

3 Empirische Grundlegung einer situativen Kasuistik – Erhebung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit

«Ausgangspunkt für die Organisierung des Programminhalts einer pädagogischen oder politischen Aktion muss die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein.»

(Freire, 1973, S. 78/79)

Die Grundidee, eine situative Kasuistik zu entwickeln, ist einem Vorgang aus dem Jahre 2005 geschuldet. Im Kontext eines Projektes zur Curriculumsentwicklung wurde auch eine empirische Erhebung durchgeführt. Die damalige Direktorin unserer Hochschule, Eva Tov, wollte ein empirisch fundiertes Kompetenzprofil entwickeln, das die Anforderungen zur Berufsbefähigung auch aus Sicht der Praxis formulierte. Dieses Profil sollte als roter Faden für den curricularen Aufbau dienen. Für das Projekt brachte ich damals die Idee eines situativen lerntheoretischen Ansatzes (Kaiser, 2005a, 2005b; Lave & Wenger, 1991) ein. Die Berufsbefähigung und damit die Kompetenz sollten daran festgemacht werden, **welche Situationen der Sozialen Arbeit die Abgängerinnen und Abgänger des Bachelor-Studienganges respektive Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gestalten können sollten.** Mit ihrer empirischen Erhebung gelang es der Projektgruppe, das Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit anhand von Situationen zu beschreiben – eine neue, damals ungewohnte Perspektive in Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit. Aus den Situationen wurden ein Kompetenzprofil und erste Elemente einer Modulstruktur erarbeitet. Das Curriculum konnte jedoch aufgrund der Fusion der Fachhochschule beider Basel mit anderen Fachhochschulen zur Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) nie in der intendierten Weise entwickelt werden (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 17f. und S. 28f.). Die weiterführenden curricularen Schritte waren durch diese veränderten äusseren Umstände nicht mehr von Interesse. Doch schien mir die empirisch erhobene Sammlung von Situationen sehr wertvolles Datenmaterial zu sein, das ich weiter nutzen wollte. Im Laufe der Zeit und nach zahlreichen Diskussionen mit Fachkolleginnen und -kollegen entwickelte ich die Idee, die empirisch erhobenen Situationen der Sozialen Arbeit als Ausgangsmaterial zu nehmen, um daraus theoriegeleitet eine situative Kasuistik zu entwickeln. Nicht nur das Ergebnis, rund 130 «Schlüsselsituationen», sondern auch die theoretische Prämisse für die Erhebung bilden den Ausgangspunkt zur Entwicklung der situativen Kasuistik. Ich werde in den folgenden Abschnitten zum einen diese theoretische Verortung darlegen, zum andern das empirische Verfahren und die Datenerhebung von 2005 schildern sowie deren Ergebnisse darstellen. Abschliessend diskutiere ich kritisch die damalige Erhebung und ihre Ergebnisse.

Bei der Entwicklung der empirischen Erhebung und Umsetzung war ich federführend. Unterstützt wurde ich von der Co-Projektleiterin, Johanna Kohn, zwei Assistentinnen, die bei der Dokumentation

der Ergebnisse mithalfen, Katharina Gerber für die Sozialarbeit und Monika Engesser für die Sozialpädagogik, sowie von einer fachlichen externen Begleitung in der Person von Beat Keller. Ermöglicht wurde die empirische Erhebung durch die damalige Direktorin unserer Hochschule, Eva Tov. Die fachliche Begleitung durch Beat Keller war für uns Projektleiterinnen wesentlich. Der Ansatz, nach dem wir arbeiten wollten, war von ihm und Hansruedi Kaiser (2005a und 2005b) neu entwickelt worden, es gab wenig Literatur (Norton 1997; Collum 1999; Kaiser 2005 a und b) oder erst Unveröffentlichtes zum empirischen Verfahren. Bei der nachfolgenden Darstellung des Verfahrens liegt deshalb die Jahreszahl einiger zitierter, seither entstandener Literatur nach dem Datum der Erhebung (Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008; Tippelt & Edelmann, 2007; Zbinden-Bühler & Volz, 2007).

3.1 Theoretische Prämissen der empirischen Erhebung

«Der Grundsatz, dass keine Erkenntnis theorieles, keine Wahrnehmung ungerichtet ist, bleibt unhintergebar.»

(Kruse, 2012, S. 163)

Mit der Aussage, die diesem Abschnitt als Motto vorangestellt ist, weist Kruse auf die Grundproblematik von empirischen Erhebungen hin, seien sie quantitativer oder qualitativer Art. Menschliche Erkenntnispraxis ist stets abhängig vom eigenen Wissen, worauf gemäss Kruse schon Kant und Popper hingewiesen haben (a.a.O., S. 160). Demzufolge ist es wichtig, zu Beginn einer Erhebung die «forschungsleitenden Annahmen» darzulegen, die als «Erkenntnisheuristiken» im Forschungsprozess fungieren, den Erkenntnisprozess aber nicht determinieren dürfen (a.a.O., S. 164f.).

In diesem Sinne stelle ich in den folgenden Abschnitten die theoretischen Prämissen für unsere empirische Erhebung dar.

3.1.1 *Situiertheit von Wissen*

Die Erforschung der künstlichen Intelligenz und der Versuch, Expertenwissen abzubilden, hat in den Siebziger- bis Neunzigerjahren des 20. Jahrhunderts zur Erkenntnis geführt, dass menschliches Handeln in der Regel nicht einem rationalen Plan folgt, sondern sich situativ entwickelt (Kaiser, 2005a, S. 42f.). Die Ethnologin Lucy Suchman (1987) prägte mit ihrer Xerox-Studie, bei der sie Menschen beim Bedienen eines komplizierten Fotokopierers beobachtete, den Begriff des «situierten Handelns». «Das alltägliche Denken, Wissen und Lernen ist nach Suchmans Auffassung

kontextgebunden und verkörperlicht, und Handeln wiederum ist situations- und nicht planbasiert. Pläne dagegen haben eine bestimmte Funktion, die Suchman aus ihren ethnografischen Untersuchungen genauer bestimmt; Pläne sind für sie eine Quelle gegenseitiger Verständlichkeit, sie sind schematische Repräsentationen von situierten Handlungen» (Law, 2000, S. 264). Damit veränderte sich das Verständnis vom menschlichen Wissen. Man ging fortan nicht mehr davon aus, dass dieses aus abstrakten Regeln besteht, die durch abstrakte Symbole repräsentiert werden, sondern «dass es ganz konkret auf gewisse Situationen bezogen ist und durch das Auftreten dieser oder ihnen ähnlicher Situationen aktiviert wird» (Kaiser, 2005a, S. 43). Die traditionelle Theorie der Kognition wurde durch vielfältige Arbeiten diverser Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Theorie der *situierten* Kognition. Der Begriff «situativ» oder «situiert» wird in der Literatur deshalb verschieden verwendet. Law (2000, S. 275) fasst die wichtigsten Ansätze wie folgt zusammen:

	Definition von Wissen	Definition von Handeln
Suchman (1987)	Eine Art entkörperlichter Kompetenz, die ein Agent internalisiert, wenn er in soziale Interaktionen einbezogen ist.	Eine situierte Ausführung nicht planbasierter, fortlaufender Interaktionen zwischen Handelnden und Umwelt.
Clancey (1997)	Eine Art der Kategorisierung, die dynamisch konstruiert wird.	Eine Art der Ausübung der Rolle einer Person als Mitglied einer Gruppe.
Greeno & Moore (1993)	Eine Art von Beziehung zwischen materiellen und sozialen Gegebenheiten einer Situation.	Eine Art der sozialen Praxis, die die Interaktion mit Affordanzen (Angeboten ⁴) und Restriktionen miteinbezieht.
Resnick (1994)	Ein psychologisches Konstrukt, das aus biologisch und soziokulturell vorgegebenen Strukturen im Rahmen der Enkulturation entsteht.	Der Einbezug in eine kulturell spezifische Situation durch die Anpassung an deren Affordanzen (Angebote).

Abbildung 1: Die situierten Ansätze zu Wissen und Handeln (Law, 2000, S. 275)

Nach Law (2000, S. 280f.) lässt sich aus diesen vier Ansätzen Folgendes ableiten: «Wahrnehmung, Wissen und Handeln entstehen gemeinsam und werden durch selbstgesteuertes Feedback von biologischen und sozialen Systemen unterstützt. Man kann sagen, dass die situierte Kognition die Kluft zwischen Wissen und Handeln durch eine Rekonzeptualisierung ihrer Beziehung von einer kausalen zu einer dialektischen Form überbrücken kann. Handeln wird weder durch Wissen kontrolliert, noch sind Handlungen das Produkt von Wissen, das in einem linearen Kodierungs-Enkodierungsmechanismus erzeugt wird.»

⁴ Der Begriff geht auf Gibson zurück und bedeutet, dass die Natur Angebote macht oder Dinge Angebote machen, wie man mit ihnen hantieren kann. Z.B. die Affordanz eines Stuhles ist die, sich darauf zu setzen (www.spektrum.de/lexikon/psychologie/affordanz/320 [20.6.2014]).

Die Theorie der situierten Kognition wurzelt gemäss Law (2000) im kulturellen Ansatz von Wygotksi (1974⁵), im erfahrungsbasierten Ansatz von Dewey (1929) und im ökologischen Ansatz von Gibson (1979/1986), die ich hier nicht weiter ausführe, weil ich nur den theoretischen Bezug herstellen möchte. Kaisers (2005a, S. 44f.) Verdienst nun ist meines Erachtens, dass er ein hybrides Modell entwickelt hat, das die beiden Traditionen der kognitiven und situierten Sichtweise integriert. Kaiser spricht vom situativen Wissen als einem «Netz der erinnerten Situationen» (a.a.O., S. 45) und unterscheidet zwischen dem situativen Wissen als Inhalt und dem situativen Gedächtnis als Speicherorganisation. Er geht davon aus, dass beide Wissensformate, situativ-assoziative wie symbolbasierte, für das menschliche Handeln relevant sind.

Seine Sichtung der wissenschaftlichen Ergebnisse und eigene Forschung führten ihn dazu, diese beiden in folgende vier Wissensarten weiter auszudifferenzieren: deklaratives, prozedurales, situatives sowie sensomotorisches Wissen (a.a.O.).

Deklaratives Wissen: Dieses Wissen entspricht der symbolbasierten Repräsentation, die zu einem grossen Teil über Sprache geschieht. Es besteht aus Modellen, Theorien, Verfahren, die bewusst zur Planung, zum schrittweisen Vorgehen in einer Handlung oder zur Reflexion im Nachhinein eingesetzt werden.

Prozedurales Wissen: Kaiser versteht darunter kognitive Routinen, Wenn-dann-Regeln, die sich mit der Zeit herausbilden und die Steuerung des Handelns übernehmen. Dabei werden Regeln verallgemeinert, spezifiziert oder mehrere Regeln zu einer neuen Regel verbunden (a.a.O., S. 128). Solche routinierten Prozeduren können nur durch Erinnerung an den konkreten Handlungsablauf bewusst gemacht werden.

Sensomotorisches Wissen: Dieses Wissen entsteht durch Feedback-, also Rückkoppelungsprozesse und ermöglicht, dass man sich in Raum und Zeit bewegen kann. Kaiser zählt nur die unbewusste Mikroregulation zu dieser Wissensform. Die Makroregulation steuert die grossen Bewegungen bewusst nach einem Ist-Soll-Vergleich und ist dem deklarativen Wissen zuzuordnen (a.a.O., S. 157). Sie stösst die Mikroregulation, die kaum bewusst ist, an.

Situatives Wissen: Dieses Wissen beruht auf Erfahrungen und ist in einem Netz von erinnerten Situationen strukturiert. Solche Erinnerungen lösen in neuen, ähnlichen Situationen assoziativ-analog Handlungsimpulse aus, was sehr schnell und meist unbewusst geschieht. Man muss davon ausgehen, dass sich reale Situationen «nie genau allgemeinen, abstrakten Regeln fügen, sondern praktisch immer Ausnahmen darstellen. Es müssen so gut wie immer Entscheidungen getroffen werden, die sich nicht vollumfänglich auf allgemeine Regeln abstützen lassen» (a.a.O., S. 53). Untersuchungen zu Schachmeisterschaften, die auch auf andere Gebiete ausgedehnt wurden, gehen davon aus, dass Expertinnen oder Experten nach rund zehn Jahren mehrere 10 000 Situationen (meist unbewusst)

⁵ Deutsche Übersetzung des russischen Originals von 1934.

erinnern. Die Anzahl erinnerter Situationen ist beim Menschen insgesamt bedeutend grösser als der Wortschatz.

Aus diesen Wissensarten entwickelte Kaiser sein integrierendes Modell des Lernens, weil er Lernen als Überführung des einen Wissensformates in ein anderes betrachtet. Entsprechend komplex stellt sich sein Modell dar:

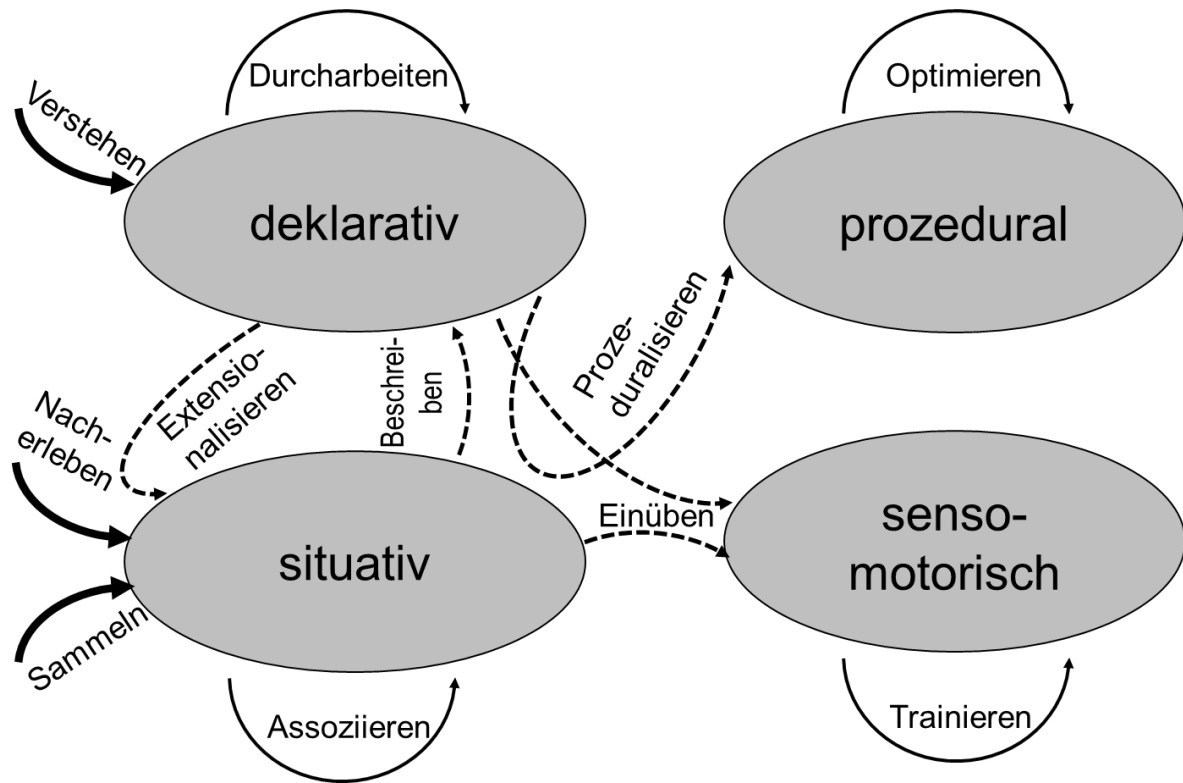


Abbildung 2: Das integrierende Modell des Lernens nach Kaiser (2005a und 2008, eigene Darstellung)

Wir haben in unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) das Modell von Kaiser ausführlich erklärt. In dieser Arbeit werde ich in Abschnitt 4.3.3 die einzelnen Lernwege kurz im Zusammenspiel von Wissen und Handeln und im Vergleich zu den Theorie-Praxis-Figuren von Neuweg (2004) darstellen. Weiter werde ich in Abschnitt 4.3.4 den Ansatz des *situated learning* von Lave und Wenger (1991) kurz ausführen. Sie gehen ebenfalls von der Situiertheit des Wissens in zweifacher Hinsicht aus; Wissen wird aus ihrer Sicht einerseits kontextgebunden entwickelt, andererseits kontextgebunden gespeichert. Sie betonen damit die soziale Eingebundenheit von Lernen – ein Aspekt, der bei Kaiser nicht im Zentrum steht – und entwickeln daraus ihren Ansatz für Lernen in «Communities of Practice», der als Grundlegung für eine situative Kasuistik hochrelevant ist, wie ich in Abschnitt 4.3.5 ausführen werde.

In Abbildung 2 werden die vier Wissensformate als gleichwertig nebeneinandergestellt. Sie sind allerdings nicht gleichwertig. Kaiser betont die Dominanz des situativen Wissens gegenüber den anderen Wissensformen. Es entspricht dem «schnellen Denken» nach Kahneman (2011 [2012]) und

ist deshalb in der Regel handlungsleitend. Rationales, d.h. deklaratives Wissen bedingt langsame Denkprozesse und kommt nur in bestimmten Situationen (z.B. Handlungsplanung, Handlungsunsicherheit) zum Einsatz.

3.1.2 *Curriculare Implikationen*

Die Situiertheit von Wissen führt diverse Autorinnen und Autoren dazu, eine Situationsorientierung in Ausbildungen einzufordern. Situationen sollen als Leitgröße dienen, um die verschiedenen Wissensbestände darin (situativ) zu verankern. Robinsohn legt 1973 mit seiner curriculumstheoretischen Didaktik dafür die Basis. Er geht nicht von einer allgemeinen Bildungsidee aus, sondern bestimmt die Inhalte «durch ihre Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft, ihre Leistung für Weltverstehen und bezogen auf spezifische Verwendungssituationen» (Faulstich & Zeuner, 2006, S. 49). Armin Kaiser (1985) entwickelt daraus den Situationsbegriff auch als Schlüsselkategorie für die Erwachsenenbildung. In die Zeit von Robinsohn fällt die Arbeit von Freire (1973), der in Südamerika mit seiner «Pädagogik der Unterdrückten» Bildung mit politischer Bewusstseinsbildung verband und in einem gemeinsamen Prozess von Forschenden und Volk Grenzsituationen dekodierte, um daraus «generative Themen» abzuleiten. Freire nennt die Themen «generativ», weil sie «die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen» (a.a.O., S. 84). «Ausgangspunkt für die Organisation des Programminhaltes einer pädagogischen oder politischen Aktion muss die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein» (a.a.O., S. 78f.).

Krüger und Zimmer (2001) entwickelten, auf Robinsohn aufbauend, einen situationsorientierten Ansatz, der dann hauptsächlich bei den Erziehenden in Kindertagesstätten Anwendung fand. Bei der Curriculumentwicklung verfahren sie ähnlich wie Freire: «In der an Schlüsselsituationen orientierten Curriculumentwicklung werden *relevante gegenwärtige und zukünftige Schlüsselsituationen* identifiziert, die die Lebenssituationen der jeweils Betroffenen und Beteiligten aufgreifen. Die in ihnen enthaltenen Entwicklungspotenziale und Entwicklungsprobleme werden aufgegriffen, interpretiert und in situationsbezogenen Aktivitäten umgesetzt. Die identifizierten *Schlüsselthemen* strukturieren das Curriculum. Sie werden in einem *diskursiven Prozess aller Beteiligten* erarbeitet und bearbeitet» (a.a.O., S. 88f.). Die Auswahl der Lebenssituationen und Themen bezeichnen sie als eine «didaktische Entscheidung, die zwar begründet wird, aber nicht stringent abgeleitet werden kann» (a.a.O., S. 89). Hierin unterscheiden sie sich markant von Freire, der minutiös sein empirisches Verfahren darlegt (vgl. Abschnitt 3.3).

Der Vollständigkeit halber sei hier auch das Hamburger Modell erwähnt, das Lernfelder und darin Situationen definiert. Bezeichnend dabei sind die Handlungs- und Problemorientierung mit dem entsprechenden Fach- und Praxisbezug. Ausgehend von Lernsituationen, haben Küls, Moh und Pohl-Menninga (2004 und 2006) in mehreren Bänden entsprechende Lernfelder für die Sozialpädagogik

didaktisch aufgearbeitet. All diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass Situationen Ausgangspunkt für Lernen sind, dass jedoch aus den Situationen auch die Themen generiert werden, die im Ausbildungskontext bearbeitet werden. Hier zeigt sich nun ein entscheidender Unterschied zu Kaiser (2005b). Dieser plädiert dafür, die konkrete Situation als Beschreibung zur Orientierung für den Kompetenzaufbau und die Curriculumskonstruktion zu belassen. Die gelungene Bewältigung einer solchen Situation bezeichnet er als «konkrete Kompetenz», die er zur Konstruktion eines Curriculums nutzt. Dabei orientiert er sich am Kompetenzbegriff von Le Boterf (1998): Eine Person verfügt über eine bestimmte, konkrete Ausprägung von Kompetenz, wenn sie in der Lage ist, eine bestimmte Situation befriedigend zu bewältigen. Dabei bringt sie gewisse Ressourcen zum Tragen: Theorien, Modelle, Verfahren, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch Rahmenbedingungen des Kontextes. Durch die Situationsgebundenheit verändert sich Kompetenz stetig und entwickelt sich weiter. «Ce n'est qu'au terme d'une certaine période que l'individu pourra être reconnu comme compétent dans son contexte de travail» (a.a.O., S. 54). Für Le Boterf sind drei Aspekte zur Herausbildung professioneller Kompetenz zentral: Wissen, Können und Wollen (a.a.O., S. 169). Die Aspekte des Wissens («savoir agir») und Könnens («pouvoir agir») nimmt Kaiser auf und entwickelt sein «CoRe-Modell» (Kompetenzen-Ressourcen-Modell) zur Konstruktion von Curricula, das er auch «Modell der konkreten Kompetenzen» (Kaiser 2005b, 2008) nennt. Auf die Frage des Wollens («vouloir agir») geht er nicht explizit ein. Die konkrete Kompetenz nach Kaiser (2005b) ist immer situationsgebunden: Kompetent ist eine Person, wenn sie die beschriebene Situation aus dem beruflichen Alltag nach festgelegten Qualitätsstandards mit ihren Ressourcen bewältigen kann. Eine konkrete Kompetenz setzt sich aus vier verschiedenen Aspekten zusammen: der Beschreibung einer typischen Situation, der Definition des Situationskreises,⁶ der Nennung der Qualitätsmerkmale und der Ressourcen (a.a.O., S. 18ff.). Aus Kaisers Sicht braucht es in Curricula vor allem situationsorientierte Module, in denen die Situation die Leitgröße ist: Alles Wissen wird also auf die entsprechenden Situationen bezogen. Zusätzlich sollen wenige spezifische Module in die Fachsystematik einführen und dabei Situationen zur Illustration beziehen. Integrierende Module verbinden beides miteinander (a.a.O.). Unabdingbar dazu sind die Praxisphasen in der Ausbildung. Dort werden in letzter Instanz die konkreten Kompetenzen bewertet, wird also die Fähigkeit, die entsprechende Situation nach den geforderten Qualitätsstandards zu gestalten, überprüft. Ein weiterer grundlegender Unterschied zu den anderen situationsorientierten Ansätzen liegt in der Art, wie die Situationen generiert werden. Kaiser hat dafür ein eigenes empirisches Verfahren in Anlehnung an das DACUM-Verfahren nach Norton (1997) entwickelt, das ich in Abschnitt 3.3 darlegen werde.

⁶ Als Situationskreis versteht Kaiser eine definitorisch festgelegte Schnittmenge von ähnlichen Situationen (vgl. Abschnitt 3.3).

3.1.3 *Fazit: Forschungsleitende Annahmen*

Für die empirische Erhebung als Ausgangspunkt einer situativen Kasuistik interessieren diese curricularen Ansätze nur insofern, als die Autorinnen und Autoren davon ausgehen, dass generative Themen, Schlüsselsituationen oder Situationskreise als Grundlage zur Curriculumskonstruktion bestimmt werden können. Der Vorgang dazu ist je nach Ansatz unterschiedlich. Freire (1973) wie Kaiser (2005b) haben dafür empirische Verfahren entwickelt, die ich nacher als Ausgangspunkt für unsere Erhebung später darlege (vgl. Abschnitt 3.3).

Die Situiertheit von Wissen hat hinsichtlich der methodischen Erhebung mehrere Konsequenzen. Durch die Dominanz des situativen Wissens gegenüber anderen Wissensformen sind Situationen erstens als Leitgröße für Lernprozesse anderen Formaten vorzuziehen. Zweitens sind Situationen so zu fassen, dass sie als Format für Lernprozesse dienen können. Drittens ergibt sich eine methodologische Konsequenz: Situationen können nicht als objektiv fassbare Größen eruiert werden, wenn man von der Kontextgebundenheit von Wissen ausgeht. Situationen selbst sind nur abhängig vom Kontext und im zeitlichen Moment gebunden erfassbar.

Diese Annahmen geben unserer Untersuchung den bestimmenden Rahmen und bergen damit die Gefahr eines tautologischen Zirkelschlusses: «Wer im Forschungsprozess nicht mannigfaltige Situationen der Irritation verspürt und diese Irritation zum Anlass der Reorganisation des eigenen Relevanzsystems nimmt, forscht tautologisch» (Kruse, 2012, S. 169). Das bedeutet, dass wir beim Forschen die theoretischen Annahmen nicht unhinterfragt stehen lassen dürfen, sondern reflexiv die nötige Sensibilisierung für das Irritierende entwickeln müssen.

3.2 Entwicklung der Fragestellung für die empirische Untersuchung und Begriffsbestimmung von «Schlüsselsituation»

«Das Wort <alltäglich> beinhaltet genau den routinisierten Charakter, den das gesellschaftliche Leben in der Masse besitzt, wie es sich über Raum und Zeit erstreckt. Der Wiederholungscharakter von Handlungen, die in gleicher Weise Tag für Tag vollzogen werden, ist die materiale Grundlage für das, was ich das rekursive Wesen des gesellschaftlichen Lebens nenne. (Unter rekursivem Wesen verstehe ich, dass die Strukturmomente des sozialen Handelns – mittels der Dualität von Struktur – aus eben den Ressourcen, die sie konstituieren, fortwährend neu geschaffen werden.)»

(Giddens, 1997, S. 37)

Ausgangsinteresse für die empirische Untersuchung von 2005 war, wie einleitend beschrieben, folgende Frage: **Welche Situationen der Sozialen Arbeit sollten die Abgängerinnen und Abgänger**

des Bachelor-Studienganges respektive Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gestalten können? Im

Blick stand das ganze Feld der Sozialen Arbeit, da der Bachelor an unserer Hochschule damals neu generalistisch ausgerichtet wurde. Die beiden bisherigen Studienrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik waren 2001 in einem Studiengang zusammengelegt worden (Kohn, 2004). Dies spiegelt die allgemeine Tendenz der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Mit dem Fachhochschulgesetz von 1995⁷ fand ein Akademisierungsschub statt. Die meisten höheren Fachschulen entwickelten sich zu Hochschulen und nahmen den vierfachen Leistungsauftrag (Lehre, Dienstleistung, Weiterbildung, Forschung & Entwicklung), den das Gesetz vorgibt, an; seit 2008 vergeben alle nur noch den Titel «Soziale Arbeit» (Gredig & Schnurr, 2011, S. 26). Hingegen bestehen an der Hälfte der Fachhochschulen weiterhin Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation als Vertiefungs- oder Studienrichtungen (Husi & Villiger, 2012, 124f.). Seitens der Sozialpädagogik zeigt sich eine grosse Ausdifferenzierung: Einige höhere Fachschulen behielten ihre Studiengänge in Sozialpädagogik bei; seit 2005 gibt es sogar auf der Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung) einen Abschluss im sozialpädagogischen Bereich, die Ausbildung zum Fachmann, zur Fachfrau Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (Gredig & Schnurr, 2011, S. 27). Die beiden Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit in der Schweiz sind ebenfalls generalistisch ausgerichtet (a.a.O., S. 30), dies im Unterschied zu Deutschland. Dort sind die Bachelors überall generalistisch, die Masterstudiengänge hingegen spezialisiert (Kruse, 2011, S. 200f.). Seit 1970 wuchsen durch die Akademisierung die Studienrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik an den neuen Fachhochschulen in Deutschland mehr und mehr zusammen, und spätestens mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung mit der Bologna-Reform wurde an einem grundständigen generalistischen Studium festgehalten (a.a.O., S. 198f.), was sich auch im «Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit» niederschlägt (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2006).

Mit der Generalisierung gehen zwei Entwicklungen einher, die in der Fachwelt intensiv diskutiert werden. Zum einen hat die Kompetenzorientierung und interdisziplinäre Modulbildung dazu geführt, dass die Fächerorientierung, also die Orientierung an den Bezugswissenschaften, abgenommen hat. Nicht die innere Logik der einzelnen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, sondern die Soziale Arbeit mit ihren Zielen und Anforderungen bestimmt das Curriculum (Kruse, 2011, S. 203). Oder wie folgendes Zitat treffend ausdrückt:

«Geht man von der Systematik eines Faches ab und zu einem modularen Aufbau über, rückt der Kompetenzerwerb in den Vordergrund: was braucht man wann und wo. In der Sozialen Arbeit hat man es überall mit der Komplexität und der Lebenswirklichkeit zu tun. Handlungsfähig ist hier jemand, der sowohl eine problematische Situation unter alltagspraktischen, gesundheitlichen, erzieherischen, psychologischen, rechtlichen und finanziellen Gesichtspunkten einzuschätzen weiss als

⁷ Bundesgesetz über Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995 (SR 414.71).

auch Wege kennt, die aus dieser Situation herausführen.»

(Schulze-Krüderer & Homfeldt, 2000, S. 215)

Diese Tendenz ist identitätsstärkend, doch zum andern wird gleichzeitig der Verlust der beruflichen Identität beklagt (Kruse, 2011, S. 202; Pantucek, 2011, S. 55f.). Die Vielfalt der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit führt nämlich dazu, dass nur noch exemplarisch gelernt werden kann (Kruse, 2011, S. 204). Auch Pantucek (2011, S. 53f.) moniert die Gefahr einer Spezialisierung oder Oberflächlichkeit bei zu vielen Themen und sieht als einzigen Ausweg, im Exemplarischen jeweils das Generelle bewusst zu machen.

«Oberflächlich, weil es im Versuch, das Ganze vollständig abzubilden, auf Tiefenbohrungen verzichtet. Oder spezialisiert, weil es eine Auswahl zu treffen hat, wo es seine Tiefenbohrungen ansetzt. Es kann aber auch generalistisch sein, wenn es die Auswahl als exemplarische begreift und das deutlich zu machen versucht. Wenn also im Besonderen das Allgemeine entdeckt wird. Die Zukunft der Bachelor-Studiengänge wird also exemplarisch-generalistisch sein müssen.» (Pantucek, 2011, S. 53)

Genau diese Spannungsfelder, die in jedem generalistischen Studiengang Sozialer Arbeit zu spüren sind, führten uns, geleitet von den situativen Ansätzen, zur Frage, ob sich nicht Situationen finden liessen, welche handlungsfeldübergreifend das Allgemeine der Sozialen Arbeit beschreiben. In ihnen müssten sich das generelle Grundlagenwissen und -können widerspiegeln, das in einem generalistischen Studium die Basis bildet und den Kern der Sozialen Arbeit ausmacht. Die Erhebung sollte nur diejenigen Aufgaben erfassen, die Professionelle grundsätzlich und nicht in einer zusätzlichen Funktion wie Ressortleitung, Teamleitung, Projektleitung usw. zu erfüllen haben. Ebenso sollten nicht alle besonderen, selten vorkommenden Situationen benannt werden, sondern die üblichen Situationen des beruflichen Alltags. Dabei interessierte uns die Perspektive der Professionellen als Akteure, da es um ihre Kompetenzbildung ging.

Dies führt nun zur Fragestellung für die empirische Erhebung: Welches sind die handlungsfeldübergreifenden, ähnlich wiederkehrenden Situationen, welche die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten?

Für diese Art von Situationen legten wir einen eigenen Begriff fest, um sie zu kennzeichnen. In unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 35f.) haben wir ausgeführt und begründet, warum wir den Begriff «Schlüsselsituation» gewählt haben, den unseres Wissens von Spiegel (2000) und Sturzenhecker (2002) erstmals in der Sozialen Arbeit genutzt haben – im Kontext von Qualitätsentwicklung und bei von Spiegel (2004, S. 151f.) als spezifisches Moment methodischen

Handelns.⁸

In unserem Buch definieren wir den Begriff wie folgt (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 38):

«Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit sind jene Situationen des professionellen Handelns, die durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit als typisch und im professionellen Geschehen wiederkehrend beschrieben werden. Schlüsselsituationen zeichnen sich einerseits durch generalisierbare und verallgemeinerbare Merkmale aus, die für eine gelingende Professionalität als bedeutsam erachtet werden, andererseits werden die erlebten Situationen in ihrer spezifischen Ausprägung beschrieben. Die Anzahl solcher Situationen wie die Situationen selbst passen sich im Laufe der Zeit den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen an. Situationen werden aus der Perspektive der Fachkraft als zeitlich nicht unterbrochener Handlungsfluss erlebt und als symbolisch strukturierter Sinnzusammenhang erfahren.»

Mit dieser Definition von «Schlüsselsituation» grenzen wir uns vom Situationsansatz nach Krüger und Zimmer (2001) sowie Zimmer (2000) oder von Freires generativen Themen (1973) ab. Eine Situation in unserem Sinn beschreibt nicht eine ganze Lebens- oder Problemlage noch umfassende Schlüsselthemen, sondern fokussiert auf einen zeitlich nicht unterbrochenen Ereignisstrom. Mit der Bestimmung der generalisierbaren Merkmale lehnen wir uns an den Begriff des «Situationenkreises» von Kaiser (2005b) an, der ähnliche Situationen mit einer je spezifischen Ausprägung bezüglich dieser Merkmale verallgemeinernd zusammenfasst.

Anhand dieser Definition sind nun die in der obigen Fragestellung aufgeführten Merkmale von Situationen im Begriff «Schlüsselsituation» zusammengefasst.

Aus diesem Grund kann die Fragestellung für die empirische Untersuchung noch einmal vereinfacht werden: Welches sind die Schlüsselsituationen, welche die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten?

Ich werde nun im nächsten Abschnitt erst das empirische Verfahren erläutern, um dann den Erhebungsprozess zu beschreiben. Darauf folgen die Darstellung und die Diskussion der Ergebnisse.

3.3 Methodisches Verfahren

«Ebenso wenig, wie sich wissenschaftliches Wissen unvermittelt auf den einzelnen Fall <anwenden> lässt, lassen sich interdisziplinär anschlussfähige Forschungsmethoden auf ein

⁸ Durch den Fachaustausch mit Hiltrud von Spiegel findet unser Zugang zu Schlüsselsituationen nun auch Eingang in ihr neu aufgelegtes Buch (von Spiegel, 2013, S. 127f.).

Forschungsvorhaben einfach applizieren. Vielmehr erfahren die Methoden im Zuge ihrer Nutzung für bestimmte Forschungsvorhaben – in denen stets die für eine Disziplin bezeichnende Wahl und Perspektivierung von Gegenstand und Forschungsfrage zum Ausdruck kommt – eine gegenstands- und feldbezogene Adaption und damit eine disziplinbezogene Färbung.»

(Gredig & Schnurr, 2012, S. 5)

«Wie Alfred Schütz (1974) herausgearbeitet hat, wird nur mit der ›Reziprozität der Perspektiven‹, welche auf zwei idealisierenden Unterstellungen beruht, nämlich auf der ›Idealisierung der Vertauschbarkeit der Standpunkte‹ und der ›Idealisierung der Kongruenz der Relevanzsysteme‹, Kommunikation und Verstehen praktisch überhaupt erst möglich. Fremdverstehen ist somit grundsätzlich eine Deutung von Fremden. Aber es bleibt stets eine Selbstdeutung, eine Selbstausslegung, da wir eben nur mit unserem Relevanzsystem verstehen können.»

(Kruse, 2012, S. 168)

Die Frage – Welches sind die Schlüsselsituationen, die die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten? – kann verschieden beantwortet werden. Möchte man ein repräsentatives Ergebnis erreichen, stellt dies ein grösseres Forschungsvorhaben dar. Grundsätzlich ist die Zahl der möglichen Situationen der Sozialen Arbeit unendlich. Man müsste also bereits viel theoretische Grundlagenarbeit leisten, um die Stichprobe von Situationen bestimmen zu können. Danach käme ein aufwendiges Klassifikationsverfahren, wozu die Kriterien/Kodierungen auch erst noch erarbeitet werden müssten. Das Ergebnis wäre eine repräsentative Sammlung von Schlüsselsituationen. Die Frage stellte sich dann, wozu dieses Ergebnis genutzt werden sollte. Braucht man einmalig diese Erhebung des Ist-Zustandes, dann kann ein solch aufwendiges Verfahren Sinn ergeben. Geht man jedoch von einem steten Wandel der Situationen aus, weil sie kontextgebunden jeweils neu verstanden und situiert werden und weil sich das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Veränderungen laufend entwickelt, dann interessiert vielmehr die intersubjektive Verständigung innerhalb der Profession Soziale Arbeit. Solche Verfahren haben Freire (1973) und Kaiser (2005b), ausgehend von konkreten Situationen, entwickelt und genutzt, wenn auch ganz unterschiedlich. Freires Ansatz ist der Aktionsforschung zuzurechnen. «Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen» (Altrichter, Lobenwein & Welte, 1997, S. 640). Die Aktionsforschung betrachtet die Akteure der zu untersuchenden Praxis nicht als Objekte externer Forschung, sondern als Subjekte der Forschung, die aktiv am Forschungsprozess teilnehmen. Sie «strebt nicht nur Generierung von Wissen, sondern auch Entwicklung und Veränderung der

untersuchten Praxis an» (a.a.O., S. 647). In einem aufwendigen Prozess des Dekodierens und Kodierens mit Assistentinnen und Assistenten aus dem Volk, in thematischen Forschungszirkeln aus Forschenden wie Volksvertreterinnen und -vertretern sowie Klassifizierungen durch interdisziplinäre Forschungsteams entsteht dann das Bildungsmaterial. «Mit all dem didaktischen Material [...] ist das Team der Erzieher bereit, dem Volk seine eigene Thematik in systematisierter und ausgebauter Form zu re-präsentieren. Die Thematik, die von den Leuten kam, kehrt zu ihnen zurück – nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt» (Freire, 1973, S. 103). Der Prozess läuft zirkulär induktiv-deduktiv: von konkreten «Grenzsituationen», die in sich widersprüchlich sind, Themen einschliessen und auf Aufgaben hinweisen ausgehend, zu «generativen Themen», die dann wieder konkretisiert werden (a.a.O., S. 94). «Diese Methode bedeutet nicht, dass das Konkrete auf das Abstrakte reduziert wird (denn damit würde ja seine dialektische Natur geleugnet), sondern vielmehr, dass beide Elemente als Gegensätze aufrechterhalten werden und sie sich im Akt der Reflexion dialektisch aufeinander beziehen. [...] Man muss also vom Teil zum Ganzen kommen und dann zu den Teilen zurückkehren. Dies wiederum verlangt, dass das Subjekt sich im Objekt wiedererkennt (die kodierte, konkrete, existentielle Situation) und das Objekt als die Situation erkennt, in der es sich selbst mit anderen Subjekten zusammenfindet» (a.a.O., S. 87). Die politische Dimension des Veränderungsanspruches durch Aktionsforschung ist in meiner Forschungsfrage nicht enthalten. Die Beantwortung der Fragestellung bedingt einerseits eine phänomenologische Beschreibung der einzelnen Situationen und andererseits einen Verallgemeinerungs- und Generalisierungsprozess, um die Schlüsselsituationen aus der Vielzahl der Situationen der Berufspraxis der Sozialen Arbeit zu bestimmen. In diesem dialektischen Verhältnis von Konkretem und Abstraktem, von Spezifischem und Allgemeinem, das nebeneinander im Ergebnis bestehen bleibt und deduktive wie induktive Prozesse bedingt, berühren sich der Ansatz von Freire und unser Vorgehen.

Ein solches Verfahren muss entsprechend auch aus einem Mix an Methoden bestehen, um das angestrebte Ergebnis zu erzielen. Es braucht die Narration für die Beschreibungen, die intersubjektive Verständigung zur Bestimmung der generalisierten Merkmale der Schlüsselsituationen sowie eine diskursive Validierung der Ergebnisse. Kaiser (2005b) beschreibt ein solches Vorgehen nur sehr knapp, hat selbst aber diverse solche Verfahren durchgeführt. Aus diesem Grund haben wir für unsere empirische Erhebung 2005 einen engen Arbeitskollegen von Kaiser, Beat Keller, als Fachbegleitung beigezogen, wie ich einleitend zu Kapitel 3 erwähnt habe. Unser Vorgehen setzte sich aus verschiedenen empirischen Zugängen zusammen, die ich nun kurz vorstelle. Wie wir die Methoden auf unsere Situation hin mixten und veränderten, werde ich in den Abschnitten zu Datenerhebung und -auswertung genauer beschreiben.

DACUM-Verfahren (Norton, 1997; Collum, 1999; Tippelt & Edelmann, 2007)

Das DACUM-Verfahren wurde in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts von der Experimental Projects Branch, dem Canada Department of Manpower and Immigration und der General Learning Corporation of New York entwickelt und von R. E. Adams als «Developing A Curriculum» (DACUM) bezeichnet (Collum, 1999, S. 16). Norton gründete 1965 das Center on Education and Training for Employment (CETE) am Ohio State University College, das eines der führenden amerikanischen Institute für die Entwicklung von Berufsbildungsprogrammen ist und heute meist mit der DACUM-Methode in Zusammenhang gebracht wird (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 738), was auch mit der Herausgabe des ausführlichen Handbuchs durch Norton (1997) zu tun hat. DACUM ist aus dem Bedarf heraus entstanden, die verschulte Berufsausbildung in vielen Ländern praxisbezogener auf die Anforderungen der Arbeitswelt auszurichten und *Competence-based Training* (CBT) zu entwickeln. «Kompetenzen erhalten dabei eine andere Bedeutung als im deutschen Bildungskontext. Ihre Definition basiert vor allem auf praxisbezogenen Anforderungen. Sie stehen also im Wesentlichen für praktische Kenntnisse und theoretisches Wissen, die von einem Beschäftigten im realen Arbeitszusammenhang beherrscht werden müssen, damit eine spezifische berufliche Tätigkeit erfolgreich ausgeübt werden kann» (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 741). Das Verfahren wird heute weltweit eingesetzt. Es besteht jedoch ein Mangel an Literatur über die Methode. Es werden immer wieder dieselben Quellen aufgelistet, und es lassen sich kaum methodologische Diskussionen zum DACUM-Verfahren finden (Rayner & Hermann, 1988).

Die Methode ist den qualitativen Gruppenverfahren zuzurechnen. Ziel ist eine Jobanalyse, aus der dann Verantwortungsbereiche, Aufgaben, Arbeitsschritte und die dazu erforderlichen Kompetenzen und Mittel abgeleitet werden (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 747).

«Traditionelle Methoden der Jobanalyse können bis zu zwei Jahre in Anspruch nehmen, während der DACUM-Prozess vergleichbare Ergebnisse in zwei Tagen hervorbringt» (Collum, 1999, S. 16). Das ist ein wesentlicher Grund für den Erfolg des Verfahrens, das mit ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus dem Arbeitsfeld durchgeführt wird. Das Ergebnis stösst durch den Einbezug dieser Fachkräfte auf hohe Akzeptanz und ergibt eine genügende Verlässlichkeit. «Wie andere, viel aufwendigere Techniken liefert DACUM kein hundert Prozent genaues Bild der Berufswirklichkeit, aber es ist genau genug, um darauf ein Curriculum aufzubauen» (ebd.).

«DACUM basiert somit auf einer Funktions- und Prozessanalyse des Berufs [...]. Damit setzt das Verfahren zwar induktiv bei den beruflichen Tätigkeiten an, zeichnet sich aber durch einen explizit normativ-deduktiven Charakter aus: Von den Berufspersonen wird die Beschreibung der allgemeinen Aufgaben verlangt, um dann hierarchisch zu den spezifischen *steps* und zu den Ressourcen vorzustossen» (Ghisla, 2007, S. 30).

Beim Workshop mit den Expertinnen und Experten entstehen durch diesen Analyseprozess immer weiter differenzierte Auflistungen (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 749). «Für die meisten Berufe besteht sie aus 8 – 12 Verantwortungsbereichen und 150 – 200 Tätigkeiten» (Collum, 1999, S. 16). Der Prozess verläuft im Prinzip nach einer hoch strukturierten Brainstorming-Methode. Zu Beginn werden die relevanten Begrifflichkeiten für den Prozess selbst («Verantwortung», «Aufgabe» usw.) definiert. Danach erfolgt ein Brainstorming, um die relevanten Verantwortungsbereiche zu finden, gefolgt von einer Diskussion, die zu einer konsensualen Auswahl führt. Die Begriffe werden von der Moderation mittels Kärtchen an Wänden visualisiert. Dann wiederholt sich der Prozess für die nächste Ausdifferenzierungsstufe der Aufgaben usw. bis zu den detaillierten Übersichtsblättern zu jeder Aufgabe.

Norton (1997) plädiert dafür, den Workshop mit einer professionellen Moderation (*DACUM facilitator*) durchzuführen, da der Prozess sehr anspruchsvoll und hochkomplex ist. Es werden sechs bis zwölf erfahrene Fachkräfte («expert workers») ausgewählt, die «im zu analysierenden Beruf vollzeitlich beschäftigt sind, in der Lage sind, ihre Aufgabenbereiche zu systematisieren, über eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit verfügen, kooperativ und offen sind sowie den Wandel in ihrem Fachbereich reflektieren können» (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 748). Vorgesetzte sollen nicht mehr als 20 Prozent der Gruppe ausmachen, und Lehrkräfte werden mangels Berufspraxis ausgeschlossen. Alle müssen ihre Interessen unabhängig vertreten können (ebd.).

Neben den erwähnten Vorteilen von Schnelligkeit, geringen Kosten, Zuverlässigkeit sowie der Möglichkeit, die Berufsbilder nach Bedarf einfach zu erneuern, weisen Tippelt und Edelmann auch auf Nachteile hin: Die Ergebnisse hängen entscheidend von der Auswahl der Expertinnen und Experten und ihren Fähigkeiten zu Kommunikation, Kooperation, Reflexion und prognostischer Weitsicht ab. «Insgesamt besteht die Gefahr, dass die Berufsbilder zu eng gefasst werden» (a.a.O., S. 756). Für die Soziale Arbeit wurde ein solches Berufsbild noch nicht erhoben. DACUM selbst hat bei seinen veröffentlichten Listen ein Profil von 2006 für «Social Services Associate (Southern WV Comm. Tech. College)» erstellt ([www.dacumohiostate.com/DACUM 20Research 20Chart 20Bank.pdf](http://www.dacumohiostate.com/DACUM%20Research%20Chart%20Bank.pdf)). In Deutschland wurde in einem grossen Projekt der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Sachsen ein berufliches Tätigkeitsprofil für «Fallmanager/-in nach SGB II» entwickelt (Voigt, 2008).

An DACUM angelehntes, modifiziertes Verfahren (Kaiser, 2005b; Ghisla & Bausch, 2005; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, 2011, Zbinden-Bühler & Volz, 2007).

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz von 2004 initiierte Berufsreformen. In diesem Kontext wurden neue Verfahren entwickelt, um Berufe und Arbeitsfelder beschreiben zu können. Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP, heute Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, EHB) entwickelten Kaiser, Ghisla und weitere Mitarbeitende auf der Grundlage von

DACUM ein modifiziertes Verfahren, das sie «CoRe»- oder Kompetenzen-Ressourcen-Modell und -Verfahren nannten (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 432). Es ist gleichzeitig didaktisches Modell zur Curriculumskonstruktion wie auch Verfahren, um ein Berufsfeld als Ausgangspunkt für die Ausbildungsbedürfnisse beschreiben zu können (Ghisla, 2007, S. 32). Das Berufsfeld wird jedoch nicht wie bei DACUM anhand von Verantwortungsbereichen und Aufgaben beschrieben, sondern entsprechend dem integrierenden Modell des Lernens nach Kaiser (2005a) anhand von typischen Situationen. Situationen sind Ausschnitte aus einem Ereignisstrom, sie «werden durch die Beteiligten über die Art, wie sie miteinander interagieren, geschaffen und überlappen sich dabei z.T. auf komplizierte Art» (Kaiser, 2005b, S. 18). Die Beteiligten verfügen über Regeln oder Gewohnheiten, um in Kooperation Situationen abgrenzen zu können. Aus diesem Grund müssen die Fachkräfte der Praxis selbst danach gefragt werden, wie sie ihr Berufsfeld in Situationen aufteilen. Kaisers Annahme lautet: «Vielleicht werden sie in einigen Punkten nicht direkt übereinstimmen. Da sie aber solche Unstimmigkeiten auch im Alltag bewältigen müssen, werden sie in solchen Fällen in der Lage sein, sich im Gespräch auf eine Einteilung zu einigen» (a.a.O., S. 19). Aus diesem Grund übernehmen Kaiser und Ghisla das Kernstück des DACUM-Verfahrens, nämlich den Workshop mit Expertinnen und Experten aus der Praxis. Sie beschreiben auch Aufgabenbereiche («duties» bei DACUM), jedoch Situationen, statt «tasks» (bei DACUM) und dann entsprechend ihrem Modell der konkreten Kompetenzen: Fähigkeiten und Qualitätsanforderungen, Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zu jeder Situation (a.a.O., S. 19). Daraus entwickeln sie für einen bestimmten Beruf den Bildungsplan, wie ich in Abschnitt 3.1.2 erläutert habe. Für unsere Forschungsfrage interessieren nun nur die Verfahrensschritte der Analyse des Handlungsfeldes und der Situationen (Ghisla, 2007, S. 26). Die weiteren Aspekte dienen der Curriculumskonstruktion, die hier nicht mehr von Belang ist.

In den Texten von Kaiser und Ghisla zeichnet sich eine Differenz bezüglich der Vorgehensweise im Detail ab. Für den ersten Schritt, die Analyse des Handlungsfeldes, gilt es gemäss Kaiser, die Aufgabenbereiche festzulegen, was hilft, den Überblick über das ganze Berufsfeld zu behalten. Diesen Aufgabenbereichen werden im zweiten Schritt die typischen Situationen zugeordnet (Kaiser, 2005b, S. 19f.). Um sicherzustellen, dass das ganze Berufsfeld erfasst wurde, können ergänzende Informationsquellen zur Überprüfung beigezogen werden, zum Beispiel teilnehmende Beobachtung der Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit, Rückgriff auf bestehende formale Analysen, Befragung von Personen zu zukünftigen Entwicklungen des Berufs. Ghisla (2007, S. 34) hingegen sieht beim ersten Verfahrensschritt zu heuristischen Zwecken eine theoretische «Modellierung des Handlungsfeldes» durch die Moderatorinnen und Moderatoren vor, die bei ihm pädagogische Expertinnen und Experten sind. «Bei der Modellierung geht es um eine erste, der eigentlichen Analyse vorausgehende Repräsentation der Struktur des beruflichen Handlungsfeldes mit den wichtigsten Strukturelementen und deren Beziehung» (ebd.). Danach wird mit den Expertinnen und Experten aus der Praxis diese Modellierung diskursiv validiert und in einer Arbeitsdefinition des Modells und des Berufsbildes

festgehalten. «Methodologisch erfolgt die Erarbeitung des Modells in einem Prozess, der deduktiv beginnt, aber dank der diskursiven Auseinandersetzung mit den Fachleuten erfahrungsbasiert-induktiv gewendet wird» (ebd.). Ghisla begründet diese Vorgehensweise mit den dadurch transparenten und allenfalls destrukturierten Apriori-Vorstellungen der Moderatorinnen und Moderatoren sowie der Effizienzsteigerung der Forschungsprozesssteuerung (ebd.).

Beim zweiten Verfahrensschritt sieht Ghisla vor, die bedeutsamen Handlungssituationen zu identifizieren. Er braucht nicht den Begriff «typische Situation» wie Kaiser (2005b, S. 18), um nicht die irreführende Vorstellung zu wecken, dass damit auch eine Situation mit «exemplarischem Charakter» (Ghisla, 2007, S. 35) gemeint sein könnte. Dies führt uns zur methodologischen Diskussion der Typenbildung, die ich am Ende dieses Kapitels aufnehmen werde.

Zur Identifizierung der Situationen schlägt Ghisla (2007, S. 35; vgl. auch Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 446) vor, entsprechend dem Wochenverlauf zuerst individuell die Situationen zu notieren, um sie dann der Gruppe zu erzählen. Die zeitliche Einbettung fördert seiner Ansicht nach die **Narration**. Zusätzlich verweist er auf die Techniken, die Vermersch (1994) in seinem «**entretien d'explicitation**» aufzeigt, um die «verbalisation de l'action» anzuregen. Denn «Subjekte tendieren dazu, in spontanen Beschreibungen nicht so sehr das Prozesshafte einer Tätigkeit oder Handlung darzustellen, als viel mehr Begriffe und Urteile zu präferieren» (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 440). Vermersch (1994, S. 18f.) verweist auf den impliziten, unbewussten Teil, der jeder Handlung innewohnt und der durch die detaillierte Beschreibung des Handlungsablaufs ans Licht gebracht werden soll. Die Techniken sind eine Mischung aus Narration, beeinflusst durch die nicht direktive Gesprächsführung nach Rogers, und gezielt kontraintuitiven Vorgehensweisen, wie zum Beispiel, vom Interviewten erwartete Warum-Fragen auszulassen.

Ghisla (vgl. Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 445f.; Ghisla, 2007, S. 35f.) weist darauf hin, dass **Alltagssituationen** von Situationen des beruflichen Handelns unterschieden werden müssen. Sie können jedoch nicht abschliessend eruiert werden, da sie subjektiv sehr unterschiedlich sind. Es ist zu entscheiden, welche Rolle sie im Erhebungsprozess für das entsprechende Berufsfeld spielen und welche Beachtung man ihnen schenken muss.

Anschliessend an den Erzählvorgang wird einerseits eine Strukturierung nach innen vorgenommen, indem die Situationen mit Blick auf die Curriculumskonstruktion weiter ausdifferenziert werden. Andererseits werden, am besten mithilfe des Handlungsfeldmodells aus Schritt eins, die Situationen im Handlungsfeld verortet. Dieser ganze Prozess wird schriftlich, grafisch und mit Tonband- und Videoaufnahmen dokumentiert, um eine differenzierte Basis für die Analyse zu legen (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 446).

Am Ende des Verfahrens sieht Ghisla nach den internen diskursiven Validierungsschritten eine externe Validierung vor, «die sich erstens auf die Einhaltung der gesetzlich-administrativen

Vorgaben, zweitens auf eine neutrale, administrativ verordnete Konsistenzprüfung und drittens auf umfangreiche Vernehmlassungen bei den relevanten *stakeholdern* stützt» (Ghisla, 2007, S. 36).

Eine weitere Variante beschreiben Zbinden-Bühler und Volz (2007). Sie beginnen mit der Sammlung der beruflichen Handlungssituationen. In einem weiteren Workshop werden Zukunftsszenarien bezüglich der Weiterentwicklung des Handlungsfeldes erarbeitet, und die bisherige Sammlung der Situation wird dahingehend überprüft, ob die bereits genannten Situationen relevant sind und/oder andere Situationen hinzukommen. Als dritter Schritt wird an einem Workshop mit allen Teilnehmenden ein Modell des Handlungsfeldes entwickelt, das der Überprüfung der Vollständigkeit der Situationen dient. Als Letztes erfolgt die Gruppierung der Situationen zu Situationsklassen. Der Clustering-Prozess vollzieht sich diskursiv in der ganzen Gruppe. Zbinden-Bühler und Volz beschreiben diesen Prozess anhand des kaufmännischen Berufsfeldes. Dieses umfasst sechzehn Sparten, und es stellte sich die Grundfrage, «welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen hinsichtlich der beruflichen Handlungssituationen aufweisen, die Kaufleute der verschiedenen Branchen kurz nach Abschluss ihrer beruflichen Grundbildung heute zu bewältigen haben» (a.a.O., S. 329). In einem sehr umfangreichen Forschungsprozess, an dem 129 Kaufleute teilnahmen, wurden 746 Situationen beschrieben, die zu 86 Situationsklassen zusammengefasst wurden. Diese Grundfrage gleicht unserer Forschungsfrage sehr. Denn auch in der Sozialen Arbeit mit der generalistischen Grundbildung könnte man das Handlungsfeld in «Sparten» aufteilen, auch wenn dies offiziell bezüglich der Ausbildungsgänge nicht gemacht wird. Wir wählten jedoch nicht ein solch aufwendiges Verfahren wie die Kaufleute, sondern entwickelten ein eigenes Vorgehen auf der Basis der drei dargelegten Varianten von Kaiser, Ghisla sowie Zbinden-Bühler und Volz, wie ich in den nächsten Abschnitten ausführen möchte.

Wie die Schilderung der Vorgehensweisen nach modifiziertem DACUM-Verfahren zeigt, können diese **qualitativen Gruppenverfahren** zugerechnet werden. Sie weisen Elemente der **Gruppendiskussionsverfahren** nach Bohnsack (1997) und Nentwig-Gesemann (2010) und der dazugehörigen **dokumentarischen Methode** nach Bohnsack (2010) auf. So gehen sie auch davon aus, dass sich die Akteure in einem «konjunktiven Erfahrungsraum» unmittelbar verstehen, ohne zuerst interpretieren zu müssen, und dass es eine habituelle Übereinstimmung gibt (Bohnsack, 2010, S. 249). Jedoch werden die kollektiven, handlungsleitenden Orientierungsmuster und deren (Sozio-)Genese (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 259) nicht in einem rekonstruktiven Verfahren ausgewertet, wie bei Bohnsack und Nentwig-Gesemann beschrieben, sondern durch kommunikative Verständigung und diskursive Validierung herausgearbeitet. Solche Gruppendiskussionen sind vorstrukturiert und moderiert, weshalb sie gemäss Nentwig-Gesemann (ebd.) eher den Verfahren in

Fokusgruppen entsprechen. Die Trennschärfe der Begriffe ist in der Literatur jedoch nicht gegeben. Bohnsack (2012, S. 372f.) plädiert dafür, die unterschiedlichen Traditionen und methodologischen Begründungen der verschiedenen Verfahren zur Unterscheidung zu nutzen. Seiner Meinung nach werden Fokusgruppen vor allem in der Marktforschung genutzt, und das Verfahren ermangelt der theoretischen und methodologischen Fundierung. Lamnek (2005) hingegen braucht die Begriffe synonym und bezeichnet «Gruppendiskussion» als die gebräuchlichste Übersetzung von «focus group». Lamnek (a.a.O., S. 53f.) unterscheidet die verschiedenen Konzeptionen der Gruppendiskussion auch hinsichtlich ihrer Ermittlungsabsicht; der Ansatz von Bohnsack erscheint bei ihm als eines von mehreren Verfahren:

- individuelle nicht öffentliche Meinung ermitteln gemäss Pollock,
- informelle Gruppenmeinungen ermitteln gemäss Mangold,
- situationsabhängige Gruppenmeinungen ermitteln gemäss Niessen,
- kollektive Orientierungsmuster ermitteln gemäss Bohnsack, die dann mittels der dokumentarischen Methode interpretiert werden,
- Informationen in der Marktforschung ermitteln.

In Anlehnung an diese Kategorisierung steht meines Erachtens beim DACUM-Verfahren das Gewinnen von Informationen über das berufliche Handeln im Zentrum. Das modifizierte DACUM-Verfahren, das wir zur Erhebung nutzten, ermittelt zusätzlich weitere Aspekte. Wenn nach den typischen Situationen des Berufsalltages gefragt wird, muss in der Gruppe ein Verständigungsprozess darüber geführt werden, was nun «typisch» ist. Dabei werden die kollektiven Orientierungsmuster wirksam, welche die Gruppenmitglieder durch den gleichen Erfahrungsraum ihres Berufes haben. Weil wir bei unserer Erhebung aber nicht gemäss der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack verfahren, sondern die Typologie durch intersubjektive Verständigung und diskursive Validierung in der Gruppe selbst herausarbeiten lassen, entsteht eine situationsabhängige Gruppenmeinung. Gesellschaftliche Realität lässt sich nach Niessen nur in sozialen Gruppensituationen erfahren, «weil sich nur in diesen die Bedeutung des gemeinten Sinnes, wie er sich auch im sozialen Handeln in Alltagssituationen mindestens bilateral ergibt, ermitteln, erfassen und verstehen lässt» (Lamnek, 2005, S. 58). Das hat zur Folge, dass die Replizierbarkeit a priori ausgeschlossen ist. Dieses Verständnis entspricht auch der theoretischen Prämisse der Situiertheit von Wissen. Eine interessante Weiterentwicklung der Gruppendiskussionsverfahren zeigt sich in der qualitativen Datenerhebung mit Online-Fokusgruppen oder Online-Gruppendiskussionen. Die Verfahren sind dabei den anderen Bedingungen anzupassen, und sie sind, für die Diskussionsteilnehmenden wie für die Moderation, technisch höchst anspruchsvoll. Sie bieten dafür den Vorteil, dass die Teilnehmenden anonym bleiben, dass die nonverbale Kommunikation wegfällt, die Teilnehmenden in einer ihnen vertrauten Umgebung mit dem Medium arbeiten, Personen

ortsungebunden erreicht werden und die Daten bereits digitalisiert sind (Prickarz, Park & Urbahn, 2002, S. 2f.; Lamnek, 2005, S. 271f.). Die Ergebnisse fallen entsprechend anders aus als bei Face-to-Face-Gruppendiskussionen, nur schon dadurch, dass der Diskussionsverlauf in einem Chat-Raum ganz anders verläuft. Es entwickeln sich häufig parallele Diskussionsstränge. Haab (2003, S. 25f.)

beschreibt auch die asynchrone Form von Online-Gruppendiskussionen. Die Teilnehmenden können zeitlich flexibel antworten und sehen alle gespeicherten Beiträge. Dies steigert die Sachorientierung, weil sich die Gruppenmitglieder auf die schriftlichen Informationen konzentrieren können und nicht durch die Komplexität eines Online-Chats abgelenkt sind (a.a.O., S. 25). Im modifizierten DACUM-Verfahren wird eine Online-Plattform eingesetzt, die den Diskurs mittels Kommentaren zu den bereits bestehenden Situationen ermöglicht und zwischen den Face-to-Face-Treffen vor allem zur diskursiven Validierung genutzt wird.

Die Gruppendiskussion wird beim modifizierten DACUM-Verfahren zur **Typenbildung** bezüglich der zu beschreibenden Situationen eingesetzt. Damit wird ein weiteres Verfahren beigezogen.

«Die Typologien beschreiben Formen oder Gestalten, in denen ein bestimmtes Phänomen [...] in Erscheinung tritt, und zwar nicht als einmalige, sondern als immer wiederkehrende Erscheinungsform. Sie gehen davon aus, dass sich in der individuellen Erscheinungsform etwas Allgemeines ausdrückt. Dieses Allgemeine ist der Typus.» (Uhlendorff, 2010, S. 314)

In Verfahren zur Typenbildung werden methodisch geleitet Gruppierungen vorgenommen, bei denen der Forschungsgegenstand anhand eines Merkmals oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird. Dabei wird auf der Ebene des Typus eine «interne Homogenität» angestrebt, bei der die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind, und auf der Ebene der Typologie eine «externe Heterogenität», bei der sich die Typen möglichst stark voneinander unterscheiden (Kelle & Kluge, 2010, S. 85f.). «Allerdings beschränken sich Typen nicht auf eine bestimmte Kombination von Merkmalen und einer empirischen Regelmässigkeit der Merkmalsausprägungen (Kausaladäquanz). Die Merkmalsausprägungen eines Typs müssen inhaltlich einen Sinnzusammenhang ergeben (Sinnadäquanz)» (Uhlendorff, 2010, S. 315). Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) teilen den Prozess der Typenbildung in vier Teilschritte: Als Erstes werden relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet. Dies kann induktiv, deduktiv oder abduktiv⁹ geschehen. Als Zweites werden die Fälle gruppiert und empirische Regelmässigkeiten analysiert. Danach werden als Drittes die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert, um als Viertes die gebildeten Typen zu charakterisieren (a.a.O., S. 91f.).

⁹ Dieser Begriff geht auf Peirce (1991) zurück, der darunter eine mögliche Schlussfolgerung von Hypothesen sieht: wenn nämlich keine bestehende Gesetzmässigkeit respektive Regel vorliegt, unter die der Fall subsumiert werden kann, sondern eine neue Klasse durch das Auftreten eines unerwarteten Phänomens konstruiert respektive eine neue Regel gefunden werden muss. «Mit dem Konzept der Abduktion wird keine Methode beschrieben, sondern nur eine formale Darstellung davon gegeben, wie die Entwicklung neuer Erklärungen angesichts überraschender Fakten vor sich geht. Abduktive Schlussfolgerungen sind hochgradig riskant. Abduktionen sind immer vorläufige Vermutungen, die weiter geprüft werden müssen» (Kelle & Kluge, 2010, S. 25).

Gemäss diesen Ausführungen kann also eine einzelne Situation im sozialwissenschaftlichen Sinn nicht als typisch bezeichnet werden, sondern erst die Typenbildung von Situationen. Kaiser spricht dennoch von «typischen Situationen», die dann in einem Situationskreis zusammengefasst werden (2005b, S. 18f.). Dies hat seine Begründung darin, dass bei der Erhebung der Situationen die Expertinnen und Experten aus der Praxis bereits nach «typischen» Situationen befragt werden. Sie verständigen sich dabei intersubjektiv auf diejenigen Situationen, die ihrer Meinung nach für das Berufsfeld «typisch» sind, das heisst von Bedeutung, wiederkehrend, bezeichnend für die wichtigen Aufgaben oder eben für die Regelmäßigkeit sozialer Prozesse (Heiner, 2004, S. 98a). Giddens spricht von «alltäglich», um die Routinen, den sich wiederholenden Charakter von Handlungen, zu beschreiben (vgl. Eingangszitat zu Abschnitt 3.2). Typische Situationen wiederholen sich nicht exakt gleich, aber ähnlich. Eine typische Situationsbeschreibung bleibt nach Kaiser spezifisch in den entsprechenden Kontext eingebettet, weist aber auf die typischen, generalisierbaren, verallgemeinerbaren Merkmale hin. Das bedeutet, dass bei seinem Verständnis Situationen, die von den Expertinnen und Experten nicht als typisch bezeichnet werden, gar nicht erst in den Erhebungsprozess aufgenommen werden. Nach Kaiser werden die Fachpersonen gemäss einem alltäglichen Sprachgebrauch nach den «typischen» Situationen befragt, die sie intuitiv aufgrund ihres Erfahrungswissens nennen. Der sozialwissenschaftliche Prozess liegt dann darin, die Merkmale zu bestimmen, die diese typischen Situationen kennzeichnen und sie zu Situationskreisen typisieren lassen. Um diese begriffliche Schwierigkeit zu klären, haben wir für den Situationskreis den Begriff «Schlüsselsituation» geprägt, der spezifische, kontextgebundene Situationen anhand von generalisierten Merkmalen als typische Situationen – eben «Schlüsselsituationen» – bezeichnet (vgl. Abschnitt 3.2 und Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 38 und 169f.). Bei der Erhebung der Situationen wie bei der theoretischen Grundlegung einer situativen Kasuistik werde ich nochmals auf diese Fragen zurückkommen.

Neben diesen Bezügen ist auch derjenige zu **narrativen Verfahren** zu nennen, da solche Elemente bei der Erzählung der Situationen zum Tragen kommen. Ghisla verweist bei seinem modifizierten Verfahren auf den Ansatz von Vermersch, wie ich oben bereits dargelegt habe.

Wie die unterschiedlichen Vorgehensweisen nach Kaiser (2005b), Ghisla (2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008) und Zbinden-Bühler & Volz (2007) aufzeigen, muss für die jeweiligen Erhebungsbedingungen das Verfahren angepasst werden.

Für unser Forschungsvorhaben haben wir folgendes Verfahren gewählt: Wir wollten nicht deduktiv vorgehen und als Erstes das **Berufsfeld modellieren**, wie Ghisla (2007) dies vorschlägt. Wir befürchteten, dass sich dann die Logik der spezifischen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit reproduzieren könnte, und sahen darin eine Gefahr des tautologischen Zirkelschlusses (Kruse, 2012).

Wir wollten deshalb **narrativ einsteigen**, aber dennoch durch das Erzählen von ausserordentlichen, selten vorkommenden Situationen einen Blick auf die Heterogenität des Berufsfeldes ermöglichen. Zur Erhebung der Situationen und deren Typisierung entschieden wir uns, die drei Prozesse von **Narration, intersubjektiver Verständigung und diskursiver Validierung** mit den Expertinnen und Experten nicht zeitlich zu staffeln, sondern **als iterativen Prozess** zu gestalten, da sich induktive und deduktive Zugangsweisen auf diese Weise ergänzen. Die Expertinnen und Experten konnten von den Aufgabenbereichen zu Situationskreisen und Situationen gelangen wie auch umgekehrt, ausgehend von Situationen, eine Typologisierung vornehmen. Wir wollten dadurch das streng technisch-rationale Vorgehen beim DACUM-Verfahren aufbrechen und die Narration, das Erzählen von Geschichten und Situationen, fördern. Weil der Wechsel von in **Sozialarbeit und Sozialpädagogik** getrennten Studiengängen zu einem gemeinsamen Studiengang Sozialer Arbeit erst gerade vollzogen war, entschieden wir uns, die Erhebung der Schlüsselsituationen noch **getrennt** durchzuführen, um allfällige Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen zu können, die für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im neuen gemeinsamen Curriculum genutzt werden könnten. Wir bildeten deshalb zwei Fokusgruppen und wählten explizit diesen Begriff, um damit klar die spezifische Fokussierung auszudrücken.

Am Ende wollten wir die Ergebnisse in eine gemeinsame Sammlung der Schlüsselsituationen überführen und dabei auch die Zukunftsperspektiven einholen. Während des Projektverlaufs änderten sich jedoch die äusseren Bedingungen, sodass die diskursive Validierung durch die Expertinnen und Experten nicht wie geplant zu Ende geführt werden konnte. Man kann deshalb den **Projektverlauf in eine Datenerhebungs- und Validierungsphase mit den Expertinnen und Experten und eine Datenauswertungsphase durch die Forschungsprojektgruppe trennen.** Geplant war eine permanente Verzahnung dieser Prozesse mittels diskursiver Validierung.

Nach diesen methodologischen Überlegungen, der Darlegung der verschiedenen methodischen Zugänge wie auch unseres Vorgehens werde ich nun in den nächsten Abschnitten das empirische Verfahren im Detail beschreiben. Dabei erkläre ich zuerst unser Vorgehen bei der Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Daran schliesst die Beschreibung der beiden Forschungsphasen an. Ich verweise dabei auf die diversen Dokumente aus dem Forschungsprozess im Anhang. Die Ergebnisse fasse ich als Typologie der Schlüsselsituationen sowie in einem exemplarischen Ausschnitt aus den typischen Situations- und Merkmalsbeschreibungen zusammen. Die vollständigen Ergebnisse finden sich ebenfalls im Anhang. Die kritische Diskussion der Datenerhebung und -ergebnisse schliesst den Teil der empirischen Grundlegung ab.

3.3.1 Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit

Das empirische Verfahren startete im Juni 2005 mit der Suche nach geeigneten Fachkräften mit Expertenstatus aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Ziel war es, Personen zu finden, die vom Fachkollegium als Experten und Expertinnen bezeichnet werden und die auf langjährige Praxiserfahrung zurückblicken. Gemäss DACUM haben wir folgendes **Anforderungsprofil an die Expertinnen und Experten** festgelegt:

- möglichst direkte Arbeit mit der Klientel;
- keine Vorgesetztenfunktion, keine Ausbildungsfunktion (z.B. Praxisausbildende), weil dann bereits ein anderer Zugang zum Praxisfeld gegeben ist;
- langjährige Berufspraxis (gegen zehn Jahre);
- fachlich von anderen Fachpersonen als hochkompetent eingeschätzt;
- können zukünftige Entwicklungen antizipieren;
- interessiert an einer Zusammenarbeit mit der Hochschule und an den Themen des Projektes (Curriculumsentwicklung, Gestaltung von Lernprozessen, Theorie-Praxis-Relationierung);
- Bereitschaft für zeitliches Engagement im vorgegebenen Zeitraum (August bis November 2005): zweitägiger Workshop, drei halbtägige Workshops, dazwischen Arbeit via Internet-Plattform.

Um solche Expertinnen und Experten zu finden, wurden die internen Dozierenden sowie Schlüsselpersonen, sogenannte «Gatekeepers» (Merkens, 2012, S. 288), aus der Praxis befragt. Dabei gingen wir nach der Schneeballmethode vor, obwohl dieses Verfahren zu geklumpten Stichproben führt, «weil Nennungen in aller Regel innerhalb des Bekanntenkreises erfolgen» (a.a.O., S. 293). Die Verklumpung versuchten wir zum einen dadurch zu mindern, dass wir viele unabhängige Personen (rund zwanzig) aus Hochschule wie Praxis anfragten, uns Expertinnen und Experten zu nennen, zum andern dadurch, dass wir die Heterogenität des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit systematisch erfassen wollten. Gemäss unserer Fragestellung suchten wir die Schlüsselsituationen für das gesamte Berufsfeld. Das aufwendige Verfahren, das Zbinden-Bühler und Volz (2007) für den kaufmännischen Bereich beschreiben, bei dem sie zu Beginn getrennt nach den sechzehn Sparten die Situationen suchten und dann erst in einem diskursiven Prozess der intersubjektiven Verständigung eine gemeinsame Typologisierung vornahmen, war aufgrund der zeitlichen Bedingungen und der Projektressourcen nicht möglich.

Wir entschieden, die Expertinnen und Experten «**nach den Prinzipien der maximalen Kontrastierung**» auszuwählen: «andere Arbeitsfelder, andere Adressaten, andere Problemlagen, andere organisatorische Rahmenbedingungen» (Heiner, 2010, S. 11). Jedoch erschien es uns im Hinblick auf die damalige Curriculumsentwicklung relevant, die traditionellen Felder Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennt und die Fachleute in gesonderten Gruppen den Datengenerierungsprozess durchlaufen zu lassen. Im Übergang von getrennten zu zusammengeführten Studiengängen der

Sozialen Arbeit und für die Frage, ob thematisch spezifische Module angezeigt waren, fanden wir es interessant zu sehen, ob in den beiden Gruppen empirisch dieselben, ähnliche oder unterschiedliche Situationen beschrieben würden.

Um die **Kriterien für die maximale Kontrastierung** bestimmen zu können, hielten wir uns an bekannte, theoretisch fundierte Systematisierungen des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit. Um die Kontrastierung möglichst gross zu halten, wählten wir zwei unterschiedliche Zugänge. Fehlmann, Häfeli und Wagner (1987, 307f.) legen Kriterien **auf der Ebene der Organisation und Arbeitsweise** fest:

- Träger: Private, Kirche, Staat, Staat und Private gemeinsam;
- Primär- oder Sekundärorganisation;
- Zielsetzung: prophylaktisch, Beratung/Betreuung/Begleitung;
- Adressaten: allgemeines Dienstleistungsangebot (polyvalent), spezielles Dienstleistungsangebot (univalent);
- rechtliche Grundlage: freiwillig, gesetzlich;
- Art der Dienstleistung: materiell, immateriell;
- Bemessungsart der Sachleistungen: generell/schematisch, individuell;
- Zugang für Benutzende: ambulant, stationär, zentral, dezentral.

Zur Bestimmung der einzelnen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit lehnten wir uns an die Systematisierung bei Chassé & Wensierski (1999) an:

- Kinder- und Jugendhilfe;
- Erziehungs- und Familienhilfen;
- Altenhilfe;
- Soziale Arbeit, Frauen und Frauenbewegung;
- Soziale Arbeit, Benachteiligungen und Armut im Sozialstaat;
- Soziale Arbeit in spezifischen Bereichen (z.B. Sucht- und Drogenhilfe, Migration, Selbsthilfe, Straffälligenhilfe usw.).

Die Einteilung in Sozialarbeit oder Sozialpädagogik vollzogen wir anhand des traditionell gewachsenen Verständnisses, im Wissen darum, dass die Trennlinie unscharf ist.

In einer Tabelle fassten wir die Kriterien zusammen und wiesen sie den uns genannten Personen respektive ihren Organisationen zu. Insgesamt konnten wir 49 Expertinnen und Experten finden, die dem Profil entsprachen. Da wir einerseits den Erhebungsprozess zumindest zu Beginn in zwei Gruppen getrennt nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik machen und andererseits die Heterogenität des Berufsfeldes möglichst abbilden wollten, suchten wir insgesamt etwa zwanzig Personen, analog der Empfehlung aus dem DACUM-Verfahren, die Workshops mit Gruppen von sechs bis zwölf Expertinnen und Experten durchzuführen.

Aus den möglichen Personen, die am Ende auch die zeitlichen Kapazitäten aufbringen konnten, wählten wir zweiundzwanzig Personen nach dem Grundsatz der maximalen Kontrastierung aus. Im Anhang ist die Auswahl in einer Tabelle (Abb. 23) dokumentiert.

3.3.2 *Datenerhebung und diskursive Validierung mit den Expertinnen und Experten von August bis Oktober 2005*

Die Datenerhebung erfolgte in mehreren Workshops, verteilt auf die Erhebungszeit. Zusätzlich diente eine interaktive virtuelle Plattform für die diskursive Validierung in der Zeit dazwischen. An den Workshops wurde in Fokusgruppen gearbeitet.

Der ***Einstieg in die Erhebung*** erfolgte in der gesamten Gruppe durch einen ***narrativen Impuls***. Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, nicht alltägliche Situationen als Geschichten zu erzählen. Ziel dabei war, das Besondere im Berufsfeld zu erkennen – das, was selten geschieht, was ungewöhnlich ist, also keine Routine darstellt. Durch diese vielfältigen, ausserordentlichen Situationsbeschreibungen, die auch zur Tätigkeit der Expertinnen und Experten gehören, jedoch nicht ihren gewöhnlichen Alltag prägen, versuchten wir, eine maximal kontrastierte Beschreibung des Berufsfeldes zu erreichen. Beim Erzählen wurden die Expertinnen und Experten durch keine Nachfragen unterbrochen, sondern höchstens gebeten, ihre «description détaillée du déroulement de l'action» (Vermersch, 1994, S. 18) wieder ins Zentrum zu rücken, wenn sie eher Absichten, Beweggründe oder lange Beschreibungen des Kontextes schilderten. Durch diese Hinweise wurden die Expertinnen und Experten bereits in das Verständnis von «Situation» eingeführt, das für den weiteren Verlauf der Erhebung gebraucht wurde. Ein solches Vorgehen entspricht dem Input, der zu Beginn in Fokusgruppen gegeben wird. Die Situationsschilderungen wurden nicht dokumentiert, sondern nur als mündliche Erzählimpulse für den weiteren Forschungsprozess genutzt.

Die Erhebung der Schlüsselsituationen erfolgte in nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennten Fokusgruppen in einem iterativen Prozess von Narration, intersubjektiver Verständigung und diskursiver Validierung mit den Expertinnen und Experten.

Begonnen wurde in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, damit, in kleinen Untergruppen einander typische alltägliche Situationen in Form von Geschichten zu erzählen. «Aus diesem Brainstorming resultierten erste Ergebnisse, die schriftlich festgehalten wurden: erste Titel für Situationen auf Karten, Arbeitsbereiche auf Flipcharts, Stichworte für thematische Bündelungen (Situationskreise) auf Pinnwänden» (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 169). Damit war der Boden gelegt, um von diesem Zeitpunkt an iterativ weiterzufahren. Die einen gingen von den Aufgabenbereichen aus und suchten nach Situationen dazu, beschrieben diese. Andere erzählten sich Situationen, die dann den bereits bestehenden Aufgabenbereichen oder Situationskreisen/Schlüsselsituationen

zugeordnet wurden oder zu denen neue Aufgabenbereiche und Situationskreise gebildet wurden. Die Untergruppen bildeten sich situativ-thematisch immer wieder neu. So wuchs die Anzahl der Situationsbeschreibungen und Aufgabenbereiche, und gleichzeitig entwickelte sich die Typologisierung durch intersubjektive Verständigung und diskursive Validierung. Dies wurde dadurch ermöglicht, dass die Ergebnisse laufend zum einen detailliert auf der virtuellen Plattform dokumentiert und zum andern in einem grossen Raum mittels Stichwortkarten an den Wänden visualisiert wurden. Die Projektleitung und die fachliche Leitung unterstützten zusammen mit den wissenschaftlichen Assistentinnen den Dokumentationsprozess permanent und gaben, wo nötig, Impulse, um den Erhebungsprozess weiter anzustossen. Bei jedem Beginn eines Workshops wurde der jeweilige Stand der Erhebung (Situationstitel, Situationskreise/Schlüsselsituationen, Aufgabenbereiche) an den Wänden präsentiert, um nahtlos daran anknüpfen zu können. Mit der Zeit entwickelte sich eine zunehmende Zuordnung der einzelnen Stichworte zueinander, was schematisch wie folgt dargestellt werden kann:

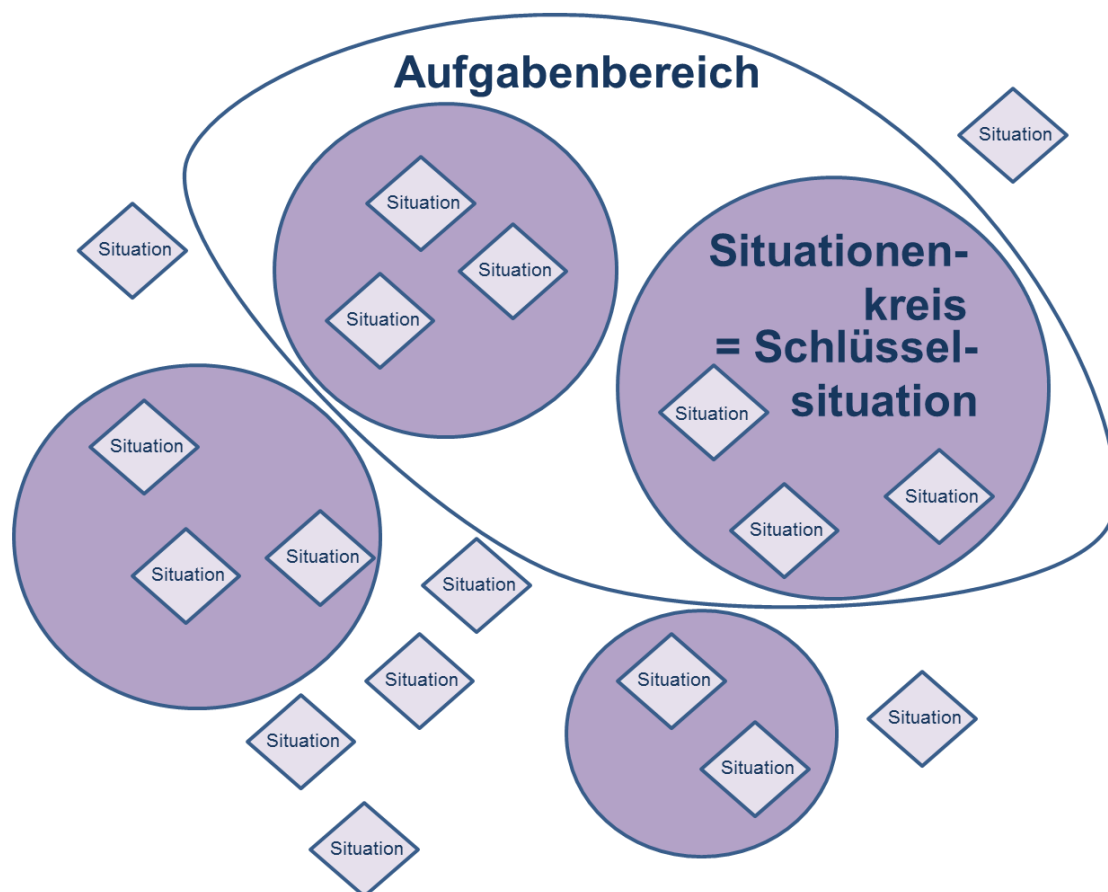


Abbildung 3: Induktiver und deduktiver Typologierungsprozess von Situationen, Situationskreisen (Schlüsselsituationen) und Aufgabenbereichen (eigene Darstellung)

Im Folgenden beschreibe ich nun die drei iterativen Prozesse, die zur Beschreibung und Typologisierung von Situationen, Situationskreisen/Schlüsselsituationen und Aufgabenbereichen führten, genauer. Ich spreche fortan nicht mehr von Situationskreisen, sondern von

Schlüsselsituationen, da wir ja diesen Begriff spezifisch für unser Vorgehen definierten (vgl. Abschnitt 3.2 oder Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 35f.).

Narration

Die Expertinnen und Experten teilten sich innerhalb der Themenbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik in kleinere Untergruppen (zwei bis vier Personen) auf, um sich gegenseitig typische, alltägliche Situationen zu erzählen. Sie wurden aufgefordert, diese Situationen so zu erzählen, wie sie es gewohnt sind, unter Fachkolleginnen und -kollegen Erlebtes zu berichten. Die Schilderung sollte möglichst lebhaft, nah am Geschehen den Fluss der Handlung wiedergeben. Und die Erzählenden sollten von den anderen der Gruppe nur unterbrochen werden, wenn sie sich zu sehr in Kontextschilderungen, Begründungen oder Absichtserklärungen verstiegen, damit sie sich wieder auf das Handlungsgeschehen fokussieren konnten. Nach der Schilderung stellten die Gruppenmitglieder Verständnisfragen, wenn zum Beispiel die Ausgangslage unklar war oder die Handlung nicht nachvollziehbare Sprünge aufwies. Gemeinsam legten sie dann einen Titel für diese Situation fest. Dieser Vorgang verlangt eine erste intersubjektive Verständigung in der Kleingruppe, was nun an dieser Situation das Typische für das berufliche Handeln sei. Der Titel setzt auch den Fokus, unter dem die Situation betrachtet wird. Reihum in der Fokusgruppe geschah dieser Erzähl-, Frage- und Titelsetzungsprozess. Anschliessend schrieben alle ihre Situation auf und verfassten, handschriftlich oder elektronisch direkt auf der Plattform, eine etwa halbseitige Situationsbeschreibung. Diese Grössenordnung bestimmte den Detaillierungsgrad, der für diesen Erhebungsprozess nötig ist. Eine Karte mit dem Situationstitel und einigen Stichworten zur Situation brachten sie an der Pinnwand im Plenum zur Visualisierung an.

Intersubjektive Verständigung und Typologisierung

Wie beschrieben, stellt das Setzen eines Titels für eine Situation eine erste intersubjektive Verständigung dar, die noch im Kontext der Narrationsgruppe geschieht. Wenn sich kleine Untergruppen zusammenfanden, um aus einem Arbeitsbereich deduktiv Situationen abzuleiten, mussten sie sich intersubjektiv darauf verständigen, was sie als typische Situationen dieses Aufgabenbereichs bezeichneten. Des Weiteren bildeten sich vor den Wänden im Plenum situativ weitere kleine Untergruppen, die gemeinsam die Resultate betrachteten und daraus Typologisierungen ableiteten, sei es die Zuordnung von Situationskärtchen zu einer bereits vorhandenen Schlüsselsituation, von Schlüsselsituationen zu Aufgabenbereichen oder die Gruppierung von Situationen zu einer neuen Schlüsselsituation oder zu neuen Aufgabenbereichen. Dazu mussten sie Aspekte finden, welche alle Situationen aufweisen, die zu einer Schlüsselsituation zusammengefasst werden, und daraus generalisierte Merkmale bestimmen und dokumentieren. Man könnte die Situationsmerkmale in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) auch Charakteristika

nennen, die einen Typ bestimmen, hier eine Schlüsselsituation. Die Schlüsselsituation zeichnet sich dann als Typ aus, der mehrere Situationen unter demselben Titel zusammenfasst und der sich anhand der generalisierten Merkmale definieren lässt. Die Handlung wird jedoch nicht generalisierend beschrieben, sondern immer kontextgebunden und spezifisch. Die Dialektik von Konkretem und Allgemeinen bleibt bei einer Schlüsselsituation erhalten (vgl. Definition in Abschnitt 3.2), wie das auch bei Freires (1973) generativen Themen in ihrer situativen Verankerung der Fall ist. Eine wichtige Rahmensetzung zur Bestimmung der Typen hatten wir von der Projekt- und fachlichen Leitung her vorgegeben. Bei einem Typologisierungsprozess wie bei unserem Forschungsvorhaben stellt sich die Frage, auf welches Abstraktionsniveau man die grundsätzlich unendliche Anzahl von Situationen eines Berufsfeldes typologisieren will. Aus den DACUM-Verfahren lag die Erfahrung vor, dass man ein Berufsfeld wie dasjenige der Sozialen Arbeit anhand von 100 bis 150 Situationen angemessen differenzieren, jedoch nicht zu detailliert beschreiben könne. Das war deshalb die Grössenordnung, die wir anvisierten. Es zeigt sich jedoch erst im Verlauf eines Verfahrens, ob man die typischen Situationen auf dem richtigen Abstraktionsniveau gefunden hat. Wir mussten entsprechend auch die Schlüsselsituationen entweder doch wieder in mehrere Schlüsselsituationen ausdifferenzieren oder mehrere Schlüsselsituationen zu einer neuen zusammenfassen. Ziel war, dass am Ende alle Schlüsselsituationen etwa auf der gleichen Abstraktionsstufe der Typologie lagen.

Diskursive Validierung

In logischer Folge der vorangegangenen Schritte entschieden wir uns, die Validierung der Daten diskursiv zu gestalten. Dies geschah nicht in einem Schritt am Ende der Datenerhebung, sondern laufend während des Erhebungsprozesses. Jeweils am Anfang und am Ende eines Workshops, manchmal sogar dazwischen, nahmen wir alle Personen aus der Fokusgruppe Sozialarbeit oder Sozialpädagogik im Plenum zusammen. Gemeinsam betrachtete man die Ergebnisse an der Wand, diskutierte systematisch alle bereits bestimmten Typologien und entwickelte neue, wenn sie sich abzeichneten. Der Prozess der diskursiven Validierung war in Anlehnung an das DACUM-Verfahren (Norton, 1997) konsensual angelegt.

Zwischen den Workshops wurde für die diskursive Validierung die interaktive virtuelle Plattform genutzt. Im ersten Workshop wurden die Expertinnen und Experten in deren Handhabung eingeführt. Sie verpflichteten sich, die Situationsbeschreibungen zu lesen und die bereits gesetzten Typologien zu sichten. Sie sollten ihre Einschätzung abgeben und kommentieren. Die Assistentinnen arbeiteten die Kommentare ein. Die Ergebnisse wurden dann zu Beginn des nächsten Workshops diskursiv validiert, wozu sämtliche Dokumente der Plattform grossformatig ausgedruckt und an den Pinnwänden angebracht wurden.

Am Ende des Erhebungsprozesses wurde in einer zusätzlichen diskursiven Validierung in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die Vollständigkeit der erhobenen Schlüsselsituationen und Aufgabenbereiche überprüft. Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, nochmals systematisch ihren Wochenablauf durchzugehen und zu prüfen, ob sie auf fehlende typische Situationen und Aufgabenbereiche stiessen. Gleichzeitig wurde überprüft, ob die verschiedenen Arbeitsfelder der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik bei den kontextbezogenen Situationsbeschreibungen berücksichtigt waren und die verschiedenen sozialen Probleme wie auch Zielgruppen aufgriffen. Es war uns wichtig, dass sich in den konkreten Situationsbeschreibungen die Heterogenität des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit widerspiegelte. Wenn wichtige Zielgruppen oder soziale Probleme fehlten, wurden dazu noch weitere Situationen beschrieben und einer Schlüsselsituation zugeordnet.

Als letzter Schritt der Erhebung sollten die nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennten Daten in eine gemeinsame Sammlung der Schlüsselsituationen überführt und dabei auch die Zukunftsperspektiven eingeholt werden.

Im letzten Workshop wurden die beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, zusammengelegt, um zu sehen, ob man sich auf eine ***gemeinsame Typologie*** verständigen konnte. Die beiden Fokusgruppen stellten sich je ihre gesammelten Aufgabenbereiche und Schlüsselsituationen vor. Es zeigten sich grosse Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Wegen Zeitknappheit konnte in der Gesamtgruppe nicht mehr konsensual eine gemeinsame Typologie erarbeitet werden. Man entschied jedoch einstimmig, dass die Projekt- und fachliche Leitung die Zusammenführung auf der Basis der Typologie der Sozialarbeit vornehmen soll. Diese Typologie umfasste mehr Aufgabenbereiche als diejenige der Sozialpädagogik (vgl. Abbildung 28 im Anhang), und man war der Meinung, dass der Grossteil der Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik diesen Aufgabenbereichen subsumiert werden könne.

Da die Fokusgruppe Sozialpädagogik noch nicht mit den Beschreibungen ihrer Situationen fertig war, nutzte sie die verbleibende Zeit für diese Beschreibungen. So übernahm statt der Gesamtgruppe die Fokusgruppe Sozialarbeit die letzte Aufgabe, eine ***Zukunftsperspektive*** für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit zu entwickeln und zu antizipieren, mit welchen Schlüsselsituationen die Professionellen in etwa fünf Jahren konfrontiert sein werden. Die Gruppe kam wegen Zeitmangels jedoch nicht mehr dazu, Situationen zu beschreiben, sondern konnte nur noch Themen nennen, welche in Zukunft wichtig würden.

Am Ende dieser Projektphase waren in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, gemäss dem Verständnis der Expertinnen und Experten von der damaligen aktuellen Berufspraxis der Sozialen Arbeit alle Schlüsselsituationen und die Aufgabenbereiche erhoben und je in einer Übersicht sowie auf der Plattform dokumentiert. Die Fokusgruppe Sozialarbeit hatte zusätzlich die zukünftigen Themen benannt.

Dokumente, die diesen Forschungsprozess illustrieren, sind im Anhang zu finden.

3.3.3 *Datenauswertung und -interpretation durch die Forschungsprojektgruppe von Oktober 2005 bis Februar 2006*

Die Gründung der Fachhochschule Nordwestschweiz per 1.1.2006 und die Fusion von drei bisherigen Hochschulen zur Hochschule für Soziale Arbeit FHNW veränderte die Rahmenbedingungen derart, dass das Projekt nicht mehr in der intendierten Weise zu Ende geführt werden konnte. Die Zusammenführung der beiden Typologien Sozialarbeit und Sozialpädagogik konnte nicht mehr durch intersubjektive Verständigung gemeinsam mit den Expertinnen und Experten vollzogen und die Ergebnisse nicht mehr mit ihnen diskursiv validiert werden. In der Gesamtgruppe war aus Zeitgründen nur noch entschieden worden, die Typologie der Sozialpädagogik unter diejenige der Sozialarbeit zu subsumieren und sie, falls nötig, zu erweitern. Diese Aufgabe musste nun die Projekt- und fachliche Leitung zusammen mit den wissenschaftlichen Assistentinnen zu Ende bringen (im Folgenden sprechen wir in diesem Zusammenhang von der «Forschungsprojektgruppe»). Es ergab sich so eine Auswertungs- und Interpretationsphase des Projektes, die wir in dieser Weise nicht geplant hatten. Die Forschungsprojektgruppe setzte sich aus zwei Fachkräften, die von ihrem Hintergrund eher ein sozialarbeiterisches Verständnis hatten (Katharina Gerber und ich), und zwei Fachpersonen mit sozialpädagogischen Wurzeln (Johanna Kohn und Monika Engesser) sowie dem wissenschaftlichen Begleiter, der mit dem DACUM-Verfahren vertraut war (Beat Keller), zusammen. Alle fünf Beteiligten verfügen über ein theoretisch verankertes, sozialwissenschaftliches Verständnis von Sozialer Arbeit.

Im Folgenden stelle ich nun dar, wie die Sammlung der Schlüsselsituationen für die Soziale Arbeit durch diese Forschungsprojektgruppe fertiggestellt wurde.

In einem ersten Schritt wurde **die Typologie der Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik unter diejenige der Sozialarbeit subsumiert**. Zu diesem Zweck verglichen wir die Aufgabenbereiche und ordneten die Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik aus ähnlichen oder gleichen Aufgabenbereichen denjenigen der Sozialarbeit zu. Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik, die sich nicht subsumieren liessen, fügten wir zusätzlich hinzu. Abbildung 28 im Anhang zeigt diese Zuordnung und lässt erkennen, dass die beiden Typologien auf der Ebene der Aufgabenbereiche sehr ähnlich waren.

In einem zweiten Schritt ging es darum, diese **Zuordnung auf der Ebene der Schlüsselsituationen zu überprüfen. Dazu wurden in einem aufwendigen Interpretationsverfahren die Situationsmerkmale der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Schlüsselsituationen verglichen.** Die beiden wissenschaftlichen Assistentinnen entschieden anhand der Situationsmerkmale für jede einzelne Schlüsselsituation der Sozialpädagogik, wo genau sie einzuordnen war. Es gab dabei folgende Möglichkeiten der Zuweisung:

- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte. Die Schlüsselsituation konnte dem Titel einer Schlüsselsituation der Sozialarbeit subsumiert werden.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte. Die Schlüsselsituation konnte aber keinem Titel einer Schlüsselsituation der Sozialarbeit subsumiert werden. Sie wurde als eigene Schlüsselsituation in diesem Aufgabenbereich aufgenommen.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte nicht. Sie wurde entsprechend einem anderen Aufgabenbereich zugeordnet und dort einem Titel einer bestehenden Schlüsselsituation subsumiert.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte nicht. Sie wurde entsprechend einem anderen Aufgabenbereich subsumiert, passte aber zu keinem Titel einer bestehenden Schlüsselsituation und wurde als eigene Schlüsselsituation in diesen Aufgabenbereich aufgenommen.
- Schlüsselsituationen liessen sich nicht klar zuordnen.

Abbildung 29 im Anhang zeigt solche Zuordnungen von sozialpädagogischen Schlüsselsituationen.

Aus diesem Vergleich entstand eine Auflistung sämtlicher Schlüsselsituationen aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik nach der Aufgabenbereichstypologie der Sozialarbeit. Um zu kennzeichnen, woher die Schlüsselsituation kam, wurde an den Anfang des Titels jeweils «SA» für Sozialarbeit und «SP» für Sozialpädagogik gesetzt. Diese Zuordnung wurde dann von allen Mitgliedern der Forschungsprojektgruppe individuell gesichtet und kommentiert – ein Vorgang, der in Abbildung 30 im Anhang dargestellt ist. Anschliessend verständigten wir uns in der gesamten Forschungsprojektgruppe über die einzelnen Zuordnungsvorschläge, offene Fragen und Unklarheiten und nahmen gemeinsam die entsprechenden Typologisierungen vor.

Es stellte sich in diesem Prozess heraus, dass **gewisse Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik** sich nicht auf der gleichen Abstraktionsstufe befanden wie die Mehrheit aller Schlüsselsituationen. Sie **stellten vielmehr Ressourcen dar**, die bei der Gestaltung von Situationen zum Einsatz kommen (z.B. Familien-Soziogramm erstellen; vgl. Abbildung 32 im Anhang).¹⁰ Wir wollten an den ursprünglich von

¹⁰ Diese Setzung ist abhängig vom Erwartungshorizont, welche Schlüsselsituationen von Professionellen zu gestalten sind. Wenn man Situationen für Studienanfängerinnen und -anfänger beschreiben würde, wäre die Situation «Familien-Soziogramm erstellen» sicher eine zu erlernende Situation. Hingegen von einer berufstätigen Person wird erwartet, dass sie komplexere Situationen gestalten kann. Ein Soziogramm erstellen können würde nur noch als Fähigkeit

den Expertinnen und Experten aus der Praxis erhobenen Daten möglichst wenig ändern, weshalb wir diese Schlüsselsituationen einfach so belassen und in einem neuen Bereich «Ressourcen» zusammengefasst haben, auch wenn dadurch die Logik der Typologie nicht mehr ganz stringent war. Der letzte Schritt bestand also darin, Schlüsselsituationen als Ressourcen zu bezeichnen, was ich in Abbildung 31 im Anhang exemplarisch darstelle.

Die Sammlung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit war damit in der gesamten Forschungsprojektgruppe diskursiv validiert worden.

3.4 Ergebnisse der empirischen Erhebung

Wie ich mit der Darstellung des Prozesses der Datenerhebung, -auswertung und diskursiven Validierung zeigen konnte, ist es uns gelungen, handlungsfeldübergreifend die Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit empirisch zu erheben. Wir haben 134 Schlüsselsituationen bestimmen können, die 31 Aufgabenbereichen zugeordnet wurden (elf weitere Schlüsselsituationen wurden den Ressourcen zugeordnet).

Dieses Ergebnis haben wir in einem Gruppenverfahren mit den 22 Expertinnen und Experten aus der Praxis erzielt. In einer ersten Phase bildeten wir zwei Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die getrennt den Erhebungsprozess durchliefen. In einer zweiten Phase verglich die Gesamtgruppe die beiden Typologien und entschied dann, die Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik der sozialarbeiterischen Typenbildung zu subsumieren. Dieser Prozess konnte durch die veränderten Rahmenbedingungen nicht mehr gemeinsam mit den Expertinnen und Experten zu Ende geführt werden. Die Datenauswertung wurde deshalb von der Forschungsprojektgruppe übernommen, die sich aus der Projektleitung, der fachlichen Leitung und den beiden wissenschaftlichen Assistentinnen zusammensetzte.

Dieser Zuordnungsprozess war sehr aufwendig und verlangte eine sorgfältige Interpretation des Datenmaterials. Um den Entstehungskontext nicht zu vernachlässigen, haben wir beim jeweiligen Titel der Schlüsselsituation die Bezeichnung «SA» für Sozialarbeit und «SP» für Sozialpädagogik angebracht. Aus diesem Interpretationsvorgang war dann eine Sammlung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit entstanden. Es ist nun spannend zu sehen, ob in den entsprechenden Arbeitsbereichen nur Situationen aus der Sozialarbeit oder aus der Sozialpädagogik vorlagen. Meistens handelt es sich um eine Mischung. Es wäre ein eigenes Forschungsprojekt, dieser Unterscheidung weiter nachzugehen.

in der Situation eingesetzt. Was wir subjektiv als Situation fassen, verändert sich im Laufe des Lebens. Situationen werden zu «Ressourcen», die in neuen, herausfordernderen Situationen eingesetzt werden.

Die vollständige Sammlung der Schlüsselsituationen ist im Anhang zu finden. Zur Entwicklung des Reflexionsmodells und seiner Anwendung in der Lehre und Weiterbildung (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) haben wir die Sammlung der Schlüsselsituationen bereits 2009 (Kunz & Tov, 2009) von der damaligen Internetplattform in ein Worddokument überführt. Diese Sammlung entspricht den empirischen Ergebnissen von 2005 und ist hier nun im Anhang vollständig beigefügt.

In diesem Abschnitt möchte ich zum einen die Titel der Schlüsselsituationen als Übersicht auflisten. Diese Darstellung erlaubt, die Typologie schnell zu erfassen.

Zum andern möchte ich exemplarisch aus dem Aufgabenbereich «Situation erfassen» die drei Schlüsselsituationen «Erstgespräch», «Eintritt/Neuaufnahme gestalten» und «Situation einschätzen» mit den ihnen zugehörigen Merkmalen darstellen sowie die dazugehörigen kontextgebundenen Situationsbeschreibungen nennen. Damit kann ich nochmals die Dialektik von Spezifischem und Allgemeinem, die mit jeder Schlüsselsituation verbunden ist, aufzeigen: Die Situationsmerkmale gelten für alle Situationen, die zur jeweiligen Schlüsselsituation zusammengefasst werden. Die generalisierten Merkmale definieren die jeweilige Schlüsselsituation. Die Handlung wird jedoch in einem spezifischen Kontext als spezifische Situation beschrieben.

3.4.1 *Typologie der Schlüsselsituationen*

Die Titelsammlung besteht aus 134 Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit, die 31 Aufgabenbereichen zugeordnet sind. Diese werden zur besseren Übersicht noch einmal thematisch gegliedert. **Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundschritten** setzen den Fokus auf die Grundschritte des methodischen Handelns wie Situationserfassung, Zieldefinition, Interventionsplanung und Abschluss. **Schlüsselsituationen zur direkten Klientenarbeit** schildern alle Situationen, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit der Klientel beziehen. Sie stellen dabei nicht die Grundschritte des methodischen Handelns in den Vordergrund, sondern die entsprechenden Aspekte wie Beratung, Motivation, das Erschliessen von Ressourcen oder die Krisenintervention. **Schlüsselsituationen zur indirekten Klientenarbeit** beschreiben die Tätigkeiten, die zwar ebenfalls auf die Klientel ausgerichtet sind, jedoch nur mittelbar. Es sind Situationen im Bereich von sozialpolitischem Engagement, Projektarbeit, interne/externe Zusammenarbeit und Administration. **Zukunftsperspektiven** sind Situationen, die in der Sozialen Arbeit an Bedeutung gewinnen. Unter **Ressourcen** werden diejenigen Situationen zusammengefasst, die nicht auf dem gleichen Abstraktionsgrad wie die anderen Schlüsselsituationen liegen, sondern vielmehr Fähigkeiten bezeichnen, welche Professionelle bei der Gestaltung von Schlüsselsituationen einsetzen. Diese ungleiche Kategorienbildung ist dem veränderten Forschungsprozess geschuldet. Die Ressourcen-Situationen konnten nicht mehr gemeinsam mit den Expertinnen und Experten weiterbearbeitet und in die Schlüsselsituationen integriert werden. Um den Forschungsprozess mit der Typologienbildung

nachvollziehen zu können, werden sie dennoch aufgeführt, zählen aber nicht zu den 134 Schlüsselsituationen.

Bei den Titeln ist in Klammern jeweils vermerkt, aus welcher Fokusgruppe die Schlüsselsituation stammt.

Schlüsselsituationen zu den methodischen Grundschritten

- 1 Situation erfassen
 - 1.1 Erstgespräch (SA)
 - 1.2 Eintritt/Neuaufnahme gestalten (SP)
 - 1.3 Situation einschätzen (SA/SP)
- 2 Ziele definieren
 - 2.1 Auftrag klären (SA)
 - 2.2 Ziele vereinbaren (SA)
 - 2.3 Sozialarbeit im Zwangskontext
- 3 Interventionen planen und umsetzen (SA/SP)
 - 3.1 Setting planen
 - 3.2 Standortgespräche führen (SA/SP)
 - 3.3 Sozialarbeiterischen Handlungsbedarf erkennen (SA)
 - 3.4 Sozialpädagogischen Förderplan erstellen
- 4 Zusammenarbeit abschliessen (SA/SP)
 - 4.1 Abschlussgespräch führen (SA)
 - 4.2 Austritt/Abschied gestalten (SP)
 - 4.3 Nachfolgelösung organisieren (SA/SP)

Schlüsselsituationen zur direkten Klientenarbeit

- 5 Beraten
 - 5.1 Einzelne Klient/innen beraten (SA/SP)
 - 5.2 Angehörige beraten (SA)
 - 5.3 Umfeld beraten (SA)
 - 5.4 Familien beraten (SA/SP)
 - 5.5 Organisationen beraten (SA)
 - 5.6 Unter erschwerten Bedingungen beraten (SA)
 - 5.7 Telefonisch beraten (SA)
- 6 Begleiten
 - 6.1 Handlungskompetenztraining (SA/SP)
 - 6.2 Veränderungsprozesse begleiten (SA)
 - 6.3 Verfahren begleiten (SA)
 - 6.4 Zu Terminen begleiten (SA)
 - 6.5 Tätige Mithilfe leisten (SA)

- 6.6 Kritische Situationen begleiten (SA)
- 6.7 Niederschwellige Zusammenarbeit (SA)
- 6.8 Alltagsübergänge gestalten (SP)
- 6.9 Ämtli einteilen, anleiten und überwachen¹¹ (SP)
- 6.10 Gruppengespräche leiten (SP)
- 6.11 Gruppenprozesse begleiten und fördern (SP)
- 6.12 Den Schul- und Ausbildungsprozess begleiten (SP)
- 6.13 Beim Umgang mit Finanzen beraten und begleiten (SP)
- 6.14 Sozialkompetenztraining (SP)
- 7 Motivieren (SA)
 - 7.1 Folgen aufzeigen
 - 7.2 Gesprächsproben ermöglichen
 - 7.3 Positive Erfahrungen ermöglichen
 - 7.4 Motivierende Gesprächsführung
 - 7.5 Angebot aufrechterhalten
- 8 Verhandeln (SA/SP)
 - 8.1 Mit Klient/innen verhandeln (SA/SP)
 - 8.2 Zwischen Klient/innen und Dritten vermitteln (SA/SP)
 - 8.3 Sich für Klient/innen einsetzen (SA)
 - 8.4 Zwischen Klient/innen vermitteln (SA)
- 9 Triage machen (SA)
 - 9.1 Triagegespräche führen
 - 9.2 An andere Stellen vermitteln
 - 9.3 Abklärungen veranlassen
 - 9.4 Intake-Gespräche führen
- 10 Ressourcen erschliessen (SA/SP)
 - 10.1 Informationen vermitteln (SA)
 - 10.2 Mit Klient/innen gemeinsam Ressourcen erschliessen (SA)
 - 10.3 Für Klient/innen Ressourcen erschliessen (SA/SP)
- 11 Krisenintervention
 - 11.1 Selbstgefährdende Klient/innen (SA)
 - 11.2 Fremdgefährliche Klient/innen (SA)
 - 11.3 Gefährdete Klient/innen (SA/SP)
 - 11.4 Todesfall/Unfall (SA/SP)
 - 11.5 Mit Krisen in der Gruppe umgehen (SP)
 - 11.6 Mit Gewalt in der Gruppe umgehen (SP)
- 12 Kontrollieren
- 13 Abklären

¹¹ Ein in der schweizerischen Praxis in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen häufig gebrauchter Begriff für: ein kleines „Amt“ bei den alltäglichen Pflichten übernehmen, dafür verantwortlich sein und es regelmässig ausüben (z.B. Raum aufräumen, Tisch decken, Pflanzen giessen, Material besorgen usw.).

- 13.1 Abklärungen im Auftrag der Klient/innen (SA)
- 13.2 Berichte an Behörden verfassen (SA)
- 13.3 Gutachten für das Gericht erstellen (SA)
- 14 Alltag bewältigen (SP)
 - 14.1 Allein Nachtdienst leisten
 - 14.2 Personentransporte durchführen
 - 14.3 Sicherheit gewährleisten
 - 14.4 Sich mit Klient/innen in der Öffentlichkeit bewegen
 - 14.5 Zu Aktivitäten und Spielen anleiten
 - 14.6 Rituale gestalten
 - 14.7 Essenssituation gestalten
- 15 Pflegen bei Mehrfachbehinderung (SP)

Schlüsselsituationen zur indirekten Klientenarbeit

- 16 Sozialpolitisches Engagement (SA/SP)
 - 16.1 In Interessenverbänden mitarbeiten (SA)
 - 16.2 Bedürfnisse erheben (SA/SP)
 - 16.3 Themen lancieren (SA)
 - 16.4 Lobbyarbeit machen (SA)
 - 16.5 Labels vergeben (SA)
 - 16.6 Stellungnahmen abgeben (SA)
 - 16.7 Missstände publik machen und angehen (SA)
 - 16.8 Brachliegende Ressourcen nutzen (SA)
- 17 Öffentlichkeitsarbeit
 - 17.1 Für Anliegen der Klient/innen sensibilisieren (SA)
 - 17.2 Das eigene Angebot bekannt machen (SA/SP)
 - 17.3 Flyer gestalten (SP)
- 18 Projektarbeit
 - 18.1 Ein Projekt leiten (SA)
 - 18.2 An einem Projekt teilnehmen (SA)
 - 18.3 Lager organisieren
- 19 Prävention
 - 19.1 Verhalten direkt beeinflussen (SA/SP)
 - 19.2 Verhalten indirekt beeinflussen (SA/SP)
 - 19.3 Lebenswelt gestalten (SA/SP)
- 20 Interne Zusammenarbeit/auf verschiedenen Ebenen zusammenarbeiten
 - 20.1 Mit ehrenamtlichen Vorgesetzten zusammenarbeiten
 - 20.2 Sitzungen organisieren und leiten (SA/SP)
 - 20.3 Teamarbeit (SA/SP)
 - 20.4 Im Grosssystem interdisziplinär zusammenarbeiten (SA)

- 20.5 Teamleitung (SA)
- 20.6 Interne Abläufe beherrschen (SA)
- 20.7 Besondere Aufgaben übernehmen, Mittelbeschaffung
- 20.8 Räumlichkeiten gestalten (SA/SP)
- 20.9 Weiterbildung anbieten (SA)
- 20.10 Praktikant/innen begleiten (SA)
- 20.11 Neue Mitarbeiter/innen einführen
- 20.12 Fachdokumentation führen
- 20.13 Die eigene Institution weiterentwickeln
- 20.14 Eine eigene Position vertreten
- 21 Externe Zusammenarbeit
 - 21.1 Weiterbildung und Beratung anbieten (SA)
 - 21.2 Kontakt zu ähnlichen Stellen pflegen (SA)
 - 21.3 Kontakt zu Behörden pflegen (SA)
 - 21.4 In Kommissionen und Vorständen mitarbeiten (SA/SP)
 - 21.5 Mit Freiwilligen zusammenarbeiten (SA)
- 22 Institutionsadministration
 - 22.1 Protokolle schreiben (SA/SP)
 - 22.2 Buchhaltung führen (SA/SP)
 - 22.3 Statistik führen (SA/SP)
 - 22.4 Akten archivieren (SA/SP)
- 23 Klientenadministration
 - 23.1 Zahlungen berechnen (SA)
 - 23.2 Berichte schreiben (SP)
 - 23.3 Akten führen (SA/SP)
 - 23.4 Leistungen erfassen und verrechnen (SA/SP)
 - 23.5 Antrittsinventar erstellen (SA)
- 24 Professionalität
 - 24.1 Sich weiterbilden (SA/SP)
 - 24.2 Eigene Arbeit reflektieren (SA/SP)
 - 24.3 Eigene Gesundheit pflegen (SA)
 - 24.4 Eigene Arbeit planen (SP/SA)

Zukunftsperspektiven

- 25 Neue Klient/innengruppen
 - 25.1 Junge Migrant/innen
 - 25.2 Alte Menschen
 - 25.3 Ältere Suchtabhängige
 - 25.4 Erwerbslose
 - 25.5 Randständige

- 26 Quartiermediation
- 27 Komplexität
 - 27.1 Multifunktionell arbeiten
 - 27.2 Case Management führen
- 28 Grosssysteme
 - 28.1 Austauschprozesse gestalten
 - 28.2 Mit Tagesbetreuungsinstitutionen zusammenarbeiten
 - 28.3 Grosssysteme begleiten
- 29 Unternehmerisches Denken
 - 29.1 Leistungen nach Indikation erbringen
 - 29.2 Wirksamkeit der Arbeit messen
 - 29.3 Leistungsverträge vereinbaren
 - 29.4 Selbstständigerwerbend sein
- 30 Kommunikation
 - 30.1 Neue Kommunikationsformen nutzen
- 31 Ethik
 - 31.1 Ethische Implikationen reflektieren

Ressourcen

- 32 Ressourcen statt Schlüsselsituationen
 - 32.1 Familien-Soziogramm erstellen (SP)
 - 32.2 Anerkennungsarbeit leisten (SP)
 - 32.3 Formulare ausfüllen (SP)
 - 32.4 Beziehungsarbeit leisten (SP)
 - 32.5 Umgang mit eigenem Widerstand (SP)
 - 32.6 Rollenkonflikte bewältigen (SP)
 - 32.7 Ein Gespräch mit der ganzen Familie einleiten
 - 32.8 Mit unrealistischen Vorstellungen konfrontieren (SP)
 - 32.9 Grenzen setzen (SP)
 - 32.10 Verhalten spiegeln und konfrontieren (SP)
 - 32.11 Anwaltschaftliche Arbeit

Diese Sammlung ist das Ergebnis der empirischen Erhebung. Ich möchte an dieser Stelle auf Folgendes hinweisen: Wer sich heute auf die Plattform der Schlüsselsituationen begibt (www.schluesselsituationen.ch), findet die Ressourcen nicht mehr. Wer den Entstehungskontext nicht kennt, versteht diese Gliederung nicht. Die «zukünftigen Situationen» haben wir weiterhin unter dieser Bezeichnung auf der Plattform belassen, obwohl heute, neun Jahre später, vieles davon bereits alltägliche Realität geworden ist. Die Systematik der Situationstitel müsste entsprechend aktualisiert werden (vgl. Ausblick II).

3.4.2 *Typische Situationsbeschreibungen und Situationsmerkmale der Schlüsselsituationen*

Anstelle der ganzen Erhebung der Schlüsselsituationen, die im Anhang umfassend zu finden ist, möchte ich hier exemplarisch die ersten drei Schlüsselsituationen der Sammlung darstellen. Sie fokussieren auf den methodischen Grundschrift «Situation erfassen» und sind diesem Aufgabenbereich zugeordnet. Bei der einzelnen Schlüsselsituation sind zu Beginn jeweils die generalisierten Situationsmerkmale genannt und daran anschliessend die Situationsbeschreibungen aus den verschiedenen Kontexten.

1 Situation erfassen

1.1 Erstgespräch (SA)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ausgangslage für das Gespräch ist für alle Beteiligten mehr oder weniger unbekannt.
- Sozialarbeiter/in fördert die gegenseitige Beziehungsaufnahme.
- Sozialarbeiter/in steuert das Gespräch, soweit es Sinn ergibt und möglich ist.
- Die zeitlichen Ressourcen sind beschränkt.

Freiwilliges Erstgespräch durchführen (SA)

Der Sozialarbeiter auf der Alkoholberatungsstelle empfängt eine neue Klientin. Sie hat sich über das Sekretariat telefonisch zu einem Termin angemeldet, weil ihr der Alkoholkonsum ihres Ehemanns zu schaffen macht. Der Sozialarbeiter holt die Klientin im Warteraum ab. Er begrüsst sie, stellt sich mit Namen vor und bittet sie, in sein Büro zu kommen. Unterwegs fragt er sie, ob sie den Weg hierhin gut gefunden habe. Im Büro bittet er sie, Platz zu nehmen, und bietet ihr ein Glas Wasser an. Er beginnt das Gespräch damit, dass er sich und die Beratungsstelle kurz vorstellt und die Klientin darüber informiert, dass er unter Schweigepflicht steht. Dann stellt er die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Erstgesprächs aus seiner Sicht dar und fragt die Klientin, mit welchen Erwartungen sie heute gekommen sei. Sie möchte für sich klären, ob eine solche Beratung sie in ihrer Situation unterstützen könnte. Der Sozialarbeiter fasst zusammen, was er aufgrund der Anmeldung weiss, und bittet die Klientin, ihm nun genauer zu sagen, wie ihre Situation aussehe und was ihr Anliegen sei. Der Sozialarbeiter folgt den Ausführungen der Klientin aufmerksam und anerkennt ihre bisherigen Versuche, das Problem zu lösen. Er sorgt mit geeigneten Gesprächstechniken dafür, dass sich die Klientin nicht in ihren Erzählungen verliert und sie gemeinsam herauskristallisieren, was die Hauptanliegen sind, z.B. fragt er zwischendurch nach oder fasst das Gesagte zusammen. Gegen Ende der Gesprächszeit stellt der Sozialarbeiter das weitere Vorgehen zur Diskussion. Er erklärt der Klientin, was er ihr von seiner Stelle aus anbieten kann. Die Klientin möchte gerne einen weiteren Termin vereinbaren. Bevor sie sich verabschieden, kommt der Sozialarbeiter nochmals auf die Erwartungen der Klientin für das heutige Gespräch zurück und fragt sie, ob sie bekommen habe, was sie brauche. Die Klientin ist zuversichtlich, dass sie die notwendige Unterstützung erhält.

Angeordnetes Erstgespräch vorbereiten (SA)

Der Lehrer macht sich Sorgen um einen seiner Schüler. Seine Leistungen seien in der letzten Zeit zurückgegangen, er komme oft zu spät und habe angetönt, dass er in der Familie grossen Belastungen ausgesetzt sei. Der Lehrer meldet den Schüler zu einem Erstgespräch bei der Schulsozialarbeiterin an. Diese überlegt sich, welches Ziel das Gespräch hat, in welchem Rahmen es stattfinden soll und welche Vorinformationen sie über die Situation schon hat. Sie vereinbart mit dem Lehrer, dass dieser zu Beginn des Gesprächs dabei sein und seine Sorge um den Schüler ausdrücken soll. Danach möchte sie mit dem Jungen allein weitersprechen. Sie verzichtet darauf, bei den anderen Lehrkräften Informationen über ihre Erfahrungen mit dem Schüler einzuholen. Falls nötig, würde sie das in einem weiteren Beratungsverlauf nach Absprache mit ihm tun. Es ist ihr für dieses erste Gespräch wichtig, dass sie zu dem Jungen einen persönlichen Kontakt schaffen kann, dass dieser weiss, welche Unterstützung er von ihr erwarten kann und er sich mit seinen Anliegen ernst genommen fühlt. Gleichzeitig will sie aber auch, dass er vom Lehrer hört, dass seine Situation prekär ist, und realisiert, dass es gravierende Konsequenzen für ihn haben wird, wenn sich nichts ändert. Das Gespräch wird in ihrem Büro stattfinden, das sie so eingerichtet hat, dass sich Kinder und Jugendliche darin wohlfühlen. Der Schüler soll im Moment keinen zusätzlichen Aufwand auf sich nehmen müssen, und deshalb vereinbaren die Sozialarbeiterin und der Lehrer einen Termin während der Schulstunden. Die Sozialarbeiterin überlegt sich, wie sie die gegenseitige Vorstellungsrunde kreativ und anschaulich gestalten könnte. Dann macht sie etwas zu trinken bereit und nimmt sich vor dem Gespräch einige Minuten Zeit, sich innerlich auf die Situation einzustellen.

1.2 Eintritt/Neuaufnahme gestalten (SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Ein Klient tritt ein:
- stationärer Aufenthalt,
- begleitetes Wohnen,
- geschützte Arbeitsstätte,
- ambulant betreute Arbeits- oder Freizeitgruppe.

Eintrittsgespräch führen

Leo liest vor dem vereinbarten Eintrittsgespräch das Anmeldeformular und das Begleitschreiben des Bewerbers, Herrn Maurers, nochmals durch. Ebenso sieht er die Telefonnotizen aus dem Vorgespräch mit der Bezugsperson Frau Bader (Sozialarbeiterin einer Methadonabgabestelle) durch. Leo vermutet, dass Herr Maurer in erster Linie an einer Wohnung interessiert ist und wenig Motivation hat, sich auf eine Begleitung einzulassen. Leo macht sich einige Notizen zu Fragen, die er stellen wird. Leo begrüsst den Bewerber und dessen Bezugsperson freundlich und bietet ihnen einen Stuhl und Kaffee an. Im Gespräch stellt sich heraus, dass der Bewerber seine letzte Wohnung verloren hat, weil es andauernd Reklamationen aus der Nachbarschaft wegen nächtlicher Ruhestörung gab. Auf die Frage nach dem gewünschten Umfang der Wohnbegleitung entgegnet Herr Maurer, dass einmal pro Monat wohl genüge. Nun wendet Frau Bader ein, dass seine letzte Wohnung zum Schluss ziemlich verwahrlost gewesen sei. Herr Maurer räumt ein, dass es zu

diversen Kokainexzessen gekommen sei und er sich in der Folge nicht mehr um die Haushaltsführung gekümmert habe. Er habe aber in den letzten Monaten der Obdachlosigkeit gelernt, eine Wohnung zu schätzen, und würde es sicherlich nicht mehr so weit kommen lassen. Herr Maurer sieht ein, dass er zumindest für die erste Zeit eine intensivere Begleitung benötigt. Es wird vereinbart und schriftlich festgehalten, dass er mindestens wöchentlich besucht wird und dann jeweils die Wohnung zusammen geputzt wird. Ausserdem kommt Herr Maurer zur Einsicht, dass er keine süchtigen Kollegen bei sich zu Hause mehr empfangen will. Herr Maurer kann am nächsten Ersten eine Einzimmerwohnung beziehen.

Eintritt in die Institution gestalten/Neuaufnahme

Lea hat eine Begrüßungskarte mit ein paar persönlichen Worten für den neu eintretenden Peter geschrieben. Sie legt ein paar Süßigkeiten neben die Karte und kontrolliert mit einem letzten Blick das Zimmer. Zufrieden stellt sie fest, dass alles in Ordnung ist und einladend wirkt. Zurück im Büro, legt sie den Jahresplan, die Hausordnung, den Zimmerschlüssel sowie die Ziel- und Auftragsbestimmung bereit. Sie geht noch einmal die Aufgabenliste «Eintritt» durch und schaut auf ihrem Arbeitsplan, wann sie den Rundgang durch die Institution mit Peter planen kann. Inzwischen sind Peter und seine Mutter auf der Gruppe eingetroffen. Lea begrüßt beide. Sie setzt sich mit ihnen an den Tisch und erklärt die wichtigsten Abläufe für einen guten Start.

1.3 Situation einschätzen (SA/SP)

Merkmale dieser Schlüsselsituation

- Sozialarbeiter/in sammelt und ordnet erste Informationen über die Situation der Klient/innen nach bestimmten Kriterien.
- Wirkungen, Wechselbeziehungen und Prozesse werden erfasst.
- Sozialarbeiter/in schätzt den akuten Handlungsbedarf (v.a. in Bezug auf den gesundheitlichen Zustand sowie Selbst- und Fremdgefährdung) ein und leitet wenn nötig die ersten Massnahmen ein.
- Vor oder während einem Neueintritt sammelt die Sozialpädagogin alle vorhandenen anamnestischen und diagnostischen Daten. Sie leitet daraus erste sozialpädagogische Konsequenzen ab.
Ausgangspunkt der Förderplanung.

Sich ein Bild der Situation machen (SA)

Ein Klient kommt auf den kirchlichen Sozialdienst. Er berichtet davon, dass er seit zwei Monaten arbeitslos sei, seine Frau ihn verlassen habe und er finanziell nicht in der Lage sei, für seinen und den Unterhalt der beiden Kinder, die bei ihm leben, aufzukommen. Der Sozialarbeiter hört dem Klienten aufmerksam zu und stellt gezielte Fragen, um sich ein präzises und umfassendes Bild der Situation machen zu können. Dabei folgt er innerlich einem Raster, um festzustellen, welche Informationen ihm noch fehlen. So fragt er den Klienten beispielweise, ob er sich schon bei der Arbeitslosenkasse gemeldet habe. Er ordnet die Angaben und arbeitet mit dem Klienten gemeinsam heraus, welche Probleme ihn zurzeit am meisten drücken. Sie beschliessen, als Erstes die finanzielle Situation zu stabilisieren. Gemeinsam stellen sie Antrag auf Arbeitslosengeld und klären die Alimentenleistungen. Da die finanzielle Situation der Familie prekär ist und die Auszahlung von Arbeitslosengeld und Alimenten einige Zeit dauern kann, meldet der Sozialarbeiter die Familie beim

Sozialdienst an, sodass die Finanzen sichergestellt sind. Nach dem Gespräch überdenkt der Sozialarbeiter das Gehörte, macht sich ein paar Notizen und beschliesst, beim nächsten Mal die familiäre Situation genauer zu betrachten. Dabei geht es ihm in erster Linie um die Frage, ob der Vater in der Lage ist, die Kinder allein zu betreuen, wie er allenfalls familiär und/oder in der Nachbarschaft vernetzt ist und in welchem Rahmen die Mutter das Besuchsrecht wahrnimmt. Der Sozialarbeiter nimmt sich auch vor, ein Augenmerk auf die psychische Befindlichkeit des Mannes zu haben und ihn bei Bedarf und bei Gelegenheit darauf anzusprechen.

Gefährdung einschätzen (SA)

Bei einem kirchlichen Sozialdienst geht die Meldung ein, dass ein allein wohnender älterer Mann möglicherweise Hilfe benötigt. Die Bekannte des Mannes, die telefoniert, macht sich Sorgen um dessen Gesundheitszustand. Die Sozialarbeiterin macht einen Hausbesuch und trifft einen 88-jährigen Mann, der stark abgemagert ist und desorientiert scheint. Während des Gesprächs versucht sie herauszufinden, wie der Mann in seinem Haushalt zurechtkommt. Dabei beobachtet sie ihn eingehend und kommt zur Einschätzung, dass keine akute Gefahr für ihn besteht. Um sicherzugehen, möchte sie aber die Hausärztin kontaktieren und holt dafür die Einwilligung des Mannes ein. Dieser macht den Eindruck, als sei er froh darüber, dass sich jemand um ihn kümmert. Er erwähnt auch, dass ihn schon lange niemand mehr besucht habe. Der verwahrloste Zustand der Wohnung wie auch die Aussagen des Mannes sprechen ihrer Meinung nach dafür, dass ein Unterstützungsnetz eingerichtet werden muss.

Eine sozialpädagogische Diagnose erstellen

Sarah ist eben neu in die Institution eingetreten. Nach der Schnupperzeit wurde sie der Gruppe von Lea zugeteilt. Lea wird Bezugsperson und macht sich nun daran, eine erste Lagebestimmung aus sozialpädagogischer Sicht zu erstellen. Sie nimmt dazu folgende Unterlagen zur Hand:

den Anamnesebogen, den die Gesamtleitung ausgefüllt hat,
den Fragebogen, der bereits vor der Schnupperzeit von der Gruppenleitung ausgefüllt worden ist,
die diversen Berichte von externen Stellen (Schulberichte, medizinische Gutachten, Bericht des schulpsychologischen Dienstes), Gruppenjournale aus der Schnupperzeit.

Darüber hinaus kennt Lea ihr Bezugskind persönlich schon recht gut. Die Informationen trägt Lea nun systematisch zusammen. Dafür benutzt sie den Raster gemäss Förderplankonzept, das auf der Grundlage der ICF (International Classification of Functioning) aufbaut. Die im Alltag geforderten Funktionen sind da wie in einer Checkliste aufgeführt. Lea kann so die Kompetenzen und Ressourcen von Sarah systematisch festhalten und gleich auch den Förderbedarf provisorisch bestimmen. Insbesondere interessiert sie, welchen Grad an Selbstständigkeit Sarah bezüglich der Selbstversorgung (essen, trinken, Hygiene, ankleiden usw.) bereits hat. Sie merkt, dass hier noch einiges an Anleitung und Kontrolle nötig ist. Infolge der Lernbehinderung von Sarah müssen sich die Erzieherinnen und Erzieher immer gut vergewissern, was Sarah an Anweisungen überhaupt versteht. Lea hält auch die Angaben bezüglich epileptischer Anfälle fest und schreibt genaue Anweisungen zur Medikamentenabgabe. Die Kolleginnen und Kollegen werden das zu schätzen wissen. Aus den Akten geht hervor, dass Lea in belastenden Situationen mit starken Aggressionen reagiert. Selber hat sie solches Verhalten erst in Ansätzen festgestellt. Sie wird Kontakt mit dem Heimpsychologen aufnehmen, damit sie die Dynamik

besser versteht und präventiv Vorkehrungen treffen kann. Sarah macht gern Sport und kann gut zeichnen. Das gibt wertvolle Hinweise für die Gestaltung der Freizeit auf der Gruppe.

Auf diese Weise stellt Lea noch viele weitere Fakten zu Sarah zusammen, so etwa zu den Kompetenzen in den Kulturtechniken, den zu benutzenden Kommunikationshilfen, zum Sozial- und Lernverhalten. Die Eltern von Sarah sind geschieden und offenbar ziemlich zerstritten. Sarah lebt bei ihrer Mutter, hat aber ein gutes Verhältnis zu ihrem Vater. Lea überlegt sich, wie sie einen guten Kontakt zu beiden Seiten gestalten soll. Lea hat die Angaben auf dem PC übersichtlich zusammengestellt. Die Liste, die mit kurzfristigen Zielen und offenen Fragen ergänzt ist, wird sie an der kommenden Teamsitzung zur Diskussion vorlegen. Bereits hat sie auch mit der Klassenlehrerin von Sarah einen Besprechungstermin abgemacht.

3.5 Diskussion der empirischen Erhebung und Ergebnisse

Mit unserer empirischen Untersuchung konnten wir unsere **Fragestellung – Welches sind die Schlüsselsituationen, die die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten?** – in weiten Zügen beantworten. Wir haben als Basis ein empirisches Verfahren aus der curricularen Forschung (Norton, 1997; Tippelt & Edelmann, 2007) genutzt, das den qualitativen Gruppenverfahren zuzurechnen ist. Das Verfahren wurde im deutschsprachigen Raum gerade erst bekannt und durch die Orientierung auf Situationen nochmals neu akzentuiert (Kaiser, 2005b; Ghisla, 2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008; Zbinden-Bühler & Volz, 2007). Entsprechend vielfältig waren die genutzten Variationen des Vorgehens in dieser Pionierzeit. Wir haben auf verschiedene empirische Methoden zurückgegriffen, die zu einem Methodenmix führten, der unserer Meinung nach im Grundsatz der Forschungsfrage und dem Kontext angemessen war. Dennoch hatte unser Verfahren gewisse Schwächen, die ich nun aufzeigen will.

Tippelt & Edelmann (2007, S. 748) weisen darauf hin, wie herausfordernd die **Auswahl der Fachkräfte aus der Praxis** ist: «Die Ergebnisse der DACUM-Workshops sind zu einem grossen Teil abhängig von der Auswahl der Expertengruppe, da sich ihre beruflichen Kenntnisse, die Kommunikationsfähigkeit und Motivation massgeblich darauf auswirken.» Bei unserem Verfahren haben wir, bedingt durch äussere Rahmenbedingungen unter grossem Zeitdruck und zusätzlich erschwert durch eine Sommerpause, die Expertinnen und Experten auswählen müssen. Wir konnten zwar theoretisch die Auswahlkriterien gut herleiten und darlegen, wie ich in Abschnitt 3.3.1 gezeigt habe, doch mussten wir bei der Auswahl der Expertinnen und Experten in zweierlei Hinsicht Abstriche in Kauf nehmen.

Erstens konnten wir **nicht das ganze Handlungsfeld der Sozialen Arbeit abdecken**. Wie Abbildung 23 im Anhang zeigt, konnten wir zwar die allgemeinen Kriterien zu Institutionen gemäss Fehlmann, Häfeli und Wagner (1987, S. 307f.) berücksichtigen, doch fehlten uns einige Arbeitsfelder gemäss Chassé und Wensierski (1999). Husi und Villiger (2012, S. 46) haben eine für uns interessante

Übersicht des Handlungsfeldes dargestellt, da sie die schweizerischen Verhältnisse aufnehmen und versuchen, die Arbeitsfelder der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturellen Animation zuzuweisen respektive entsprechende Schnittmengen zu bilden. Daraus geht hervor, dass uns vor allem die Arbeitsfelder Altenhilfe, Frauenarbeit, mobile Jugendarbeit, Freiwilligenarbeit und Selbsthilfe, Gesundheitswesen, Gemeinwesenarbeit und -entwicklung gefehlt haben sowie jeweils einige wenige aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Erwerbslosigkeit, Schuldenberatung, Migration, Opferhilfe, Bewährungshilfe, familienergänzende Betreuung). Bei der Überprüfung der Schlüsselsituationen auf Vollständigkeit haben wir mit den beteiligten Expertinnen und Experten diese Arbeitsfelder mitzudenken versucht. In Titeln von Schlüsselsituationen und in Situationsbeschreibungen sind Aspekte aus diesen Feldern zu finden, doch haben wir keine Gewähr, dass sie in gleicher Weise wie die anderen in die Erhebung Eingang gefunden haben. Dem Anspruch der maximalen Konstrastrierung konnten wir, mit Blick auf das Schaubild von Husi und Villiger (2012, S. 46), für die Felder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik entsprechen, auch wenn wir nicht alle Arbeitsfelder berücksichtigen konnten. Hingegen fehlt die Konstrastierung in Richtung der soziokulturellen Animation.

Die zweite Schwierigkeit bei der Auswahl der Expertinnen und Experten bezog sich auf ihr Profil selbst.

Es stellte sich heraus, dass sich einige Personen aus dem stationären Bereich schwer taten, die typischen Situationen der Sozialpädagogik zu beschreiben. Im stationären Alltag vermischen sich Alltagssituationen und Situationen beruflichen Handelns. Wie Ghisla, Bausch und Boldrini (2008, S. 448) schreiben, müssen Alltagssituationen gesondert erhoben werden. Sie haben dabei die Allgemeinbildung vor Augen. In der Sozialen Arbeit, die teilweise gemeinsam im Alltag mit den Klienten und Klientinnen stattfindet, stellt sich die Herausforderung, im Alltäglichen das Sozialpädagogische/Sozialarbeiterische zu beschreiben. Dem hatten wir im Erhebungsprozess zu wenig Beachtung geschenkt. Das führte dazu, dass bei der diskursiven Validierung immer wieder bereits beschriebene Situationen als Alltagssituationen und nicht als Schlüsselsituationen bezeichnet und entsprechend nicht aufgenommen wurden.

Weiter kann man das iterative Vorgehen bei der ***Typologisierung*** kritisieren, das deshalb zu wenig systematisch die Typen, d.h. in unserem Fall die Schlüsselsituationen, herleite. Wir haben diesen Prozess aus den genannten Gründen als Gruppenverfahren angelegt, und die Expertinnen und Experten mussten sich intersubjektiv auf die Vergleichsdimensionen, Gruppierung der Situationen und die inhaltlichen Sinnzusammenhänge sowie die Charakteristika der Typen verständigen, die Kelle und Kluge (2010) als vier aufeinanderfolgende Stufen beschreiben. Sie räumen aber selbst ein, dass es bei ihrem Modell nicht um ein starres, lineares Auswertungsschema geht. «Die einzelnen Stufen bauen zwar logisch aufeinander auf – so können die Fälle erst den einzelnen

Merkmalskombinationen zugeordnet werden, wenn durch die vorherige Erarbeitung der Vergleichsdimensionen ein Merkmalsraum festgelegt worden ist –, die Stufen können jedoch mehrfach durchlaufen werden und werden dies in der Regel auch, wenn mehrdimensionale Typologien entwickelt werden sollen» (a.a.O., S. 92). Als erste Stufe bestimmen sie die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen. Auf Stufe zwei werden die Fälle gruppiert und empirische Regelmässigkeiten analysiert. Die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung vollzieht sich auf Stufe drei, um dann auf vierter Stufe die gebildeten Typen zu charakterisieren (a.a.O., S. 92).

Bei unserem Verfahren verliefen diese Prozesse während des Gruppenverfahrens parallel, iterativ wechselnd aufeinander bezogen, weil gleichzeitig das Fallmaterial generiert und seine Typologisierung vollzogen wurde:

- als «Vergleichsdimensionen» können die Aufgabenbereiche und Titel der Schlüsselsituationen bezeichnet werden,
- als «Fälle» die Situationen, die gruppiert werden.
- Der «inhaltliche Sinnzusammenhang» musste schon bei der Beschreibung einer typischen, alltäglichen Situation gefunden werden wie danach auch bei der Titelsetzung. Hier liegen in unserem Verfahren also Datenerhebung und Dateninterpretation sehr nahe beieinander. Der Titel muss für alle Fachexpertinnen und -experten sinnerschliessend, intuitiv verstehbar sein.
- Die «Charakterisierung der Typen» entspricht den Situationsmerkmalen.

In der Auswertungs- und Interpretationsphase durch die Forschungsprojektgruppe sah dieser Prozess nochmals anders aus. Nachdem die Vergleichsdimensionen und Fälle bereits im Gruppenverfahren eruiert worden waren, mussten der «inhaltliche Sinnzusammenhang» bei den einzelnen sozialpädagogischen Schlüsselsituationen sowie der inhaltliche Sinnzusammenhang der ganzen sozialarbeiterischen Typologie herausgeschält werden, damit wird die Subsumtion der sozialpädagogischen Schlüsselsituationen in die sozialarbeiterische Typologie vollziehen konnten. Die «Charakterisierung der Typen» in Form der Situationsmerkmale war jedoch dazu Grundlage und demzufolge nicht der letzte Schritt des Verfahrens.

Eine interessante **Kategorisierung von Situationen** habe ich bei Possehl (2009, S. 86f.) gefunden, der eine «Heuristik für die Beurteilung der Situationen mit Entschluss» entwickelt hat. Er betont mit dieser Bezeichnung, dass neben der Handlungsplanung auch die Entscheidungsvorgänge beachtet werden müssen. Er schlägt vor, dass sich Situationen nach verschiedenen Gesichtspunkten ordnen lassen. Situationen können nach ihrer Ähnlichkeit – wobei zwischen «objektiver»¹² und «subjektiver» Ähnlichkeit zu unterscheiden ist – verglichen und entsprechend **klassifiziert** werden.

Einzelituationen können **sequenziert**, das heisst in übergreifende Situationssequenzen eingeordnet

¹² Damit meint Possehl (2009, S. 87) Situationen, bei denen zu Forschungszwecken im Labor die sogenannten «unabhängigen Variablen» kontrolliert werden können und so objektiv messbare Stimuluskonstellationen darstellen.

werden. Es können auch **Situationshierarchien** gebildet werden. Als Letztes sind nach Possehl **sozial gut vordefinierte und sozial schlecht (oder gar nicht) vordefinierte Situationen** zu unterscheiden. Interessant finde ich nun, dass wohl alle diese Kategorien bei unserer Typologienbildung der Schlüsselsituationen mitgespielt haben, was dafür spricht, dass wir eine maximale Kontrastierung der Ergebnisse erreicht haben. Wir haben Ähnlichkeiten verglichen (jedoch keine objektiven Situationen nach Possehl in den Blick gerückt) und Schlüsselsituationen als Typen gebildet. Mit den Situationen, die das methodische Handeln in den Fokus nehmen, bildet sich eine Form von Sequenzierung in den Titeln der Schlüsselsituationen ab (von «Situation erfassen» über «Ziele definieren», zu «Interventionen planen und umsetzen» bis zum «Abschliessen der Zusammenarbeit»), und in der Titelsammlung mit ihrer Gliederung zeichnet sich eine gewisse Situationshierarchie ab. Für die letzte Kategorie von Possehl, den sozial gut oder schlecht vordefinierten Situationen, müsste man die einzelnen Schlüsselsituationen untersuchen. Er spricht diesen beiden Formen je eigene Heuristiken zu, und es wäre spannend zu untersuchen, ob sich diese in den Beschreibungen der Schlüsselsituationen wiederfinden lassen (a.a.O., S. 49f.).

Bei der **diskursiven Validierung** kann ich zwei Schwachpunkte unseres Verfahrens ausmachen. Wir haben gemerkt, dass die konsensual angelegten Diskussionen zur Überprüfung der Ergebnisse den typischen Effekt der erhöhten Kompromissbereitschaft mit sich bringen, je länger die Diskussion dauert. Wir versuchten, durch Unterbrechungen diese negativen Einflüsse zu minimieren. Bei der Plattform hatten wir keine Zählerstatistik eingerichtet, und der Aufwand, alle Kommentare nach Autorinnen und Autoren durchzusehen, war zu hoch, sodass wir nicht im Detail feststellen konnten, wie intensiv sich die einzelnen Personen auf diesem Weg der Validierung eingebracht haben. Ein weiterer Kritikpunkt könnte bei der **Arbeit der wissenschaftlichen Assistentinnen** liegen. Sie hatten die Aufgabe, die Kommentare einzuarbeiten. Was heisst das forschungslogisch nun genau? Sie haben Typologien gemäss den Kommentaren differenziert, verändert, neu zugeordnet. Zusätzlich haben sie bei Situationsbeschreibungen Elemente eingefügt und Textstellen verändert, die entsprechend kommentiert wurden. Dies setzten sie aufgrund der Hinweise und ihrer eigenen beruflichen Erfahrung um. Ich bin der Meinung, dass wir mit der diskursiven Validierung diese Veränderungen jeweils genügend intersubjektiv geprüft haben.

Nicht unwesentlich zum Gelingen trägt die **Moderatorenrolle** bei. Wir waren sehr froh um die fachliche Begleitung, die ein wenig ausserhalb des Geschehens stand und die beiden Projektleiterinnen in den Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, moderieren liess. Die wissenschaftlichen Assistentinnen kümmerten sich je um die Dokumentation. Mit dieser Rollenteilung konnten wir der Komplexität des Forschungsvorhabens gerecht werden. Die Vor- und Nachbereitung der Workshops war jeweils mit erheblichem Aufwand verbunden und der kritische Austausch in der Projektgruppe wesentlich.

Insgesamt erachte ich unseren Forschungsprozess als gelungen. Wir haben sehr interessantes Datenmaterial erhoben. Es ist nicht wie sonst eine Typologie, für die Deutungsmuster und Lösungsansätze des professionellen Handelns rekonstruiert werden (vgl. z.B. die Forschung von Schweppe, 2003b, S. 145f.), sondern eine phänomenologische Beschreibung des konkreten Handelns der Professionellen, die dieses nicht weiter analysiert. Die Beschreibungen werden aus Sicht der Praxis typologisiert nach den Definitionsmerkmalen einer Schlüsselsituation.

Man könnte damit viele weitere Perspektiven untersuchen, seien es die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Situationen, seien es die Handlungsansätze in den Situationsbeschreibungen oder weiterführend, ländervergleichend die Situationen der Sozialen Arbeit. Die Erhebung datiert von 2005. Themen, die zu diesem Zeitpunkt als Zukunftsperspektive beschrieben wurden, sind heute bereits alltäglich real. Die Schlüsselsituationen unterliegen also stark dem sozialen Wandel des Berufsfeldes und müssen immer wieder aktualisiert werden. Doch erfahre ich in der Lehre und Weiterbildung, dass Fachkräfte sich immer noch die 2005 gesetzten Titel der Schlüsselsituationen in der Regel intuitiv erschliessen können. Die Typologie scheint stabiler zu sein als die konkreten, kontextgebundenen Situationsbeschreibungen selbst.

Mit unserer empirischen Erhebung haben wir für die Soziale Arbeit etwas ganz Neues versucht: Wir wollten das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit anhand von Situationen beschreiben, um gemäss der ursprünglichen Idee auf dieser Basis ein empirisch begründetes Curriculum zu schaffen. Nun nutze ich die Erhebung und das Datenmaterial, um daraus eine situative Kasuistik zu entwickeln. Die Ergebnisse beschreiben konkretes Handeln in einem spezifischen Kontext. Gleichzeitig ist es uns gelungen, den Blick vom Spezifischen auf das Allgemeine zu richten, indem wir die Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit und deren generalisierte Situationsmerkmale empirisch erhoben haben. Mit den Schlüsselsituationen haben wir eine Typologie des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit empirisch fundieren können, was bisher in dieser Weise einzigartig ist. Gleichzeitig haben wir damit ein Beschreibungsformat von Handlungspraxis gefunden, das die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem aufrechterhält. «Wie SozialpädagogInnen jedoch ihre konkrete Handlungspraxis entwickeln, gestalten, deuten und begründen, bleibt der Sozialen Arbeit aufgrund des bisherigen Mangels an empirischen Annäherungen an die berufliche bzw. professionelle Praxis von SozialpädagogInnen weitgehend verborgen» (Schweppe, 2003b, S. 148). Mit der empirischen Erhebung haben wir einen weiteren Schritt in Richtung von Verständigung geleistet. Mit der theoretischen Fundierung einer situativen Kasuistik möchte ich nun den Weg für nächste Entwicklungen bereiten. Wie das Format der Schlüsselsituationen für Reflexionen genutzt werden kann, haben wir in unserem Buch beschrieben (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) und werde ich kurz in Ausblick I in Kapitel 6 aufzeigen. Doch ohne Diskurs über diese Praxis wird sich kein gemeinsames Verständnis von Professionalität aufbauen. Um dem entgegenzuwirken, treiben wir in einem neuen

Forschungs- und Entwicklungsprojekt das Diskursmodell voran, worauf ich in Ausblick II in Kapitel 6.2 kurz eingehen werde.