

4.4 Vierte Hypothese Kasuistik in der Sozialen Arbeit als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

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

(Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 3)

Soziale Arbeit vermittelt zwischen Individuum und Gesellschaft und handelt in diesem sich stets wandelnden und unsicheren Spannungsfeld.²⁴ Das Praxisfeld der Sozialen Arbeit ist entsprechend vielfältig und komplex. Die Bearbeitung von Aufgaben in der Profession verlangt eine kritische, reflektierte und situativ angepasste Herangehensweise auf der Basis von fachlich aktuellem, empirisch und theoretisch begründetem Wissen, von Fähigkeiten und einer professionellen Haltung. In der Sozialen Arbeit gilt es immer, im Spannungsfeld von Allgemeinem und Spezifischem, von Fallverstehen und Theorieverstehen, von Routine und Nicht-Standardisierung für jeden Fall einen eigenen Weg zu suchen. Dieser Weg kann ganz unterschiedlich aussehen, und selten gibt es nur einen. Wie sich ein Fall entwickelt, wie sich Entscheidungen begründen lassen, welche Themen sich

²⁴ Dieser Abschnitt basiert auf unserem Buch (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 162).

darin spiegeln, welche Wertorientierung dahintersteht – solche Fragen stellt sich die Kasuistik und bearbeitet sie reflexiv, entlastet von Handlungsdruck. Sie fragt sich, «was der Fall ist beim Fall» (vgl. Hörster, 2002, S. 551). Dabei sind Fälle in der Sozialen Arbeit vielgestaltig: Nicht nur einzelne Personen, sondern Gruppen, Gemeinschaften, Zugehörige von Stadtteilen usw., Nutzerinnen und Nutzer von offenen Angeboten können direkt oder indirekt «zum Fall werden» (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 9). Seit Beginn der Sozialen Arbeit findet sich eine kasuistische Tradition (vgl. Heiner et al., 1998). Entsprechend der sich wandelnden Fachdiskussion wurde und wird Kasuistik verschieden verstanden, sei es als illustrierende ausführliche Fallbetrachtung von Einzelfällen, sei es mit einem eher methodisierten Blick auf Fallführung und dem Subsumieren unter allgemeine Regeln im Sinne einer Klassifikation oder in einem eher sozialwissenschaftlich rekonstruktiv-hermeneutischen Fallverstehen (vgl. Heiner et al., 1998; Müller 2008; Müller, Niemeyer & Peter, 1986; Wernet 2006). Erklärtes Ziel aller kasuistischen Herangehensweisen ist es, den Fall in seiner Besonderheit zu verstehen und darin das Allgemeine im Sinne von Theorien, gültigen Regeln, ethischen Grundsätzen u.v.m. zu entdecken, um daraus wiederum Rückschlüsse für Theoriebildung und Methodenentwicklung zu ziehen und zu lernen. Kasuistik gilt als grundlegendes didaktisches Element in der Ausbildung der Sozialen Arbeit.

Aus diesen kurzen einführenden Gedanken formuliere ich die Hypothese, dass Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung betrachtet werden kann. Kasuistik hat das Potenzial, durch den Fallbezug die doppelte Relationierung zu leisten: die Bezugnahme auf die unterschiedlichen Wissensbestände und deren Verbindung mit konkretem Handeln in einem Fall. Kasuistik beschreibt das Zusammenspiel von Wissen und Handeln und macht so das Können darin sichtbar, explizit. Damit diese Relationierung in einem professionellen Verständnis hergestellt werden kann, müssen diverse Voraussetzungen erfüllt sein, worauf das Eingangszitat zu diesem Abschnitt von Müller, Niemeyer und Peter (1986) bereits hinweist. Ich werde in den folgenden Abschnitten näher erörtern, was unter Kasuistik verstanden wird und wie ihr Potenzial als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung zu verstehen und zu gestalten ist.

4.4.1 *Historische Entwicklung der Kasuistik in der Sozialen Arbeit*

«Versucht man, in anderen glücklich erledigten Fällen das Geheimnis des Erfolgs zu finden, so ist es fast immer der gleichen Methode zuzuschreiben. Es ist die Anwendung des Grundsatzes, dass der Fürsorger niemals wie eine Autorität handeln soll, ehe er nicht als solche anerkannt ist.»

(Salomon, 1927, S. 66)

Kasuistik gibt es seit Beginn der Sozialen Arbeit (Hörster, 2010). Die Pionierinnen der Sozialen Arbeit wie Mary Richmond und Alice Salomon haben aus Fallanalysen ihre Theorien und Methoden entwickelt (Giebeler u.a., 2008, S. 10; Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 12f.). Schwerin hatte bereits vor der Jahrhundertwende und ab 1906 in der «Zentrale für private Fürsorge» begonnen, ein Informationssystem aufzubauen. 1911 blickte man dort bereits auf 35 000 bearbeitete Fälle zurück (Müller, 1992, S. 3). Kasuistik wurde mit Praxistheorie, d.h. Methodenlehre gleichgesetzt (Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 1). Ab den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts drängten sich die Sozialwissenschaften in den Vordergrund und führten zu einem Expertenverständnis, das in Anspruch nahm zu wissen, was für die Betroffenen gut sei (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 20). Ende der 1970er-Jahre nahm man wegen des Technologieverdachts der Standardisierung «Abschied vom Experten» (Olk, 1986); die Alltagswende führte dazu, die fallspezifische Eigenart und die Autonomie der Lebenspraxis der Klientinnen und Klienten ins Blickfeld zu rücken (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 21f.; Terhart, 1985, S. 293f.). Müller, Niemeyer und Peter (1986, S. 2) plädieren für einen neuen Entwurf von Kasuistik, die Konfliktfälle aus der Praxis exemplarisch aufbereitet und theoretisch einordnet, didaktisch bestimmt, wie aus Fällen zu lernen ist, und diese Erkenntnisse in eine allgemeinere Theorie sozialpädagogischer Intervention überführt. Die Kasuistik gewinnt an Gewicht, sie richtet sich vermehrt interpretativ und hermeneutisch aus und orientiert sich weniger an den bisherigen eher normativen Methodenlehren (Müller, 2002, S. 741). Kasuistik erlebt gemäss Gorges (2002, S. 373) auch in der professionstheoretischen Debatte eine Renaissance. Zum einen wird die Herausbildung von Reflexivität als zentrales Merkmal von Professionalität erörtert, zum andern die Verminderung der Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis. Hörster sieht für diesen Aufschwung noch weitere Gründe in den zunehmenden Unsicherheiten durch die hochgradig funktionale Differenzierung, Globalisierung und Beschleunigung der Verhältnisse. «Man scheitert des Öfteren», und die Arbeitsgebiete der Sozialen Arbeit sind «Felder von GrenzgängerInnen und belastet durch Krisenhaftigkeit» (Hörster, 2002, S. 551). Hörster (2010, S. 383) versteht Kasuistik somit als Antwort auf einen wachsenden Problemdruck, um Räume für Dissensmanagement und gemeinschaftliche Selbstvergewisserung zu öffnen. «Insgesamt entpuppt sich die sozialpädagogische Kasuistik als ein hybrides und plural strukturiertes Mischgebilde. Es schwankt um die normativen Gegebenheiten des professionellen Entscheidungsprozesses und die mit ihm verbundenden Probleme der Bindung von Ungewissheit. In ihm fließen sozialpädagogische Wissenschaft, Bildungs- und Lernprozesse und professionelle Partizipationsgebote ineinander. Mit diesem Gebilde tut sich ein komplexer Raum der Reflexion auf, der sich konkret, vielfältig, unrein und heterogen auf einen gesellschaftlichen Problemdruck hin entwickelt» (a.a.O, S. 385f.). Die parallel dazu stattfindende Aufwertung der qualitativen Sozialforschung führt zu einer zunehmenden Verschränkung von

Hermeneutik, Kasuistik und Fallverstehen, wie auch eine Publikation von Wernet (2006) zum Ausdruck bringt, die den Wechsel von einer illustrativen zu einer rekonstruktiven Kasuistik aufzeigt. Der Ursprung der Kasuistik liegt im Recht. Fallsammlungen dienten zu Beginn der Illustration und waren in diesem Sinne «Präjudiziensammlungen» (Wernet, 2006, S. 86), sie waren einem handlungspraktischen Entscheidungsproblem verpflichtet. «Methodisch verweist diese Kasuistik denn auch nicht auf die Operation der Fallrekonstruktion, sondern auf die Veranschaulichung durch die Schilderung konkreter Fälle und auf eine Fallenzyklopädie im Sinne einer möglichst vollständigen Archivierung aller relevanten Fälle» (a.a.O., S. 87). «Das Recht ging ursprünglich vom <casus> aus, vom Einzelfall, um an ihm eine Regel, das allgemeine Prinzip, zu gewinnen. Dieses gibt sodann einen Beurteilungsmaßstab für ähnlich gelagerte Fälle ab» (Binneberg, 1985, S. 776). Eine so verstandene Kasuistik darf aber nicht dazu missbraucht werden, das allgemeine Prinzip zu standardisieren («kasuistischer Normativismus»), sondern muss für jede konkrete Situation in den gegebenen Lebensverhältnissen die Regel «schöpferisch» beziehen. «Die Regel muss der sich wandelnden Lage folgen können. [...] Kasuistik in diesem Sinne ist dem Leben zugewandt» (a.a.O.). Dies verweist nun darauf, dass der Fall nicht bruchlos den Regeln subsumiert werden kann. «Der Fall liegt nicht einfach vor; er bedarf der Bestimmung» (Wernet, 2006, S. 85), was in der Kasuistik der Sozialen Arbeit zu den rekonstruktiven Ansätzen führt.

Die traditionellen Professionen wie Rechtswissenschaften, Moraltheologie und Medizin kennen alle eine Kasuistik, um im Rückgriff auf ein Allgemeines – «ein System von Maximen, Rechtsnormen, therapeutischen Techniken» (Wernet, 2006, S. 85) – zur Handlung und zur Problemlösung fähig zu sein.

Ich vermute, dass in Anlehnung an die klassischen Professionen auch in der Sozialen Arbeit der anfängliche Begriff der «Fallarbeit» parallel zu den Bestrebungen nach Professionalisierung zunehmend durch «Kasuistik» abgelöst wird. Doch zu den Begrifflichkeiten mehr im nächsten Abschnitt.

4.4.2 *Begriffsbestimmung von Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung*

«Die kasuistische Aufgabe ist demnach nicht nur, einen Fall zu verstehen, sondern, mehr noch und zuerst, die Art seines immer schon verstandenen Seins zu verstehen und dieses überprüfbar zu machen.»

(Müller, 2008, S. 395)

Gemäss der historischen Entwicklung von Kasuistik, wie ich sie im letzten Abschnitt dargelegt habe, erschliessen sich die verschiedenen Positionen von Kasuistik: Es gibt zum einen eine **normativ**

illustrative Kasuistik, die lehrt «wie man's macht», eine **deskriptive**, die eher zu erschliessen sucht, «wie's geschehen konnte», ohne Lösungen zu produzieren, und schliesslich eine **heuristische**, die das Spektrum von Erklärungs- und Handlungsalternativen erweitert (Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 5). Ich werde im Folgenden weiter auf diese Differenzierungen zu sprechen kommen.

Warum Kasuistik für die Soziale Arbeit überhaupt so zentral ist, erläutern Braun, Grasshoff und Schweppe (2011, S. 23f.) anhand der **spezifischen Merkmale des Fallbezugs**. Das doppelte Mandat verweist einseits auf die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis der Klientel und andererseits auf die Kontrollfunktion bezüglich gesellschaftlicher Normen. Dieses Spannungsverhältnis erfordert eine entsprechende Austarierung durch die Professionellen. Die Arbeitsbeziehungen zwischen den Adressatinnen und Adressaten und den Professionellen der Sozialen Arbeit sind grundsätzlich nicht hierarchisch, sondern, idealtypisch gesehen, egalitär strukturiert, was sich z.B. in einer gemeinsam ausgehandelten Problemdefinition äussert. Dies bedingt, dass die Beziehung selbst reflexiv kontrolliert werden muss. Soziale Arbeit zeichnet sich durch eine diffuse Allzuständigkeit aus: «Nicht ein konkretes Problem oder Merkmal einer Person ist der Fall in der Sozialen Arbeit, sondern die Verwobenheit eines Subjektes mit der Lebenswelt. Der Fall in der Sozialen Arbeit ist damit nicht unmittelbar zu identifizieren, sondern muss selbst erst systematisch erschlossen werden» (a.a.O., S. 24). Unter einer solchen Perspektive kann die Lebenswelt der Klientinnen und Klienten selbst zum Fall werden, was in anderen Professionen kaum vorkommt. Dies wiederum führt dazu, dass die Soziale Arbeit selbst einen Sachverhalt zum Fall macht und dadurch den Fall verändert.

Was ist denn nun aber ein «Fall»?

In der Sozialen Arbeit lassen sich vier **Strukturdimensionen** bestimmen, die einen Fall kennzeichnen (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 27f.). Die vorhin genannte Verwobenheit weist auf die sozial hergestellte Struktur des Falles hin. Der soziale Kontext muss immer mitbedacht und der Fall darf bezüglich Interventionsmassnahmen nicht individualistisch verkürzt oder dekontextualisiert werden. Jedes Subjekt deutet die Welt und sein Handeln sinnhaft. Es müssen deshalb die subjektiven Sichtweisen des jeweiligen Falles rekonstruiert werden, um neue Handlungs- und Lebensgestaltungsoptionen zu erschliessen. «Insofern vollzieht sich Soziale Arbeit immer in der Spannung zwischen Respekt vor und Destruktion der Eigenwilligkeit lebensgeschichtlicher Erfahrungen» (a.a.O, S. 30). Damit ist ein Fall zeitlich in eine Lebensgeschichte eingebettet und verändert sich permanent im Laufe der Zeit durch einen zirkulären Prozess von Anamnese, Diagnose und Intervention. Somit wird der Fall auch erst zum Fall, wenn sich die Soziale Arbeit ihm durch die Arbeit der Professionellen wie auch im organisatorisch-institutionellen Rahmen zuwendet. Wie ich einleitend zu Abschnitt 4.4 bereits erwähnt habe, kann alles «Soziale», «jede Situation, jeder soziale Prozess, jede Interaktion und jedes individuell Geworden-Sein [...] ein Fall sein und potenziell

auch zu einer <Fall>-Geschichte der Sozialen Arbeit werden» (Giebeler u.a., 2008, S. 11). Heiner stimmt dem ebenfalls zu. «Insofern sind Fälle immer zugleich Erzählungen und enthalten Verlaufskurven. [...] Dieser erzählerische Duktus mag sich auf ein ganzes Leben oder eine Lebensphase [...] beziehen oder nur auf eine Entscheidung in einer bestimmten Situation, deren Verlauf und Konsequenzen, also nur eine kurze Zeitspanne umfassen» (Heiner, 2004a, S. 95). Heiner kritisiert jedoch die Frage «Was ist der Fall?», weil diese ein statisches Verständnis suggeriert, und favorisiert anstelle dessen die Frage «**Wodurch wird ein Fall zum Fall?**» (Heiner, 2012, S. 201). Dies führt mich zur Unterscheidung von Fall, Fallarbeit, Fallbericht, Falldarstellung und zur Definition von Kasuistik.

Ganz allgemein kann **Fallarbeit** als die praktische Bearbeitung von Fällen bezeichnet werden, als Oberbegriff für alle Ansätze und Methoden, die den Umgang mit Fällen systematisieren (Müller, 1993). Um von der Fallarbeit zu einer Fallstudie zu gelangen, braucht es gemäss Binneberg (1985, S. 775) die **Fallbeobachtung**. Nur durch Beobachtung können wir wahrnehmen oder betrachten, was der Fall ist. Durch die **Falldarstellung** können wir Abläufe, Situationen und Begebenheiten beschreiben, die den Fall ausmachen. In der **Fallanalyse** erkunden wir die Merkmale und die Zusammenhänge, die aus dem Fall hervorgehen und ihn in seiner Sonderheit und Allgemeinheit charakterisieren. Zu einer **Fallstudie** braucht die Analyse einen theoretischen Bezug: «Erst das theoretische Moment einer Analyse, das zur *Beobachtung* der pädagogischen Praxis und ihrer *Deskription* deren gelungene *Interpretation* hinzufügt, kann den einzelnen Fall und die Falldarstellung zu einer überzeugenden Fallstudie führen» (a.a.O., S. 776). Binneberg (ebd.) definiert **Kasuistik** entsprechend als die «*methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden*». Peter (1986, S. 24) bezeichnet die Falldarstellung als **Fallbericht** und macht zwischen Fallanalyse und -studie keinen Unterschied. Er spricht von **Fallmaterial**, das neben der Beobachtung zur Berichterstattung genutzt wird und jegliche Form von Dokumentation des Falles umfassen kann. Giebeler u.a. (2008, S. 14) hingegen verstehen Fallanalyse als Zusammenspiel von Fallarbeit, als direkte Interventionspraxis, und **Fallreflexion** als Reflexion des eigenen Handelns während dieses Handelns oder im Nachhinein. Sie kommen meines Erachtens damit dem Bild des «reflective practitioner» von Schön (1987) sehr nahe: «Fallanalyse impliziert das *permanente Erforschen* des jeweiligen Falls und ist eine Voraussetzung zur Fallarbeit. [...] Analyse und Reflexion erfolgen *gleichzeitig* in der konkreten Fallarbeit mit der Adressatin» (Giebeler u.a., 2008, S. 14). Entsprechend bezeichnet Müller (2008, S. 392) die Fallarbeit als «*réflexion engagée*». Giebeler u.a. (2008) unterscheiden die Fallanalyse von der **Fallrekonstruktion**, die ein eigenes Reflexionssystem entwickelt und durch ihre interaktive Konstruktion in der Forschungswerkstatt der Supervision nicht unähnlich ist. Fallrekonstruktion führt als Forschungsansatz aber dazu, Typologien zu weiteren und zukünftigen Fällen eines bestimmten Feldes zu entwickeln (a.a.O., S. 15).

Raven und Garz (2012, S. 574 f.) unterscheiden deshalb **drei Modi von Fallverstehen**. Das *naturwüchsige*, das alltagspraktisch verankert ist, das *professionelle*, das auf einem berufspraktischen situativen Fallwissen gründet, und das *wissenschaftliche* Fallverstehen, das eine wissenschaftlich methodisch kontrollierte Form des Verstehens darstellt. Damit komme ich auf den Anfang dieses Abschnitts zurück, zur illustrativen Kasuistik, die von einer rekonstruktiven zu unterscheiden ist. Wernet (2006, S. 108f.) zieht anhand des Fallmaterials die Trennungslinie. Falldarstellung, Fallbericht oder auch Fallvignette und -skizze trennen nicht in einem wissenschaftlichen Sinn zwischen Protokoll und Interpretation. Das, was darin beschrieben ist, ist bereits eine interpretierende Auswahl der in Wirklichkeit geschehenen Dinge. Ein Protokoll, das der rekonstruktiven Kasuistik zugrunde gelegt wird, z.B. eine schriftliche Transkription eines Tonprotokolls, ein Film, ein Foto, gibt einen Ausschnitt von Wirklichkeit wieder. Die rekonstruktive Kasuistik ist also nur dem dritten Modus gemäss Raven und Garz (2012) zuzuordnen. Die illustrative oder deskriptive Kasuistik ordne ich dem zweiten Modus zu, dem professionellen Fallverstehen. Die heuristische Kasuistik verstehe ich im Sinne einer Fallstudie bereits auf wissenschaftliches Wissen bezogen, jedoch nicht nach sozialwissenschaftlichen Verfahren vorgehend; ich subsumiere sie deshalb dem zweiten wie dem dritten Modus.

Ich setze nachstehend in einer Tabelle die bisher erörterten Begriffe zueinander in ein Verhältnis, um eine bessere Übersicht zu erhalten. Zunächst kommt aber noch eine weitere Dimension hinzu. Die Fälle können nämlich in verschiedenen Ordnungen betrachtet werden. Peter (1986, S. 19f.) unterscheidet Material und **Fälle erster Ordnung**. Damit meint er, dass ein Fall bereits das Ergebnis einer Konstruktion darstellt, die eine Person mit vorliegendem Material vornimmt. Peter bezeichnet ein Geschehen, ein Ereignis wie auch die Eindrücke und Erfahrungen der am Geschehen Beteiligten als Material. *«Eine Konstruktion ist die Art und Weise, wie Material erstellt, geordnet, zusammengefasst und dargestellt wird»* (ebd.). Geht es um den «Fall des Falles», also darum, wie der Fall konstruiert wird, spricht Peter von **Fällen zweiter Ordnung**. *«In einen Fall zweiter Ordnung gehen ein: das Material, die Intentionen des Fallerstellers und die Intentionen desjenigen, der den erstellten Fall zu einem Fall zweiter Ordnung macht»* (Peter, 1986, S. 20). Hörster nennt diesen Prozess in der Kasuistik «Verschiebung».

«Der alltägliche Fall verbleibt also nicht in seinem ursprünglichen Rahmen. Er wird durch die kasuistische Tätigkeit verschoben. Denn Kasuistik bezieht sich insgesamt auf das Verstehen des alltäglichen Falles. Sie überführt den ursprünglichen Fall [...] in einen anderen Raum und beobachtet ihn als Fall eines zusätzlich in den Blick zu nehmenden Verstehens: Von einem zu lösenden Problem rückt der Fall dabei – zumindest vorläufig – in den weiteren Zusammenhang eines demonstrierten, zu demonstrierenden oder zu erkundenden Verstehensproblems.» (Hörster, 2002, S. 552)

Diese zweite Ordnungsform von Kasuistik möchte nicht den Klienten oder die Klientin verstehen, sondern die Arbeitsbeziehung zu ihm (Müller, 2008, S. 399). Heiner (2004a und 2012) treibt es sogar so weit, von **Fällen dritter Ordnung** zu sprechen. Da wird «die Analyse der Falldarstellung» ein «Fall von Falldarstellung» (2012, S. 202). Dies ist meines Erachtens nur noch im wissenschaftlichen Kontext relevant, wenn es um die Bewertung einer Fallstudie oder um Typenbildungen von Fällen geht, wie z.B. im Hochschulkontext beim Bewerten einer studentischen Fallanalyse. Ich lasse deshalb die dritte Ordnung in der Übersicht weg.

Drei Modi von Fallverstehen (Raven & Garz, 2012)	Alltagspraktisch	Professionell			Wissenschaftlich	
Formen von Kasuistik (Müller, Niemeyer & Peter, 1986; Wernet, 2006, u.a.)		Illustrative Kasuistik		Deskriptive Kasuistik	Heuristische Kasuistik	Rekonstruktive Kasuistik
Dokumente kasuistischer Tätigkeit		Fallmaterial	Fallbeobachtung Falldarstellung/-bericht Fallreflexion	Fallanalyse	Fallstudie	Protokolle als Ausgangsmaterial
Fälle erster und zweiter Ordnung (Peter, 1986; Hörster, 2005)			Erste Ordnung		Zweite Ordnung	

Abbildung 16: Übersicht und Verhältnisbestimmungen der verschiedenen Begrifflichkeiten zu Kasuistik (eigene Darstellung)

Die Tabelle gibt nur schematisch eine grobe Verhältnisbestimmung. Die Zuordnung der einzelnen Dokumente ist nicht trennscharf, und korrekterweise merke ich an, dass der wissenschaftliche Modus auch Fälle erster Ordnung zum Verstehensproblem macht. Je nachdem, ob die deskriptive Kasuistik eher Fälle darstellt oder bereits den Fall zum Fall macht, gehört sie eher der ersten oder zweiten Ordnung an. Aus diesem Grund wird mit dem Pfeil das Kontinuum von erster und zweiter Ordnung symbolisiert.

Mit diesen Begriffsbestimmungen bleibt der **Unterschied zwischen Fallarbeit** als Oberbegriff, wie ihn Müller, Niemeyer und Peter (1986) definiert haben, **und Kasuistik unklar**. Einige Autorinnen und Autoren verwenden den Begriff synonym (z.B. Müller, Niemeyer & Peter, 1986; Müller, 2008) oder sprechen weiterhin nur von Fallarbeit (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011), oder sie unterscheiden die beiden Begriffe (Binneberg, 1985) oder versuchen eine generelle Bestimmung und Systematisierung von Kasuistik (Hörster 2002, 2005, 2010). Wie ich in meinen bisherigen Ausführungen aufzeigen konnte, sehe ich zwei wesentliche Faktoren, welche die Begriffsbestimmung erschweren. Zum einen verschwimmt mit den Konzepten der «reflexiven Professionalität» (Dewe,

2012) und dem «reflective practitioner» die Trennung von Aktion und Reflexion zunehmend. Zum andern vermute ich, dass in der Sozialen Arbeit erst mit den Bemühungen um den Status einer Profession auch definitiv der Begriff «Kasuistik» in Anlehnung an die Professionen in den Fachdiskurs Einzug gehalten hat; dabei wird er im Unterschied zu Fallarbeit immer noch marginal verwendet, obwohl kasuistische Tätigkeiten als «unabdingbare Bestandteile in der Hilfeplanprozedur ausdifferenziert» werden (Hörster, 2002, S. 550). «Folgerichtig trifft man mittlerweile kasuistische Tätigkeiten in unterschiedlichen Räumen und mannigfachen Formen relativ häufig an. Man begegnet ihnen sowohl im berufsvorbereitenden Ausbildungsprozess als auch im Berufsfeld selbst, in der Forschungswerkstatt und im Fallseminar, während der Selbstevaluation und Praxisforschung, in Teambesprechung und Supervision, in der Beratung unter Kolleginnen und im Rahmen von Organisationsentwicklung. [...] Anders aber, als man es in einer solchen Situation erwartet, bleibt der Grundriss sozialpädagogischer Kasuistik in der derzeitigen pädagogischen und sozialarbeiterischen Literatur noch relativ unklar» (a.a.O.). Hörster versucht, einer fehlenden Systematik von Fallarbeit respektive Kasuistik zu begegnen, indem er einen ersten Entwurf einer **Typologie von Kasuistik** vorschlägt. Er bestimmt dabei drei konstitutive kasuistische Merkmale (a.a.O, S. 555): symbolische Darstellung des Verständnisses eines Falles erster Ordnung, eine Analyse dieses Verstehens und der Bildungsprozess, der durch die kasuistische Tätigkeit ausgelöst wird. Die Analyse des Fremdverstehens wird dabei zum Problem der kasuistischen Tätigkeit, was in dekonstruierendem Vorgehen oder praxeologisch geschehen kann. Letzteres trifft hauptsächlich auf Fallstudien zu, die beim Lesen den Bezug zur eigenen Bildung offenlassen. «Hier muss ein «Fall im Fall» [...] nicht eigens herausgearbeitet werden, literarisch wird er vielmehr gleich mitgeliefert» (a.a.O., S. 556). Die rekonstruktiven Zugänge, die ich durch die Bestimmung der Begrifflichkeiten in meiner Darstellung aufgenommen habe, benennt Hörster noch nicht explizit, auch wenn er beim Fallverstehen auf hermeneutische Verfahren hinweist.

In meiner Dissertation spreche ich nicht von Fallarbeit, sondern halte mich an die **Definition von Kasuistik** gemäss Hörster, weil sie umfassend ist und Kasuistik als ein hybrides und plural strukturiertes Mischgebilde dargestellt (2010, S. 385). Eine offene Definition bietet sich aufgrund der vorliegenden Vielfalt an Verständnissen an, um zumindest in der jetzigen Zeit anschlussfähig zu sein.

«Die kasuistische Tätigkeit betrachtet also nicht einfach den Fall erster Ordnung, mit dem wir im beruflichen Alltagshandeln konfrontiert sind, sondern versucht ihrerseits, das Verständnis dieses Falles zu beobachten. [Sie versucht,] einerseits die Konstitution dieses Verstehens, sein Erleben, seine sozialen Bedingungen, institutionellen Vorgaben, nicht erfassten Wirkungen, gesellschaftlich-historischen Einlagerungen und die in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit stets auch anderen Möglichkeiten zu eruieren und zu gliedern. Andererseits versucht sie diesen Vorgang zu begründen und die damit einhergehende Gewinnung des Wissens in einen Bildungsprozess von Berufsaspiranten und in Feldern der Sozialen Arbeit Tätigen einzuspielen.

Sozialpädagogische Kasuistik, so verstanden, ist der Inbegriff all jener augenöffnenden, alltägliche Entscheidungszwänge einklammernden Tätigkeiten, bei denen es um die Konstruktion und Rekonstruktion von solchen Fällen zweiter Ordnung geht, in deren Licht das Verstehen des jeweiligen Falles erster Ordnung anders erscheint, und zwar insofern dabei das Ziel verfolgt wird, das alltägliche berufliche Fallverstehen methodisch besser verstehen und kontrollieren zu können. [...] Zu den kasuistischen Tätigkeiten zählen sowohl diese verschiebenden, weltaufschliessenden Konstruktions- und Rekonstruktionsleistungen zweiter Ordnung selbst als auch ihre Begründung sowie – als deren Voraussetzung – die schriftliche oder mündliche Erbringung von Texten, in denen sich das Verstehen des Falles erster Ordnung darstellt.» (Hörster, 2005, S. 919)

Zusammenfassend und vereinfachend lässt sich sagen, dass trotz dieser verschiedenen Verständnisse von Kasuistik die Frage **«Was ist der Fall?»** unablässig mit der Frage: **«Was ist zu tun?»** verbunden ist.

«Insofern ist der kasuistische Fallbegriff genuin einem praktischen Handlungs- und Interventionsinteresse verpflichtet. Zugleich verweist er aber auf das Anliegen einer theoretischen Begründung und Systematisierung einer fallangemessenen Intervention. Wir dürfen also sagen, dass der kasuistische Fallbegriff zwischen Theorie und Praxis angesiedelt ist. Er stellt ein Verbindungsglied, ein Vermittlungsmoment zwischen Theorie und Praxis her.» (Wernet, 2006, S. 113)

Die Kasuistik fragt jedoch nicht primär: «Wie wird richtig gehandelt?», wie beim konkreten Handeln in der Praxis unter Handlungs- und Entscheidungsdruck gefordert, sondern stellt das Verstehen des Falles in seiner ganzen Komplexität ins Zentrum ihres Interesses, wozu auch die Frage **«Wie wird der Fall zum Fall?»** gehört. – Es braucht die «Verschiebung» in den Raum erster und zweiter Ordnung, um andere Perspektiven, weitere Fallverständnisse und Handlungsalternativen entwickeln zu können. Bei der **Fallarbeit**, wie sie in der Fachliteratur dargestellt wird, ist der Aspekt einer Problemlösung noch häufig mitenthaltend (vgl. z.B. die eine Dimension nach Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 37). **Kasuistik** löst sich vielfach davon, wobei Ohlhaber (2011, vgl. Kap 4.4.3) aktuell wieder für eine entscheidungsorientierte Kasuistik plädiert. Im Gegensatz dazu sollen **Handlungsmethoden** der Sozialen Arbeit zielführend das Handeln anleiten. Doch sind Handelnde der Sozialen Arbeit auf kasuistische Überlegungen angewiesen, wollen sie Methoden nicht technologisch verkürzt und rezeptartig, sondern fallspezifisch einsetzen.

Ergänzend zur oben stehenden tabellarischen Übersicht der Begrifflichkeiten, zeichne ich folgende Unterscheidung von Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit, Fallarbeit und Kasuistik als Schnittmengen auf einer Achse der entsprechenden Fragen und Ordnungen, welche die fließenden

Übergänge und ein gegenseitiges Aufeinander-verwiesen-Sein symbolisieren. Aufgrund der folgenden Kapitel werde ich diese Grafik im Fazit (Kap. 4.4.4) erweitern.

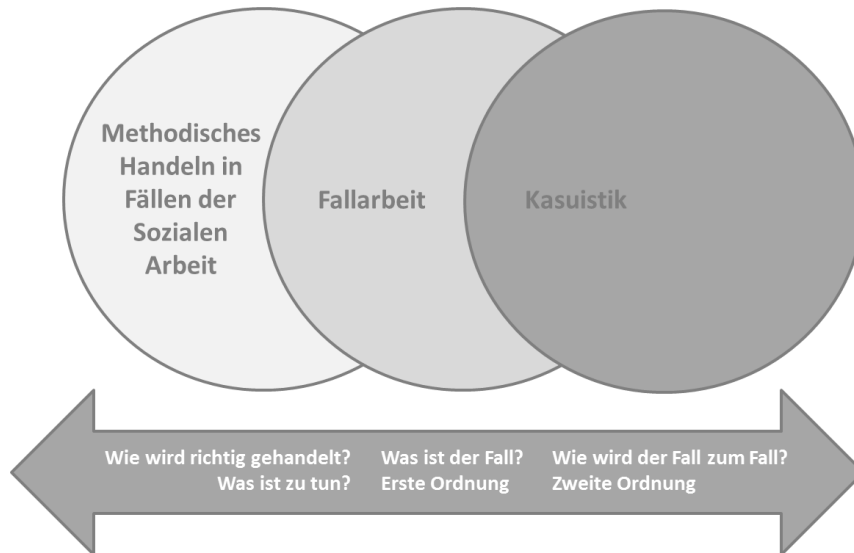


Abbildung 17: Gegenseitiges Aufeinander-verwiesen-Sein von methodischem Handeln in Fällen – Fallarbeit – Kasuistik (eigene Darstellung, vgl. auch erweiterte Abb.19)

Nach diesen Begriffsbestimmungen schildere ich nun die verschiedenen Modelle, die sich gemäss diesen diversen Verständnissen von Kasuistik im Laufe der Zeit herausgebildet haben.

4.4.3 Modelle von Kasuistik

«Das Insistieren auf der Vielschichtigkeit von Praxisproblemen kann zur methodischen Beliebigkeit verkommen, wenn es nicht auf die Notwendigkeit bezogen bleibt, unter Handlungsdruck Entscheidungen zu treffen und die Konsequenzen auf sich zu nehmen.»

(Müller, Niemeyer & Peter, 1986, S. 4)

Entsprechend der begrifflichen Vielfalt können zahlreiche Modelle von Kasuistik gefunden werden. In der Literatur werden meines Erachtens durch den unklaren Begriff von «Fallarbeit» manchmal auch Modelle, die den Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit nahe zuzuordnen sind, aufgeführt (z.B. bei Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011). Bei den nachfolgenden Modellen beschränke ich mich deshalb auf solche, die von den Autorinnen und Autoren selbst explizit als eine Kasuistik verstanden werden und auch der Definition einer Kasuistik von Hörster (2005) entsprechen.

Multiperspektische Fallarbeit nach Müller

Müller (1993) versucht, bei seinem Modell den Fokus auf die unterschiedlichen Perspektiven zu legen, aus denen ein Fall betrachtet werden kann. Der Fokus «Fall von» betrachtet die Sachdimension und ist auf das Fachwissen der Profession bezogen, welches das Allgemeine in einem Fall darstellt. Die Dimension «Fall für» thematisiert die Zuständigkeit, die vom institutionellen Auftrag abhängt und kontextgebunden ist. Der Aspekt «Fall mit» nimmt die Beziehung zwischen Professionellen und Klientel in den Blick. Diese drei Fokuse des Falles werden in den zeitlichen Verlauf des zirkulären Prozesses von Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation eingebettet. Müller hat dazu entsprechende Fragen und Arbeitsregeln entwickelt, die in diesen Phasen zu berücksichtigen sind. Dabei geht es ihm nicht um technologische Antworten, sondern darum, den Unsicherheiten und Ungewissheiten zu begegnen, ohne sie auflösen zu können. «Dies unterstellt zugleich, dass Klarheit über jene Dimensionen am Anfang des Prozesses in der Regel nicht bestehen, aber auch nicht einseitig hergestellt werden kann, sondern einen «Bildungsprozess» aller Beteiligten zur Bedingung hat, mit dem «Fluchtpunkt» wachsender autonomer Lebenspraxis des Klienten» (2008, S. 399). Braun, Grasshoff und Schweppe (2011, S. 38) bezeichnen sein Verfahren als ein Reflexionsinstrument, welches das sozialpädagogische Denken praxisbegleitend anregt.

Demonstrations-, Kaleidoskop- und Konfusions-Fall nach Heiner

Heiner (2004a, S. 206) versteht Kasuistik als Lehre des Fallverstehens, die methodisch bewusst sein muss und eine diskursive Reflexivität voraussetzt. Sie unterscheidet **drei hauptsächliche Typen von Falldarstellungen und -interpretationen**, die sich darin unterscheiden, wie das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem hergestellt wird, «ob z.B. ein einziges Allgemeines im Besonderen repräsentiert wird oder ob der Fall mehrere, unterschiedliche Verallgemeinerungen zulässt» (Heiner, 2012, S. 211). Denn **Fallbeschreibungen** weisen gemäss Heiner (2004a, S. 94f.) **charakteristische Merkmale** auf. Die Anschaulichkeit verleitet dazu, die Komplexität reduziert wahrzunehmen, weil sie durch die erzählende Person bereits selektioniert und interpretiert wird. Falldarstellungen «verweisen auf etwas über sie Hinausgehendes, für das der Fall steht», und haben deshalb eine indikatorische Funktion (a.a.O., S. 95). Sie beschreiben nie nur den Status quo, sondern immer einen Verlauf, eine Entwicklung im Zeitverlauf.

Nachstehendes Schema zeigt die Falltypen mit den entsprechenden Verhältnisbestimmungen von Allgemeinem und Besonderem.

Verhältnisbestimmung von Allgemeinem und Besonderem Falltypen	Fokussierung und Strukturierung: Hoch oder niedrig	Implizite oder explizite Verknüpfung: Durch Kommentare und Schlussfolgerungen	Einfach- oder Mehrfachverknüpfung: Ausdeutungs- und Erörterungsbedarf entsprechend hoch/niedrig
Demonstrations-Fall Verfasserin oder Verfasser in will - überzeugen - belegen - illustrieren	Hoch	pointiert eindeutig eindimensional	niedrig
Kaleidoskop-Fall Verfasserin oder Verfasser ermöglicht - zu differenzieren - abzuwägen - zu erörtern	mittel bis hoch	vielfältig mehrdimensional mehrperspektivisch	mittel bis hoch
Konfusions-Fall Verfasserin oder Verfasser hofft, - zu klären - sich zu orientieren - emotional zu entlasten - zu sortieren	niedrig	ausufernd unklar/diffus widersprüchlich	hoch

Abbildung 18: Typen von Falldarstellungen und -interpretationen und die entsprechende Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem (nach Heiner, 2012, S. 213, eigene ergänzte Darstellung)

Demonstrations-Fälle dienen in der Aus- und Weiterbildung den Dozierenden vor allem dazu, das fachliche Wissen anhand eines Fallbeispiels zu veranschaulichen und den Novizinnen und Novizen Orientierung zu bieten. Die Falldarstellungen sind deshalb stark strukturiert. «Wenn sie allzu eindeutig ausfallen, sind es allerdings keine Fallstudien mehr, sondern Beispiele, da ein Mindestmass an Mehrdeutigkeit und Offenheit zum Wesen der Falldarstellung gehört» (Heiner, 2012, S. 214).

Der **Kaleidoskop-Fall** dient als Basis, um «die unterschiedlichen Grundlagen der Urteilsbildung und die Vielfalt fachlicher Gesichtspunkte zu verdeutlichen» (Heiner, 2004a, S. 102). Diese Darstellungsform wird vor allem schriftlich in Aus- und Weiterbildungen und vor allem mündlich in der Supervision oder kollegialen Beratung genutzt, um vielfältige Schlussfolgerungen zuzulassen und das Denken in Alternativen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu fördern (Heiner, 2012, S. 214f.).

Beim **Konfusions-Fall** ist die erzählende Person selbst noch «konfus» hinsichtlich dessen, worum es geht. Entsprechend unstrukturiert ist die Darstellung. «Dies ist ein Typus von Falldarstellung, der meist aus der Reflexion einer aktuellen Anforderung in der Praxis entsteht und der nicht selten unter Handlungsdruck, aus einer aktuellen Bewältigungsmotivation vorgetragen wird» (Heiner, 2012, S. 214). In der Regel geschieht dies im Kontext von Praxisberatung (Supervision, Teamgespräch, kollegiale Beratung).

Ethnografische Fallanalyse nach Schütze

Fritz Schütze (1994) hat die Ethnografie für die Soziale Arbeit fruchtbar gemacht. In einer ethnografischen Grundhaltung soll das prinzipiell Fremde zwischen Sozialtätigen und Klientel erfahren werden können. «Die Sozialpädagog(inn)en müssen Fremdheit ertragen und aushalten, sonst laufen sie Gefahr, vorschnell ihre eigenen Deutungen und Interpretationen [...] auf den Fall zu übertragen» (Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 47). Schütze hat dazu ein verkürztes sozialwissenschaftlich rekonstruktives Verfahren entwickelt, das für das kontrollierte Fremdverstehen in der Fallarbeit genutzt werden kann (1993). Diese Verkürzung wird im wissenschaftlichen Diskurs kritisch diskutiert (z.B. Braun, Grasshoff & Schweppe, 2011, S. 49f., Gorges, 2002, S. 373f.).

Fallanalysen entlang von methodischen Handlungsmodellen

Gorges (2002) nimmt auf den Ansatz von Schütze (1993) Bezug, erweitert ihn aber nicht, wie angekündigt, sondern skizziert ein achtschrittiges Verfahren entlang den methodischen Grundsritten des Handelns, um eine Fallanalyse zu erstellen. Die sozialwissenschaftliche Vorgehensweise wird zugunsten einer Ausrichtung an Methoden der Sozialen Arbeit, einer interdisziplinären Orientierung an den Fundierungswissenschaften und einer reinen Reflexionstätigkeit aufgegeben und die Entwicklung von Handlungskompetenz in den Vordergrund gestellt. Gorges stellt sein Verfahren als Kasuistik dar und begründet deren didaktischen Stellenwert meines Erachtens mit einem methodischen Zuschnitt wie in den Anfangszeiten der Sozialen Arbeit. Gemäss meiner Erfahrung sind solche kasuistische Tätigkeiten ein wichtiger Bestandteil in der Ausbildung angehender Fachkräfte. Sie sozialisieren diese in das methodische Handeln ein. Ich bezeichne sie anhand der Definition von Hörster (2005) jedoch als Bearbeitung von Fällen erster Ordnung. In der Regel wird dabei wenig reflektiert, wie der Fall zum Fall wird, sondern ein Fall wird anhand eines methodischen Modells «durchdekliniert» und somit zum «Demonstrations-Fall» gemacht. Heiner selbst (2012, S.214) hat auf die Gefahr hingewiesen, dass durch fehlende Mehrdeutigkeit der Demonstrations-Fall zum einfachen Beispiel verkommt. Dann verliert ein Fall auch seinen kasuistischen Wert.

Hier zeigt sich wieder die schwierige Abgrenzung von Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit, Fallarbeit und Kasuistik, worauf ich bei den Begriffsbestimmungen hingewiesen habe.

Klienten- und akteursorientierte Kasuistik nach Wernet

Als Hermeneutiker zeichnet Wernet (2006) nach, wie sich die illustrative Kasuistik durch das hermeneutische Fallverstehen zur rekonstruktiven gewandelt hat. Ich habe darauf bei der historischen Entwicklung in Abschnitt 4.4.1 schon hingewiesen. Vor diesem theoretischen Hintergrund versucht Wernet, für die Pädagogik den «Fall» zu fassen. Dies führt ihn zur

Unterscheidung zwischen klienten- und akteursorientierter Kasuistik. Die Pädagogik im Schulkontext hat es nämlich nicht mit Fällen zu tun, wie sie die Soziale Arbeit kennt. «Die Rede von einem <Fall> unterstellt das Vorliegen einer mehr oder weniger offensichtlichen, mehr oder weniger gravierenden *Krise*. Erst wenn [...] ein Vorgang also nicht mehr völlige Selbstverständlichkeit genießt, sondern zum Vorfall wird, <wenn ein Geschehen auf-fällt> (Fatke 1995, S. 683), sprechen wir von einem Fall» (Wernet, 2006, S. 112). Die Schülerinnen und Schüler sind demzufolge nicht schon als Fälle gegeben, weshalb die Lehrkräfte als Akteure des pädagogischen Handelns ins Blickfeld geraten. Dies führt zu den beiden sehr unterschiedlichen Herangehensweisen.

«Während die akteursorientierte Kasuistik das pädagogische Handeln ins Zentrum rückt, widmet sich eine klientenorientierte Kasuistik den Adressaten pädagogischen Handelns. Hier wird der Klient zum Fall, dort das pädagogische Handeln oder die pädagogische Intervention. Idealtypisch kann sich der Fallbegriff einer klientenorientierten Kasuistik darauf stützen, dass sich der Fall, den es zu verstehen und zu rekonstruieren gilt, schon als manifeste lebenspraktische Krise (einer konkreten Personen oder eines kollektiven Handlungszusammenhangs) herauskristallisiert hat. Dagegen macht die akteursorientierte Kasuistik das pädagogische Berufshandeln auch und gerade dort zum Fall, wo dieses sich nicht in einer Krise befindet, sondern wo es dem unscheinbaren und unspektakulären Verlauf beruflicher Alltagsroutinen folgt.» (Wernet, 2006, S. 183)

In der Sozialen Arbeit hat die klientenorientierte Kasuistik eine lange Tradition, die «Fälle» sind hier «gegeben» – nicht in einem diagnostischen oder systematisierenden Sinn wie in der Medizin oder im Recht, sondern im Sinne von (noch zu verstehender) Krise. Die professionstheoretischen Debatten zur reflexiven Professionalität haben aber zunehmend das Handeln der Professionellen selbst in den Blick genommen, um zu verstehen, wie sie das «Technologiedefizit» ihrer Berufspraxis handhaben (a.a.O., S. 188). Dies führt Wernet (a.a.O., S. 189) zu folgender pointierter Aussage: «Weil und insofern sich professionelles Handeln konstitutiv im Spannungsfeld von Allgemeinem und Besonderem bewegt; weil und insofern professionelles Handeln selbst eine <Fallarbeit> darstellt, kann seine empirische Rekonstruktion methodisch angemessen nur fallanalytisch und fallrekonstruktiv erfolgen.»

Auf den ersten Blick verfällt man der Idee, diese beiden Formen von Kasuistik der ersten und zweiten Ordnung von Fällen zuzuschreiben. Dem ist meiner Meinung nach aber nicht so. Bei beiden Formen stellt sich die Frage: Was ist der Fall? Und: Wie wird der Fall zum Fall? – Entweder auf der Ebene der Klientin oder des Klienten oder auf der Ebene des Handelns der Professionellen.

Entscheidungsorientierte Kasuistik nach Ohlhaber

Ohlhaber (2011) geht über den Ansatz von Wernet hinaus und entwickelt eine entscheidungsorientierte Kasuistik. In einer explorativen Studie zu Fallseminaren in der Lehrerbildung, in denen nach rekonstruktiven Ansätzen im Sinne von Wernet verfahren wurde, zeigte sich, dass eine grössere Anzahl von Studierenden die Fähigkeit zum Fallverstehen nicht hinreichend ausgebildet hatten, «trotz fünfmonatiger, angeleiteter fallrekonstruktiver Arbeit mit Transkripten im Seminar» (a.a.O., S. 284). Widerstand erzeugte auch, dass sich die Studierenden in «Fällen einer misslingenden Praxis mit der Diagnose dieses Misslingens sozusagen ‹alleingelassen›» fühlten (a.a.O., S. 294). Kasuistik im Sinne Wernets «ist reine Wissenschaft. Das Problem dabei ist, dass diese Kasuistik gleichbedeutend wird mit qualitativer, hermeneutisch-einzelfall-rekonstruktiver Forschung und die Spezifik einer praxisorientierten Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Dienste der Lösung von Entscheidungsproblemen verliert, den sie z.B. in Recht und Medizin offenbar hat» (a.a.O., S. 288). Dem gegenüber versteht Ohlhaber (a.a.O.) «Kasuistik als eine praxisbezogene, propädeutische und paradigmatische Einführung in professionelles pädagogisches Handeln in der Dreiheit von Analyse, Diagnose und prospektiver Problemlösung [...]. Dabei hat sie auch heuristische Bedeutung sowohl für das Verständnis künftiger Fälle als auch für die entsprechende Problemlösungspraxis in der Spannung zwischen fallverstehendem Wissen und wissenschaftlichem/technologischem Wissen.» Ohlhaber skizziert deshalb eine entscheidungsorientierte Kasuistik, die einerseits fallrekonstruktiv das Verstehen des Falles und der vorliegenden Problematik fördert, also den Blick für das Besondere schärft und andererseits für Analyse und Diagnose auch Bezug auf wissenschaftliches (standardisiertes) Wissen nimmt und in der Heuristik für die Entscheidungsfindung dann beides miteinander verbindet – unter expliziter Bezugnahme auf berufsethische Normen. Ohlhaber erhofft sich durch eine solche Kasuistik einen verbesserten Theorie-Praxis-Bezug und bezüglich der Problembearbeitung begründete Handlungsalternativen. «Die kasuistische Arbeit erhält so propädeutische, paradigmatische und heuristische Bedeutung für professionalisiertes pädagogisches Handeln» (a.a.O., S. 299). Er weist aber darauf hin, dass dieses Konzept der empirischen Prüfung noch zu unterziehen sei. Interessant finde ich nun, dass mit diesem Modell die bei der begrifflichen Erörterung gezogene Abgrenzung wieder verschwimmt. Die Frage «Wie ist richtig zu handeln?» gewinnt wieder an Bedeutung und wird in die Kasuistik mit aufgenommen. Ich komme bei der Diskussion im nächsten Abschnitt darauf zurück.

Diese verschiedenen Modelle zeigen, wie vielfältig das Thema Kasuistik im fachlichen Diskurs erörtert wird. Es zeigt noch kein einheitliches Verständnis von Kasuistik in der Sozialen Arbeit, und der Begriff selbst wird noch nicht durchgehend in einem klar definierten Sinne verwendet.

4.4.4 Diskussion der vierten Hypothese und Fazit

«Der Umgang mit Fällen wird vornehmlich in denjenigen Disziplinen gepflegt, die sich als Theorie einer bestimmten (beruflichen) Praxis verstehen. Kasuistik gilt hier als ein Instrument zur Vorbereitung auf bzw. Einübung in die entsprechende Profession. An ‹typischen› wie auch an ‹besonderen› Fällen soll gelernt werden – in der Hoffnung, dass hierdurch eine doppelte Transferleistung initiiert wird: zum einen die Übertragung allgemeiner Ausbildungsinhalte auf eine exemplarisch ausgewählte Problemsituation des zukünftigen Berufsfeldes, zum anderen die Übertragung dieser ersten, ‹am Fall› geübten Übertragungskompetenz auf andere, wenn möglich: alle zukünftigen beruflichen Problemsituationen.»

(Terhart, 1985, S. 284)

Bei der Diskussion meiner vierten Hypothese erörtere ich, ob Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung bezeichnet werden kann. Je nach Verständnis von Kasuistik und von Relationierung öffnen sich unterschiedliche Perspektiven.

Im Eingangszitat dieses Abschnitts greift Terhart (1985) die **didaktische Perspektive** auf. Kasuistik wird dazu betrieben, Novizinnen und Novizen in die Profession einzuführen, denn die Handlungslogik der Professionen führt zum Ruf nach ständig «mehr Praxisbezug», da nur die «Berufskunst» zur Könnerschaft führt (Flitner, 2012, S. 212). Auch Müller (1992, S. 82) weist auf diese wichtige Funktion von Kasuistik hin. «Es gibt in sozialer Arbeit keine Fachentwicklung ohne Feldentwicklung – und umgekehrt. Auch hier gilt: Lehrfälle sind nicht sozialtechnologische Musterfälle, sondern Beispiele, zu ‹lernen wie man lernt› bzw. wie diejenigen am Fall lernen, die das Lernen ‹können›». Dieses Verständnis findet man schon bei Salomon (1927, S. 48):

«Wie die medizinische Forschung nicht ohne Verbindung mit der klinischen Erfahrung möglich ist, so sollte auch alle soziale Reform ständig durch die soziale Praxis, durch die Erfahrungen der Fürsorge beeinflusst und befruchtet werden. Das setzt aber Sozialbeamte voraus, die geistig geschult sind, die hohe Anforderungen an die eigenen Leistungen stellen und die imstande sind, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schliessen, aus dem Erlebnis den Grundsatz abzuleiten, in den bestehenden Zuständen und Gesetzen Probleme zu sehen und an der Entwicklung der Gesetze und Reformen schöpferisch mitzuarbeiten.»

Salomon hat auch darauf hingewiesen, dass eine gemeinsame Deutung des Materials sehr hilfreich sein kann, weil dann auch die richtigen Verfahren und Anleitungen zum Umgang mit dem Material eingeübt werden können (a.a.O., S. 46). Im Fachdiskurs lassen sich vielfältige weitere Hinweise auf die Relevanz von Kasuistik zu Bildungszwecken finden (z.B. Müller, Niemeyer & Peter, 1986; von Spiegel, 2006; Grasshoff, Schmid & Schulz, 2013). Sie alle sehen den besonderen Gewinn von

Kasuistik in der Vermittlung von Theorie und Praxis im Bezug auf Fälle erster wie zweiter Ordnung (z.B. Wernet, 2006; Hörster, 2005). «Der Fall scheint damit genau zwischen Theorie und Praxis zu stehen, das Lernen am Fall wird zum Übungsfeld für den Umgang mit Wissen, wobei hier sowohl das auf Allgemeinheit gerichtete wissenschaftliche Wissen als auch das persönliche Erfahrungswissen zu einer auf die jeweilige Situation bezogenen Verknüpfung und Umsetzung gelangen müssen» (Terhart, 1985, S. 284). Kasuistische Tätigkeit wird aufgrund des Technologiedefizites von Professionen zudem als wesentlicher Beitrag zur Habitusbildung erachtet (Müller, 2008). «Die rekonstruktive Arbeit an Fällen erzeugt selbstreflexives Wissen über das eigene Fallverstehen» (Braun, 2013, S. 36). Aus didaktischer Perspektive kann aufgrund des dargestellten Fachdiskurses Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung betrachtet werden.

Terhart (1985) nimmt im Eingangszitat noch eine weitere Perspektive auf, nämlich die **doppelte Transferleistung**. Damit sind wir bei der **Frage der Relationierung**. Wie werden Theorie und Fall aufeinander bezogen? Weil dies in der Kasuistik nicht unmittelbar im Handlungsfluss geschieht, sondern der Fall in einen anderen Raum ohne Entscheidungs- und Handlungsdruck verschoben wird (Hörster, 2002), können explizite Verfahren durchlaufen werden, um die Relationierung herzustellen. Die kasuistischen Modelle, wie ich sie dargestellt habe, gehen auch nicht mehr von einem Transfer aus, sondern haben sich das Verstehensmodell zu eigen gemacht. Theorie wie Fall müssen verstanden, das Fremde darin ergründet werden. Beide Verstehensprozesse, Fall- wie Theorieverstehen, werden in der Kasuistik ineinandergewoben, nur so ist das eine im anderen, das Allgemeine im Besonderen und umgekehrt, erkennbar. «Solche Deutungen erfordern eine Kompetenz des Fallverstehens, das heisst, die Fähigkeit der Verknüpfung von verallgemeinerbaren, wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen mit der Erfassung der Besonderheiten des Einzelfalles, der immer zugleich ganz ähnlich und doch ganz anders ist als der vergleichbare Regelfall. [...] Parallel zum Auffinden des Allgemeinen im Besonderen findet daher zugleich der umgekehrte Vorgang statt: die Herausarbeitung der Differenz zwischen Einzelfall und Regelfall» (Heiner, 2004a, S. 91). Hier sehe ich nun einen Anknüpfungspunkt an die zweite Transferleistung gemäss Terhart (1985). Das Einüben von Transfer – respektive heutzutage von Verstehen – wird zur Kompetenz, um möglichst alle weiteren Fallproblematiken zu verstehen. Es geht also um das Einsozialisieren in solche Verstehensprozesse, die zur professionellen Handlungskompetenz gehören. Insofern ist dies immer noch eine didaktische Perspektive. Inhaltlich weist sie aber auch auf eine **methodologische Perspektive** hin. Was kann ich aus einem Fall für einen nächsten lernen? Damit stellt sich die Frage gemäss Fischer (2008, S. 23f.) grundsätzlich: «Warum überhaupt Kasuistik?», «Können Professionen am Fall neues Wissen gewinnen?» Dies führt mich mitten in die Methodologie von Kasuistik. Was ist ihr Erkenntnisgewinn?

«Ein Allgemeines definiert in Grenzen, was unter ihm subsumierbar ist, was nicht. Wenn ein Fall als Regel von ... erkannt ist, kann folgerichtig auch von seiner Besonderheit abgesehen

werden. Dies gilt selbst dann, wenn die Regel erst induktiv gewonnen wurde. [...] Anders geht es im Alltag bei der Identifizierung von Beispielen zu. Hier ist das Allgemeine nicht Vorschrift zum Identifizieren, sondern es bringt in offener Analogie und in einer Begrifflichkeit eines praktischen Handlungsvollzugs ein mögliches Allgemeines erst ans Licht, es hat darum auch keine allgemein theoretische Bedeutung jenseits seiner konkreten Verwendung. Es dient schlicht einem praktischen Bescheidwissen, indem es eben nicht auf ein Allgemeines, sondern auf eine andere Anwendung desselben verweist. Die Verweisung von Beispiel zu Beispiel dient gleichsam dem praktisch-operationalen Anwendungswissen [...].» (Wegner, 1986, S. 100)

Dieses Zitat bringt meines Erachtens deutlich zum Ausdruck, mit welchen methodologischen Fragen sich Kasustik beschäftigen muss. Fallgeschichten können als **Analogien** zu bereits bestehenden exemplarischen Problemlösungen betrachtet werden oder umgekehrt als **Anomalien**, wenn sie trotz analoger bisheriger Lösungen nicht gelungen sind, oder sie erlangen als **Musterbeispiel** über den Einzelfall hinaus paradigmatische Bedeutung (Datler, 1995, S. 725). Bei der Regelbildung muss geklärt werden, ob und wie **induktiv** aus einem Fall auf viele oder sogar alle Fälle geschlossen werden darf und inwiefern man von vielen Fällen **deduktiv** auf einzelne schließen kann (Terhart, 1985, S. 287). Terhart fragt weiter, inwiefern aus Fällen **Generalisierungen** und **Typologisierungen** hervorgehen können. Die Forschung hat darauf vielfältige Antworten gefunden und entsprechende Verfahren entwickelt. Diese sind **subsumtionslogischer, klassifikatorischer oder rekonstruktiver Art**. Die Rekonstruktion gewinnt zunehmend an Bedeutung. Kraimer (1998, S. 176) begründet dieses Interesse wie folgt: «Da es um das professionelle *Verstehen* von Lebensäußerungen geht, sind die Methoden zur Aufschlüsselung einer je konkreten Lebenspraxis nicht standardisiert. Das sozialpädagogische Interesse an dem Fall und seiner Struktur provoziert gleichsam eine fallrekonstruktive Theoriebildung. Diese hat Einsicht zu verschaffen in das *objektiv* Gültige, das Allgemeine, welches den Menschen nicht notwendigerweise bewusst ist und sich ohne ihr Wissen in Handlungen durchsetzt. Im Fallverstehen der sozialpädagogischen Praxis ist zudem das *subjektiv* Gültige, das Besondere, das dem Menschen reflexiv zugänglich ist, zu sehen.»

Wie die Kasuistik, wenn sie nicht im wissenschaftlichen, sondern professionellen Verstehensmodus (Raven & Garz, 2012, S. 574f.) betrieben wird – wie ich bei den Begriffsbestimmungen erläutert habe –, mit diesen Fragen umgeht, bleibt meiner Meinung nach im Fachdiskurs unbestimmt respektive je nach Verfahren häufig ein reflexiv-intuitives Geschehen. Heiner beschreibt ein professionelles Verständnis in einer Lehre vom Fallverstehen, einer Kasuistik, als eine Mischung von analytischen, kommunikativen und reflexiven Kompetenzen. Die emotionale Eingebundenheit in den Fall prägt wesentlich das Verständnis, auch wenn die «intuitiv gewonnenen Informationen» wieder analysiert und reflektiert werden, bleiben sie doch «subjektiv und an die Qualität der Begegnung der Subjekte gebunden» (2004, S. 92). Wesentlich ist, sich bewusst zu werden, warum etwas als exemplarisch, besonders, typisch oder selbstverständlich verstanden wird. Entschieden dagegen argumentiert

Fischer (2008), indem er begründet, warum eine Kasuistik im professionellen Modus nicht ausreichend ist. Er bezeichnet Kasuistiken als professionelle Narrationen und gesteht ihnen zwar eine grundsätzlich hermeneutische Herangehensweise zu. «Denn es geht nicht nur um *Regelanwendung*, sondern immer auch um Modifikationen, also *Regelentwicklung* angesichts neuer Umstände. [...] Kasuistik ist Hermeneutik im Vollzuge, ohne diese selbst zum Thema zu machen» (a.a.O., S. 26). Aber er übt an der Erzählperspektive durch die Professionellen Kritik, weil sich daraus eine Assymetrie ergibt und die Klientenseite strukturell benachteiligt wird. Zusätzlich moniert er, dass in Ausbildungskontexten häufig trotz anderweitiger Bemühungen subsumtionslogisch vorgegangen, also klassifiziert wird. Diesen Mangel können seines Erachtens wissenschaftliche Fallrekonstruktionen aufheben. Mit dieser Ansicht steht Fischer nicht alleine.

Diese Kritik relativiert meiner Meinung nach den Nutzen von Kasuistik, stellt ihn aber nicht grundsätzlich infrage, da auch ihr Gewinn gesehen wird.

Der Fachdiskurs geht also in der Einschätzung, welche Erkenntnisse auf welche Weise aus kasuistischen Tätigkeiten zu gewinnen sind, auseinander. Als **Fazit** und gemeinsamen Nenner erkenne ich, dass Fallverstehen und Theorieverstehen in der Kasuistik aufeinander bezogen sein müssen, die Fälle zumindest in erster Ordnung betrachtet werden und dass Kasuistik zur Herausbildung von Professionalität unabdingbar ist. In welcher Form der Bezug von Theorie und Fall geschieht und ob in einem professionellen oder wissenschaftlichen Verstehensmodus, darin unterscheiden sich die Modelle und Verständnisse. Entsprechend anders sind die Ergebnisse der Relationierung. Aufgrund dieser Gedanken möchte ich abschliessend die Grafik (Abb. 17) aus der Begriffsbestimmung wie folgt abändern:

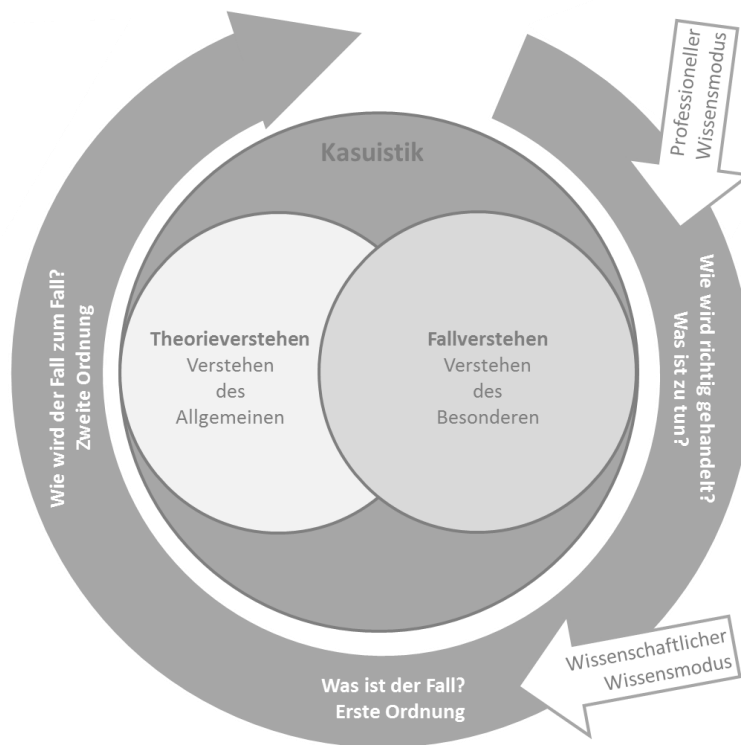


Abbildung 19: Verständnis von Kasuistik (eigene Darstellung)

Kasuistik kann grundsätzlich als Ort der Relationierung von Theorie und Praxis verstanden werden. Sie ist ein Zusammenspiel von Theorieverstehen und Fallverstehen. Theorieverstehen ermöglicht, die Bedeutung von explizitem Wissen anhand eines spezifischen Falls erfahrbar machen, also das Allgemeine im Besonderen zu verstehen. Fallverstehen wiederum führt zum Erkennen der Einzigartigkeit des Falles in einem Verständnis von Sozialer Arbeit, also das Besondere im Allgemeinen zu verstehen. Im gegenseitigen Bezug werden das Allgemeine im Fall und das Fallspezifische in der Theorie erkennbar. Ob daraus Typen, Musterbeispiele oder Strukturgeneralisierungen abgeleitet werden, ist jedoch verfahrensabhängig, und damit ist auch der Erkenntnisgewinn unterschiedlich. Er kann rekonstruktionslogischer oder subsumtionslogischer, klassifikatorischer Natur sein. Modelle von Kasuistik sind zu allen Perspektiven zu finden. Einen wesentlichen Faktor stellen dabei die beiden Verstehensmodi dar: professionell oder wissenschaftlich. Beim professionellen Modus kann auch die Frage nach der Wertdimension – wie beim Modell der entscheidungsorientierten Kasuistik nach Ohlhaber (2011) im Hinblick auf Entscheidungen – und dadurch die Frage, wie richtig zu handeln sei, mit in die Kasuistik aufgenommen sein, was bei der heuristischen Kasuistik, wie sie Müller, Niemeier und Peter (1986) neben der illustrativen und deskriptiven vorgeschlagen haben, auch der Fall ist. Beim wissenschaftlichen Modus steht das Verstehen und nicht die Lösung des Falles im Zentrum.