbeiten gilt, *Mitbeteiligte* identifiziert werden. Dass sich Lehrpersonen *unausweichlich* der Gefahr einer Klientifizierung aussetzen, wenn sie sich auf eine Kooperation mit Professionellen der Schulsozialarbeit einlassen, lässt deutlich werden, dass das Kooperationsverhältnis zwischen den beiden Professionsgruppen *strukturell* einen erhebli-

chen Zündstoff birgt. Darüber hinaus betritt mit der Schulsozialarbeit eine neue Professionsgruppe das Handlungsfeld Schule, was unausweichlich nicht nur eine kompetitive Neuverhandlung von Zuständigkeiten zur Folge hat, sondern – zumindest der Möglichkeit nach – auch eine Neuverteilung der Definitionsmacht über Normalität und Abweichung in der kindlichen Entwicklung. Im Projekt soll entsprechend nicht nur der Kooperation mit Lehrkräften eine besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, sondern auch den Kooperationsverhältnissen, die Professionelle der Schulsozialarbeit mit denjenigen Professionsgruppen unterhalten, die aktuell die zentralen Träger dieser Definitionsmacht sind: mit Professionellen der schulpсихologischen Dienste, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der schulischen Heilpädagogik sowie mit Professionellen, die als Repräsentanten staatlicher Kinder- und Jugendschutzbehörden (einschliesslich Vormundschaftsbehörden und Jugendanwaltschaften) mit hoheitlichen Kompetenzen ausgestattet sind. Zur Schärfung der Erkenntnisse, die sich auf Fragen der interprofessionellen Kooperation beziehen, sollen – nunmehr im Anschluss an die abgeschlossene Typenbildung entlang den Dimension (a) bis (e) – etwa zehn Forschungsinterviews mit Vertreterinnen und Vertretern derjenigen Professionsgruppen oder Professionsysteme geführt und analysiert werden, mit denen Professionelle der Schulsozialarbeit – gegebenenfalls typenspezifisch – in einem besonders intensiven Austausch stehen. Es können dies – nebst den bereits genannten Akteuren – auch Professionelle etwa der Quartierarbeit, der offenen Jugendarbeit oder der Familienberatung sein.

Von den eben erörterten Teilaspekten der Ausgestaltung professionellen Handelns im Praxisfeld der Schulsozialarbeit (a bis f) kann angenommen werden, dass sie empirisch in sinnlogisch kohärenten Konfigurationen auftreten. Für das Bestreben, im Anschluss an die einzelfallbezogenen Analysearbeiten *Typen* von Ausgestaltungsmustern zu bilden, ist diese Annahme einer sinnlogischen Kohärenz konstitutiv: Ginge man nämlich davon aus, dass beispielsweise an eine *bestimmte* Zielbestimmung des Handelns jede *beliebige* Form der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses, jede *beliebige* Methodik des Fallverstehens oder jedes *beliebige* Mandats- und Rollenverständnis anschlussfähig ist; zwischen den zu untersuchenden Teilaspekten der Praxisausgestaltung also keine sinnlogisch begründeten Korrespondenzen bestehen, wäre das Ansinnen, ausgehend von Fallrekonstruktionen Typenbildung zu betreiben, per se ein sinnloses. Dass von der Annahme einer sinnlogischen Kohärenz sozialer Erscheinungen bedenkenlos ausgegangen werden darf, ist durch die lange Tradition einer fallrekonstruktiv verfahrenen und auf Typenbildung ausgerichteten sozialwissenschaftlichen Forschung, die bis zu den soziologischen Klassikern der ersten Generation zurückreicht, eindrücklich verbürgt.

#### **2.4 Bedeutsamkeit der Forschungsarbeit**

Die zu erarbeitenden Befunde können (a) Professionelle der Schulsozialarbeit darin unterstützen, die eigene Praxis im Lichte der Praxis von Kolleginnen und Kollegen selbstkritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln; (b) den mit politischer und organisationaler Steuerungsmacht ausgestatteten Akteuren des Bildungssystems empirische Anhaltspunkte bei der Diskussion der Frage liefern, welche rechtlichen oder organisationalen Rahmenbedingungen einer professionellen und zielführenden Ausgestaltung schulsozialarbeiterischen Handelns zuträglich sind, (c) die aktuell noch eher programmatisch und theoretisch geführte disziplinäre und professionelle Fachdebatte zu Fragen der Schulsozialarbeit um empirische Argumente bereichern, die den eingeschränkten Blick auf Wirkungseinschätzungen transzendieren und (d) Bildungseinrichtungen der Sozialen Arbeit begründete Anhaltspunkte für eine weitere Optimierung von Studiengängen und Weiterbildungsangeboten im Bereich der (Schul-) Sozialarbeit liefern.

Zugleich soll mit der Forschungsarbeit ein Beitrag zur empirischen Fundierung aktueller Debatten um das Theorie-Praxis-Problem in der Sozialen Arbeit geleistet werden. Das Projekt soll insbesondere klären, in welcher Weise disziplinäres Wissen *aktuell* in die professionelle Praxis einfließt. Exemplarisch am Beispiel der Schulsozialarbeit sind vom Projekt empirische Befunde zu der Frage zu erwarten, welchen Stand der Professions- sowie der Professionalitätsentwicklung die Soziale Arbeit mittlerweile erreicht hat, wobei sich die entsprechenden Einschätzungen auf *idealtypische* Modelle (sozial-) pädagogischer Professionalität, wie sie etwa von Dewe et al. (2001) oder Oevermann (1996) vorgelegt wurden, Bezug nehmen werden.

An erster Stelle indes soll das Projekt – *vorerst* fernab von Bedeutsamkeitserwägungen – Folgendes leisten: Es soll die Frage beantworten, welche unterschiedlichen Ausgestaltungsformen von Schulsozialarbeit sich in der deutschsprachigen Schweiz gegenwärtig auffinden lassen und auf welche Wissensbestände sich Professionelle der Schulsozialarbeit in ihrem Handeln stützen.

## Literatur

- Abbott, A. 1988: The System of Professions. Chicago: University Press
- Ahmed, S. 2011: Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In: Baier/Deinet: 287-298
- Ahmed, S./Gutbrod, H./Bolay, E. 2010: Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. In: Speck/Olk: 21-35
- Aufenanger, S./Lenssen M. (Hg.) 1986: Handlung und Sinnstruktur. München: Kindt
- Baier, F. 2010: Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit: Zusammenhänge zwischen Praxisgestaltung und Wirkungen. In: Speck/Olk: 255-267
- Baier, F. 2011a: Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier/Deinet: 62-79
- Baier, F. 2011b: Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier/Deinet: 357-367
- Baier, F. 2011c: Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis. In: Baier/Deinet: 103-114
- Baier, F./ Deinet, U. (Hg.) 2011: Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Baier, F./ Deinet, U. 2011: Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In: Baier/Deinet: 97-102
- Baier, F./Heeg, R. 2011: Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS
- Becker-Lenz, R. et al. (Hg.) 2009: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS
- Becker-Lenz, R. et al. (Hg.) 2012: Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS
- Becker-Lenz, R./Müller, S. 2009: Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Bern: Peter Lang
- Biebricher, M. 2011: Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In: Baier/Deinet: 223-238
- Bolay, E. 2004: (Praxis-)Forschung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Standort- und Bedarfsbestimmung. In: Hartnuss/Maykus: 1007-1035
- Bolay, E./Gutbrod, H./Ahmed, S. 2010: Wirkungen einer ‚sozialraumverankerten Schulsozialarbeit‘. In: Speck/Olk: 183-196
- Bourdieu, P. 1993: Sozialer Sinn. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bude, H. 1991: Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In: Flick et al.: 101-112
- Burkholz, R. et al. (Hg.) 2001: Materialität des Geistes. Weilerswist: Velbrück
- Chaponnière, M. et al. (Hg.) 2007: Bildung und Beschäftigung. Beiträge der internationalen Konferenz in Bern. Zürich: Rüegger
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Deinet, U. 2011: Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit. In: Baier/Deinet: 239-258
- Dewe, B. et al. 2001: Professionelles soziales Handeln. Weinheim und München: Juventa
- Drilling, M. 2009: Schulsozialarbeit. Bern: Haupt
- Drilling, M./Fabian C. 2010: Schulsozialarbeit in der Schweiz und Liechtenstein. In: Speck/Olk: 155-168
- Fend, H. 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz
- Flick, U. et al. (Hg.) 1991: Handbuch qualitative Sozialforschung, München: Psychologie Verlags Union
- Fritsche, C./Rahn, P./ Reutlinger, C. 2011: Quartier macht Schule. Wiesbaden: VS

- Geisen, T. 2011: Fremdheit und Lernen im Migrationskontext. Herausforderungen migrationssensiblen Handelns für die Schulsozialarbeit. In: Baier/Deinet: 259-274
- Hafner, U. 2011: Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt. Baden: Hier+Jetzt
- Hartnuss, B./ Maykus, S. (Hg.) 2004: Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge
- Helsper, W. et al. (Hg.) 2001: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS
- Honegger, C. 2001: Deutungsmusteranalyse *reconsidered*. In: Burkholz, R. et al.: 107-136
- Honegger, C./Bühler, C./Schallberger P. 2002: Die Zukunft im Alltagsdenken. Konstanz: UVK
- Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hg.) 1993: ‚Wirklichkeit‘ im Deutungsprozess. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kelle U./Kluge, S. 1999: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske und Budrich
- Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) 2005: Organisation und Profession. Wiesbaden: VS
- Kraimer, K. (Hg.) 2000: Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kraimer, K. 1998: Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 29, 170-189
- Kraimer, K. 2011: Soziale Diagnostik. Von der Fremdheit zur Konkretheit. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 12, 219-246
- Kraul, M./Marotzki, W. /Schweppe, C. (Hg.) 2002: Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kuckartz, U. 2005: Einführung in die computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS
- Lepsius, M. R. 1990 (1963): Kulturelle Dimensionen der sozialen Schichtung. In: Ders.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 96-116
- Lindenau, M./Meier Kressig, M. (Hg.) 2012: Zwischen Sicherheitserwartung und Risikoerfahrung. Bielefeld: Transcript
- Mannheim, K. 1984 (1925): Konservatismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Merton, R. K. 1957: The Role-Set. Problems in Sociological Theory. In: The British Journal of Sociology, 8, 106-120
- Oelerich, G. 2010: Sozialpädagogische Nutzerforschung und Schulsozialarbeit. In: Speck/Olk: 9-20
- Oevermann, U. 1986: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Missverständnisse in der Rezeption der objektiven Hermeneutik. In: Aufenanger/Lenssen: 19-83
- Oevermann, U. 1993: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung/Müller-Doohm: 106-189
- Oevermann, U. 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper: 70-182
- Oevermann, U. 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer: 58-153
- Oevermann, U. 2001: Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 1, 35-81
- Oevermann, U. 2002: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul et al.: 19-63
- Oevermann, U. 2009: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz et al.: 113-142
- Olk, T./Bathke, G./Hartnuss, B. 1999: Jugendhilfe und Schule. Weinheim: Juventa
- Parsons, T. 1958: Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 3, 10-57
- Popitz, H. et al. 1957: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen: Mohr
- Pötter, N./ Segel, G. (Hg.) 2009: Profession Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS
- Schallberger, P. 1996: Subsistenz und Markt. Bern: Schriftenreihe des Instituts für Soziologie
- Schallberger, P. 2003: Identitätsbildung in Familie und Milieu. Frankfurt/M.: Campus
- Schallberger, P. 2007: Erosion der Leistungsethik? Fallrekonstruktiv-empirische Befunde am Beispiel von Unternehmensgründern. In: Chaponnière, M. et al.: 59-74
- Schallberger, P. 2009: Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: Becker-Lenz et al.: 265-286



- Schallberger, P. 2010: Hilfe für die Schwachen aus dem Geist des Göttlichen? Die Bedeutung von Religion bei der Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Ergebniszusammenfassung zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds (NFP 58), Ms. Rorschach
- Schallberger, P. 2011: Organisationale Selbstverständnisse und Diagnosepraxis in der Heimerziehung. Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 12, 247-278
- Schallberger, P. 2012a: Programmatischer Professionalitätsverzicht als Reaktion auf die Individualisierung von Risikolagen. Das Beispiel der aktivierenden Beschäftigungspolitik. In: Lindenau/Meier Kressig: 291-323
- Schallberger, P. 2012b: Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz et al.: 69-84
- Schallberger, P./Schwendener, A. 2008: Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 609-630
- Schallberger, P./Wyer, B. 2010: Praxis der Aktivierung. Konstanz: UVK
- Schmeiser, M. 2006: Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt, 57, 295-318
- Schütz A. 1971: Gesammelte Aufsätze. Bd.1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff
- Speck, K. 2009: Schulsozialarbeit. München: UTB
- Speck, K./Olk, T. (Hg.) 2010: Forschung zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Juventa
- Speck, K./Olk, T. 2010: Zur Forschung in der Schulsozialarbeit. In: Speck/Olk: 7-8
- Spies, A./ Pötter, N. 2011: Soziale Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS
- Strauss, A./Corbin, J. 1996: Grounded Theory. Weinheim: Beltz
- Sturzenhecker, B. 2011: Selbstbildung assistieren und Partizipationsrechte eröffnen am Beispiel des Umgangs mit Schulverweigerern. In: Baier/Deinet: 179-200
- Thiersch, H./Treptow, R. (Hg.) 2010: Zur Identität der Sozialen Arbeit. Lahnstein: Verlag Neue Praxis
- Weber, M. 1988 (1904): Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen: Mohr Siebeck: 146-214
- Wernet, A. 2000: Einführung in die Interpretationstechniken der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich