

## 5 Entwicklung einer situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

*«Professionelle Arbeit wird als Gleichzeitigkeit von Theorieverstehen als Allgemeinem und Fallverstehen als Besonderem konzipiert. Beide Komponenten stehen in logischem Widerspruch zueinander und sind nicht dauerhaft miteinander in Einklang zu bringen, sondern nur situativ.»*

*(von Spiegel, 2004, S. 56)*

In Kapitel 3 habe ich aufgrund einer empirischen Erhebung dargelegt, dass das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit anhand einer Typologie von Schlüsselsituationen beschrieben werden kann. In Kapitel 4 habe ich hypothesengeleitet den Relationierungsbegriff aus verschiedenen Perspektiven theoretisch erörtert.

Zur Entwicklung einer situativen Kasuistik leite ich aus diesen theoretischen Darlegungen in Kap. 5.1 Anforderungen an eine Kasuistik als Ort dieser Relationierung ab. Anschliessend verschränke ich in Kap. 5.2 die empirische und theoretische Grundlegung und formuliere daraus die wesentlichen Bestimmungsmerkmale einer situativen Kasuistik, die auf den Schlüsselsituationen beruht.

### 5.1 Anforderungen an eine situative Kasuistik aus den Hypothesendiskussionen

Aus den bisherigen Diskussionen der Hypothesen leite ich die Anforderungen ab, die sich daraus für eine situative Kasuistik der Sozialen Arbeit ergeben. Ich argumentiere entlang der Hypothesen.

#### 5.1.1 Anforderungen aus der ersten Hypothese:

*Wissenschaftliches Wissen und andere Wissensarten mit Handlungspraxis relationieren*

*«[...] unbegriffene Theorie in der Ausbildung und begriffslose Praxis im Berufsfeld bilden eine duale Einheit.»*

*(Homfeldt, 2004, S. 337)*

Wie ich bei der Diskussion der ersten Hypothese darlegte, sind «Theorie» und «Praxis» zu unscharfe Begriffe. Ich musste sie also ausdifferenzieren. Das wissenschaftliche Wissen wird als relevante Bezugsgrösse für professionelles Handeln betrachtet. Dies bedingt nun Zweifaches für eine Kasuistik:

- Das wissenschaftliche Wissen muss irgendwie mit professionellem Handeln relationiert werden. Wie das zu geschehen hat, wird zurzeit im aktuellen Fachdiskurs erörtert, und auch

meine Dissertation ist als Beitrag zu diesem Diskurs zu verstehen.

Staub-Bernasconi schlägt als mögliche Lösung den transformativen Dreischritt vor, um wissenschaftliches Wissen in handlungsleitende Maximen zu transformieren. Dem geht eine klare begriffliche Bestimmung der verschiedenen Wissensformen von wissenschaftlichem Wissen voraus (Beschreibungs-, Erklärungswissen und Veränderungswissen, Staub-Bernasconi, 2009, S. 29) unter Beizug von Wertewissen (a.a.O. und von Spiegel, 2013, S. 61f.). Das ist ein wichtiger Schritt, doch braucht es zusätzlich noch die Relationierung mit der Handlung selbst oder zumindest die Darstellung der Handlung anhand eines Falles, wie dies in der Kasuistik geschieht (von Spiegel, 2006b, S. 326).

- Wissenschaftsbasiertes professionelles Handeln muss bestimmt werden können. Wie ich gezeigt habe, gibt es in der Sozialen Arbeit noch keinen Konsens über die Kriterien, welche die Qualität wissenschaftsbasierten professionellen Handelns definieren. Als Kriterium von Professionalität wird einfach die Wissenschaftsbasierung selbst gefordert, doch wie diese zu bewerkstelligen ist und wie sich die Qualität darstellt, ist noch zu wenig geklärt. Dewe ist der Ansicht, dass dies einen Aushandlungsprozess zwischen *scientific* und *professional community* erfordert, und spricht dann von der «reflexiven Professionalität», die als neue Qualität entsteht. Die Qualität kann offenbar nur durch Diskurs bestimmt werden, da sich die Wissensformate im Handlungsprozess verändern und nicht mehr den ursprünglichen Formen entsprechen. Die Qualität des relationierten Wissens kann also nur gemeinsam ausgehandelt werden. Sommerfeld spricht deshalb sogar von einem neu zu schaffenden Feld der Kooperation, um diesen Aushandlungsprozess zu ermöglichen.

Eine Kasuistik müsste also diesen Diskurs ermöglichen.

Neben dem wissenschaftlichen Wissen spielen weitere Wissensformen beim professionellen Handeln eine wesentliche Rolle; darüber hinaus beeinflussen Habitus und professionelle Identität die Handlung. Daraus ergeben sich folgende Anforderungen an eine Kasuistik:

- Die verschiedenen Wissensformen müssen benannt, beschrieben und mit der Handlung im entsprechenden kasuistischen Fall relationiert werden.
- Bei der Relationierung ist die wertebezogene Ausrichtung explizit zu nennen. Auf diese Weise wird zumindest die Haltung dargelegt, die einem Habitus und einer professionellen Identität inhärent ist. Wie Habitus und professionelle Identität selbst die Handlung beeinflussen, kann meines Erachtens nur ansatzweise versprachlicht werden. Dies würde eine Bewusstheit von etwas erfordern, dessen Wesenszug gerade darin besteht, dass es unbewusst bleibt. Habitus und professionelle Identität können höchstens durch rekonstruktive sozialwissenschaftliche Verfahren empirisch als Falldeutungen herausgearbeitet werden (Becker-Lenz & Müller, 2009).

Als weiteren Aspekt habe ich gezeigt, dass in der Sozialen Arbeit noch kein gemeinsames Verständnis vorliegt, was Professionalität ausmacht, insbesondere wissenschaftsbasierte professionelle Praxis. Ich habe dargelegt, dass ein solches Verständnis nur diskursiv in der Relationierung der verschiedenen Wissensbestände entwickelt werden kann. Nur durch Verknüpfung der verschiedenen Wissensbestände mit konkretem Handeln lässt sich Professionalität bestimmen. Abstrakt ist es einfacher, sich zu einigen. Eine Kasuistik, die einen solchen Diskurs ermöglicht und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses fördert, wäre also für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein hilfreicher Weg.

### 5.1.2 *Anforderungen aus der zweiten Hypothese:*

#### *Novizinnen und Novizen einführen, Expertenwissen deklarieren*

Wenn wir davon ausgehen, dass Soziale Arbeit eine Kunst und demzufolge nur bedingt lehrbar ist (Dewe u.a., 1987, S. 35; Flitner, 2012, S. 212) und Professionalität nur durch eine stete reflexive Auseinandersetzung mit den Verstehens- und Deutungsaufgaben entwickelt werden kann, dann kommt dem Novizen-Experten-Verhältnis in der Praxisausbildung eine grosse Bedeutung zu. Wie ich dargelegt habe, brauchen Experten/-innen, welche Novizen/-innen anleiten wollen, die zusätzliche Fähigkeit der Explikation, sie müssen also imstande sein, Know-how in Know-that zu übersetzen. Dieser Prozess ist höchst anspruchsvoll und kann meines Erachtens nicht jeder einzelnen Praxisausbildnerin, jedem Praxisausbildner überlassen werden. Eine Kasuistik, die den verschiedenen Denkarten und Lernformen von Novizen/-innen bis Experten/-innen, wie ich sie in Abschnitt 4.2.4 ausgeführt habe, gerecht werden will, müsste

- kontextfreie Elemente und Regeln zu deren Nutzung aus dem Expertenwissen herausarbeiten und beschreiben, um Anfängerinnen und Anfänger einführen zu können;
- Prozeduren für Handlungspläne erläutern, um Prioritätensetzungen und Zielsetzungen nachvollziehbar zu machen;
- den Unterschied dieser Elemente, Regeln und Pläne zum Alltagshandeln bei Alltagsproblemen erläutern;
- Deutungen erklären, die den Handlungsplänen zugrunde liegen; dadurch werden für den Handelnden bedeutungsvolle Elemente erkennbar;
- möglichst viele Handlungen von Expertinnen und Experten konkret schildern. Wahrscheinlich ermöglichen solche Beschreibungen – ähnlich wie Geschichten – den Lesenden, sich intuitiv situationale Elemente zu erschliessen; Geschichten sind erzählte Erfahrung; vielleicht braucht es aber auch Filme, um die vielen Nuancen und Komplexitäten einer Handlung einzufangen;

- die reflexiven Momente ebenfalls beschreiben, um den Lernenden auch diese Ebene transparent zu machen. Hier ist aber zu unterscheiden: Novizinnen und Novizen reflektieren anhand von explizitem Wissen, Expertinnen und Experten kennen situativ die «besonnene Rationalität», welche eine holistische Betrachtung der Situation impliziert. Was ist damit gemeint? Ich stelle mir das als eine Betrachtung aus der Vogelperspektive vor. Anfängerinnen und Anfänger könnten mit diesem komplexen Bild noch nichts anfangen. Nimmt man die Metapher einer Landkarte, würden sie vielleicht erkennen, was Meere oder Berge sind, doch hätten sie keine Ahnung, welche Gegend die dargestellte Karte abbildet. Die Expertinnen und Experten hingegen erkennen intuitiv das Bild, können es verorten und Besonderheiten auffinden. Moch (2012, S. 563) beschreibt es als Erkennen von Handlungsalternativen in der gegebenen Praxis, die nicht theoriegeleitet sind, sondern sich aus dem Moment heraus, durch «besonnene Rationalität» eröffnen.

Aus den Darstellungen zur Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit (lehrreiche Situationen nach Moch, 2006) lassen sich folgende Punkte ableiten:

- Ausgangspunkt kasuistischer Bearbeitung sollten selbst erlebte Situationen sein, um die eigene Involviertheit und einen emotionalen Bezug zum eigenen Handeln herzustellen.
- Aus kasuistischen Betrachtungen sollten Handlungsregeln in Form von Generalisierungen erarbeitet werden, um diese auf ähnliche Situationen übertragen zu können.
- Das implizite Wissen, die subjektiven Theorien sollten expliziert und gemeinsam diskutiert werden.

Kasuistik soll der Verständigung zwischen Novizen/-innen und Experten/-innen dienen, denn dieser liegt das Theorie-Praxis-Problem im Sinne von Know-that und Know-how zugrunde. Eine Kasuistik nur für Expertinnen und Experten wäre eine verschenkte Chance. Die Kasuistik eignet sich eben besonders gut, da in ihr konkretes Handeln spezifisch, das relevante Wissen allgemein und die Reflexion verknüpft wird. Sie hat also das Potenzial, Anfängerinnen und Anfängern Anleitungshilfen zu vermitteln und Expertinnen und Experten andere holistische Situationsinterpretationen anzubieten.

*Ich konnte mir lange nicht erklären, warum Youtube dermassen beliebt ist und als Medium derartig schnell wächst. Wenn ich meine Kinder beobachte, dann nutzen sie Youtube vielfach für Anleitungen (neben dem Unterhaltungs- oder Spasseffekt, der selbstverständlich auch gegeben ist). Mit dem Modell von Dreyfus und Dreyfus verstehe ich diesen Prozess nun besser und erkläre mir den Wert dieser Filme genau darin, dass sie Expertinnen und Experten bei ihren Tätigkeiten darstellen und diese im besten Falle sogar noch Regeln und kontextfreie Elemente benennen. Solche Filmchen animieren zur Imitation und vermitteln viel mehr Informationen als eine schriftliche Instruktionsanleitung. Der*

*Lernprozess verläuft ganz anders. Beim Ansehen der Filmchen wird man herausgefordert, die Komplexität der Situation zu erfassen. Man erhält also die Möglichkeit, die intuitiven Fähigkeiten zu entwickeln, welche Dreyfus und Dreyfus als wesentlich erachten, um über die Stufe der Kompetenten hinauszuwachsen. Beim Lesen einer Anleitung erhalte ich keine weiteren Informationen als Regeln und kontextfreie Elemente. Alle weiteren Schritte muss ich mir dann selbst erschliessen.*

### 5.1.3 *Anforderungen aus der dritten Hypothese:*

*Implizites Wissen soweit möglich explizieren, Kasuistik situativ verankern,  
Reifikate als Grenzobjekte im Diskurs herausbilden*

Die Diskussion der dritten Hypothese hat vielfältige Bezüge geschaffen und Aspekte zutage gefördert, die nun bei der Entwicklung einer Kasuistik zu beachten sind. Als die wesentlichen Punkte für eine Kasuistik erachte ich folgende drei:

#### ***Implizites Wissen soweit möglich explizieren***

Dem impliziten Wissen liegt ein Konglomerat verschiedener Wissensbestände zugrunde, die bereits mit Erfahrungen eng verknüpft und kontextgebunden memoriert sind. Sofern dieses Wissen vorhanden ist, dominiert es bei der Handlungssteuerung. Aus diesem Grund muss dieses Wissen, soweit möglich, expliziert werden, um es sichtbar zu machen. Es stellt das Professionswissen dar. Wie ich gezeigt habe, ist die Rationalisierungsmöglichkeit begrenzt, doch sollte eine Kasuistik wenigstens das Mögliche realisieren.

Über die Lern- und Transformationsprozesse aus dem integrierenden Modell des Lernens (Kaiser, 2005a) lassen sich mögliche Wege ableiten, wie dieses Wissen deklariert werden kann. Es gibt dafür auch verschiedene Formen der Darstellung. Deklaratives Wissen lässt sich gut in Sprache fassen oder kann auch mittels Grafiken veranschaulicht werden. Prozedurales wie auch sensomotorisches Wissen, das über situative Erfahrung rekonstruiert und explizit gemacht wird, kann kaum detailgetreu in Sprache gefasst werden, da es komplex mit vielfältigen Erfahrungen, Regelungen und Rückkoppelungsprozessen verknüpft ist. Moch (2012, S. 558) bezeichnet «Sprache als die Praxis des Wissens», was sicherlich für das explizite Wissen, für die anderen Wissensarten hingegen nur begrenzt gelten kann. Hingegen scheinen die gesellschaftlichen Praktiken nach Giddens (1997) gut rationalisierbar zu sein.

Ich habe in Kap. 4.3.5 und 5.1.2 auf den Wert von Filmen hingewiesen, wenn es darum geht, das Handeln von Expertinnen und Experten darzustellen. Obwohl eine Kamera auch eine bestimmte Einstellung vornimmt, ermöglicht das Betrachten eines Films doch schon viel mehr das holistische

Erfassen einer Situation als eine schriftliche Prozessanleitung. Das Gleiche gilt auch für situatives Wissen. Kaiser (2005a) weist hier zudem auf die Wichtigkeit von Geschichten hin. Wenn sie lebhaft, emotional und am besten aus eigenen Erfahrungen heraus erzählt werden, dann kann mit ihnen direkt situatives Wissen aufgebaut werden. Die vielen Jahrhunderte ohne Bücher weisen auf diese mündliche Tradition der Wissensvermittlung hin und beweisen auch ihr Funktionieren. Eine Kasuistik kann sich solche Geschichten zunutze machen, weil darin das Wissen auf vielfältige Art und Weise gespiegelt wird. Wir haben in der Sozialen Arbeit ja eine lange Tradition mit Fallgeschichten. Das sind sehr hilfreiche Formen der Wissenstransformation und -relationierung.

Auf diese Weise kann neues Wissen aufgebaut werden.

***Diese Ausführungen bedeuten nun für eine Kasuistik, dass das implizite Wissen von Expertinnen und Experten, d.h. ihr Professionswissen, soweit möglich expliziert werden muss, dass das «Format» jedoch nicht immer deklaratives Regelwissen sein muss, sondern auch situativ verankert beschrieben werden kann.***

***Weiter muss allen, insbesondere den Anfängerinnen und Anfängern, die Möglichkeit gegeben sein, sich ihrer impliziten alltäglichen Wissensbestände bewusst zu werden, um sie in implizite fachliche zu überführen.***

#### ***Kasuistik situativ verankern***

Mit den Ausführungen zum impliziten Wissen habe ich gezeigt, wie dieses handlungsleitend ist. Kaiser spricht in seinem Modell vom situativen Wissen als besonderer Art des impliziten Wissens. Das menschliche Gehirn scheint so organisiert zu sein, dass es eine Gedächtnisstruktur für Situationen hat. Wenn der Mensch durch Erfahrung Situationen als Ganzes erfassen kann, wie dies Expertinnen und Experten nur noch tun, ist er natürlich viel schneller, als wenn er eine Situation zuerst in Einzelteilen erkennen und diese zu einem ganzen Bild zusammenfügen muss. In den Situationen sind offenbar auch die entsprechenden Handlungen mit gespeichert. Die Reaktion des Menschen wird dadurch sehr schnell, ohne dass er in den Modus des rationalen, langsamen Denkens gehen muss. Kaiser plädiert deshalb dafür, Situationen als Leitgröße für Ausbildungen zu nehmen. Das Wissen kann dann viel besser situativ anschlussfähig vermittelt werden. Daneben braucht es eine Fachsystematik zum Verständnis eines Faches. Um aber auf Praxis vorbereitet zu sein, braucht es situatives Wissen. Dazu müssen als Erstes situative Elemente, wie sie Dreyfus und Dreyfus genannt haben, erkannt werden können. Kaiser plädiert dafür, dass Ähnlichkeitsstrukturen geschaffen werden müssen. Wenn Anfängerinnen und Anfänger entdecken, was ähnlich ist, dann können sie assoziativ die bereits vorhandene Erfahrung abrufen und für die aktuelle Situation nutzen. Dabei kann das Bewusstmachen der gesellschaftlichen Praktiken im Sinne von Routinen (Giddens, 1997), die auf Ähnlichkeiten aufbauen, sehr dienlich sein.

Mit einer Kasuistik, die das Spezifische im Allgemeinen wie auch das Allgemeine im Spezifischen erkennbar macht, lassen sich solche Ähnlichkeitsstrukturen aufbauen. Die Verallgemeinerungs- wie Spezifizierungsprozesse führen zu Merkmalen, anhand deren Ähnlichkeiten zu einem früheren Fall festgestellt werden können. Unser Gehirn sucht assoziativ sowieso permanent nach Ähnlichkeiten. Wir können diesen Prozess in einer Kasuistik bewusst vollziehen und damit das implizite Wissen explizieren.

***Orientiert sich eine Kasuistik an Situationen, so erhöht sich die Chance, dass situatives Wissen aufgebaut wird. Eine situative Kasuistik sollte dann die Ähnlichkeitsstrukturen herausarbeiten, um Assoziationen explizit zu machen. Dies hilft den Anfängerinnen und Anfängern, situatives Wissen aufzubauen, und den Expertinnen und Experten, ihr implizites Wissen zu explizieren, weil dann kontextfreie und situative Elemente konkret beschrieben werden.***

### ***Reifikate als Grenzobjekte im Diskurs herausbilden***

Grenzobjekte können über die Grenze einer CoP hinweg als sinnhaft erlebt werden und unterstützen den je eigenen Aushandlungsprozess von Bedeutung ihrer Themen. Wenn es gelingt, Grenzobjekte zu beschreiben, die für verschiedene Communities of Practice als Referenz für ihre Deutungsprozesse sinnvoll sind, dann können diese Grenzobjekte meines Erachtens als Referenzrahmen für den fachlichen Diskurs dienen. Sie können dann auch eine «Brücke» zwischen *scientific* und *professional community* bilden und für beide Seiten offenbar Orientierung bieten. Nicht nur bezüglich der Grenzobjekte, sondern auch generell wird der Nutzen von CoPs für Wissensmanagement und Organisationslernen zunehmend entdeckt: Sie sind Knoten für den Austausch, halten Wissen im Gegensatz zu Datenbanken am Leben, entwickeln ihre Kompetenzen weiter und stiften Identität (Lindenthal, Liebig & Schütze, 2001). Für zwischenbetriebliche Kooperationen, wie wir sie während des Studiums zwischen Hochschule und Praxis erfahren, eignen sich solche Ansätze besonders gut (Wehner, Clases & Endres, 1996; Clases & Wehner, 2005). «Der pädagogische Anspruch des WMs [Wissensmanagements] schliesslich ist die Implementierung eines stetigen Lern- und Wandlungsprozesses in und zwischen Organisationen. Insgesamt geht es um die Förderung eines professionellen, also reflektierten, effektiven sowie persönlichkeits- und gemeinschaftsfördernden Umgangs mit Wissen und dessen Transformationen in organisationalen Lernprozessen» (Dick & Wehner, 2006, S. 455). Es ist also der stetige Austausch von Wissen und seine Weiterentwicklung, was schliesslich für eine Professionalisierung förderlich ist. Reine Wissensdatenbanken, obwohl technisch gut aufgebaut, bringen offenbar nicht den gewünschten Nutzen. Der menschliche Faktor der Kommunikation, des Austausches und der Aushandlung von Bedeutung muss mitbedacht werden.

**Es braucht demzufolge eine Kasuistik, die als Orientierung für die Benutzenden Reifikate als Grenzobjekte nutzt, einen Diskurs über die Bedeutung von Wissen und Handeln fördert und damit neue Reifikate schafft, z.B. ein Verständnis von professioneller Praxis.**

5.1.4 *Anforderungen aus der vierten Hypothese: Verfahren explizit machen, das Allgemeine und Besondere explizieren, Narrationen zulassen, Professionelle als Akteure mit ihrem impliziten Wissen in den Blick nehmen, Professionalität benennen*

Die Kasuistik der Sozialen Arbeit kennt viele Modelle und Zugangsweisen, um Theorie- und Fallverstehen zu ermöglichen und das Allgemeine im Besonderen und das Fallspezifische in der Theorie zu entdecken. Entsprechend vielfältig sind auch die Begrifflichkeiten.

Daraus erwächst bereits die erste Anforderung, nämlich das **Verfahren explizit zu machen**. Damit meine ich, dass das Verständnis von Kasuistik und die Art und Weise, wie das Verstehen erreicht werden soll, klar und nachvollziehbar darzulegen sind. Dazu gehört für mich, folgende Fragen zu klären, die ich aus der begrifflichen Verhältnisbestimmung (vgl. Abb. 16) ableite:

#### **Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken**

- 
- Was ist das Erkenntnisziel der Kasuistik (Analogie, Typenbildung, Musterbildung, Klassifizierung, rekonstruktive Strukturgeneralisierung)?
  - Folgt die Kasuistik einem bestehenden Modell/Verfahren (vgl. Übersicht in Abb. 16), oder entwickelt sie ein eigenes Verfahren? Wie sieht dieses Verfahren aus?
  - Ist der Verstehensmodus professionell oder wissenschaftlich (Raven & Garz, 2012)?
  - Bearbeitet sie Fälle erster und/oder zweiter Ordnung?
  - Welches Ergebnis erzielt sie (Falldarstellung, -analyse, -studie, Forschung)?
  - Lässt sie Mehrdeutigkeit zu, um Verstehen überhaupt anzuregen (und nicht nur ein Beispiel zu sein) (Heiner, 2004a)?
- 

*Abbildung 20: Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken (eigene Darstellung)*

Die Besonderheit der Kasuistik liegt darin, dass sie **das Allgemeine und Besondere im Fall sichtbar macht**. Dies ist für Novizinnen und Novizen eine sehr hilfreiche Orientierung. Im Allgemeinen zeigen sich «kontextfreie Elemente» (Dreyfus & Dreyfus, 1987a). Wenn diese explizit benannt werden, entsprechen sie einem Regelwissen, auf das sich Anfängerinnen und Anfänger stützen können, um handlungsfähig zu werden. Doch gerade auch die Regelmodifikation wird durch das Besondere in der Kasuistik veranschaulicht und verstehbar. «Offenbar sind Kasuistiken keine Rezepte, weil sie nicht



sagen können, was man vorab tun muss, damit dieses und jenes geschieht. Vielmehr müssen sie konkret die individuellen Umstände und Prozesse benennen und die dabei zum Tragen kommenden Wissensbestände und Einschätzungen der (medizinischen, juristischen, theologischen) Experten auswählen, weil man erst hinterher sicher weiss, was geholfen hat. Genau daraus soll man lernen, was beim nächsten Mal zu tun ist und wie die Regeln auch variiert werden können, damit es passt und hilft. Letzteres ist genau der Unterschied zu Rezeptwissen, das situationsunabhängig funktioniert und anzuwenden ist» (Fischer, 2008, S. 25). Und mit diesen situativen Einschätzungen werden Novizinnen und Novizen gemäss dem Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) zu fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfängern.

Doch reicht dieses Wissen nicht aus, um Expertentum zu erreichen. Dazu braucht es das holistische Erfassen/Verstehen von Situationen (Dreyfus & Dreyfus, 1987a). Wie ich dargestellt habe, sind Kasuistiken auch Narrationen von Professionellen. Darin liegt ein weiteres Potenzial. Sie lassen zu, dass durch Analogie von Beispiel zu Beispiel gelernt werden kann, dass durch Geschichten assoziativ situatives Wissen aufgebaut wird (Kaiser, 2005a). Man muss deshalb **Narrationen in kasuistischen Darstellungen zulassen**. Sie dienen als leitende Beispiele und sollten möglichst gelingende Praxis darstellen.

Wie ich in der Diskussion der dritten Hypothese dargelegt habe, bestimmen subjektive Theorien und implizites Wissen massgeblich unser Handeln. Aus diesem Grund ist es wichtig, das **Wissen der professionellen Akteure sichtbar zu machen**. Kasuistik benennt beim Bezug zum Allgemeinen nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch Erfahrungs- und Handlungswissen.

Kasuistiken haben durch die Beschreibung der Handlung immer einen normativen Bezug. Machen wir nun bei der kasuistischen Analyse einen Bezug auf das allgemeine Wertwissen, können wir auch **etwas zur (nicht) gelungenen Professionalität aussagen**. Wir können auf dieser Grundlage Handlungsalternativen entwickeln und bleiben nicht beim Verstehen stehen. Für eine Handlungswissenschaft wie die Soziale Arbeit erachte ich die Entscheidungsbeurteilung als unverzichtbares Element in Kasuistiken.

## 5.2 Bestimmungsmerkmale einer situativen Kasuistik

*„Offenbar sind Kasuistiken keine Rezepte, weil sie nicht sagen können, was man vorab tun muss, damit dieses und jenes geschieht. Vielmehr müssen sie konkret die individuellen Umstände und Prozesse benennen und die dabei zum Tragen kommenden Wissensbestände und Einschätzungen der (medizinischen, juristischen, theologischen) Experten auswählen, weil man erst hinterher sicher weiss, was geholfen hat. Genau daraus soll man lernen, was beim nächsten mal zu tun ist und wie die Regeln auch variiert werden können, damit es passt und hilft. Letzteres ist genau der Unterschied zu Rezeptwissen, das situationsunabhängig funktioniert und anzuwenden ist.“*

*(Fischer, 2008, S. 25)*

Dieses Zitat beschreibt sehr anschaulich, was Kasuistik zu leisten vermag. Rezeptwissen ist Regelwissen. Dieses brauchen Anfängerinnen und Anfänger gemäss dem Stufenmodell der Brüder Dreyfuss (1987). Sie müssen die kontextfreien Elemente erkennen können. Auf diese soll gemäss den Anforderungen aus dem vorangehenden Kapitel in einer Kasuistik hingewiesen werden, damit Kasuistik zur Einsozialisierung von Novizen und Novizinnen dienlich ist. Kasuistik darf aber nicht beim Regelwissen stehen bleiben, sondern muss in die Regelmodulation der Expertinnen und Experten einführen. Regelwissen bezieht sich auf Verallgemeinerbares, Regelmodulation geht auf die Besonderheiten der Situation ein und wie dabei das Allgemeine zu verstehen ist. Wie ich zeigen konnte, lebt die Kasuistik davon, Allgemeines und Besonderes aufeinander zu beziehen und diesen Bezug darzustellen, um daran lernen zu können. Novizinnen und Novizen sollen durch die Kasuistik in das Denken und Handeln von Expertinnen und Experten eingeführt werden, und alle Beteiligten sollen so ihr Verständnis von Professionalität (weiter-)entwickeln. Kasuistiken können als Einzelfallstudien illustrativ oder demonstrativ oder für einen weiteren Erkenntnisgewinn zur Theoriegewinnung, für Typologisierungen und Klassifizierungen sowie Strukturgeneralisierungen genutzt werden. Der Erkenntnisprozess kann intuitiv-reflexiv oder methodisch geleitet durch Analogieschlüsse im professionellen Kontext geschehen oder auch nach den wissenschaftlichen Regeln der Rekonstruktion oder der Induktion und Klassifikation. Kasuistiken können also auf zwei ganz unterschiedlichen Ebenen Allgemeines und Besonderes aufeinander beziehen. Zum einen nur bezogen auf den Einzelfall; in nächsten, ähnlichen Fällen werden sich dann womöglich Analogien zeigen. Zum andern können Erkenntnisse aus Einzelfällen auch generalisiert und zu einer Systematik gebündelt werden, die dann das Allgemeine und Besondere in einer Kasuistik der Sozialen Arbeit zusammenführt.

Den Wert der Schlüsselsituationen sehe ich darin, dass sie beides miteinander verbinden und ermöglichen, wie ich mit Hilfe der nachstehenden Abbildung erklären möchte.

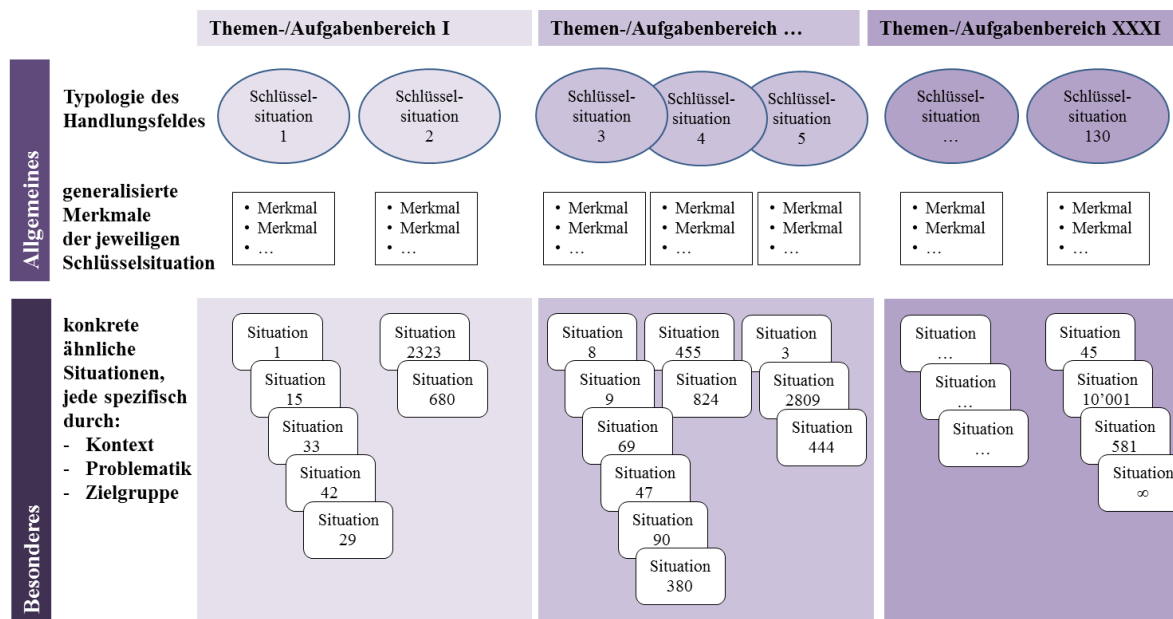


Abbildung 21: empirische Grundlegung einer Systematik für eine Kasuistik mittels Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung)

Für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit konnten wir, empirisch fundiert, eine **Typologie von Situationen** entwickeln, die ich nun im Sinne eines **Klassifikationssystems für eine situative Kasuistik** der Sozialen Arbeit nutzen möchte. Die Soziale Arbeit hat sich noch nicht wie andere Professionen auf ein allgemeingültiges Klassifikationssystem verständigt. Eine Diagnostik ist im Entstehen, wird aber kritisch diskutiert. Paragraphen wie die Jurisprudenz kennen wir nicht. Moralprobleme wie in der Theologie kennen wir in diesem Sinne kaum, doch haben wir bei jeder Handlung berufsethische Fragen zu lösen, wofür auch noch keine Systematik vorliegt. Unsere kasuistischen Erörterungen können sich also nicht auf eine anerkannte Systematik beziehen und bleiben deshalb als lose Sammlung von Einzelfallstudien stehen. Die Schlüsselsituationen bieten sich nun meines Erachtens aus verschiedenen Gründen für eine solche **Systematik** an. In den **Schlüsselsituationen** spiegelt sich das Generelle, das Allgemeine, typisch Wiederkehrende der Sozialen Arbeit. Mit den Titeln der Schlüsselsituationen entsteht eine systematisierte Typologie des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit. Die generalisierten Merkmale definieren die Charakteristika der Schlüsselsituation. Gemäss diesen Merkmalen kann eine konkrete Situation, die kontext-, problem- und Zielgruppen spezifisch ist, einer Schlüsselsituation zugeordnet werden. Dies kann rein assoziativ durch Analogieschluss geschehen oder durch einen rationalen Prozess des Analysierens. Schlüsselsituationen werden in einem Reflexionsprozess noch durch weitere Elemente beschrieben, wie ich in Ausblick I (Kap. 6.1, Abb. 22) aufzeigen werde. Dabei findet ständig ein Wechselspiel zwischen Allgemeinem und Besonderem statt. Bei der situativen Kasuistik steht die Relationierung von Wissen und Handeln im Zentrum, von Generalisiertem und Spezifischem. An der einzelnen Situation wird das Besondere ersichtlich und gleichzeitig durch die Klassifikation zu einer Schlüsselsituation tritt das Allgemeine, das sich in allen ähnlichen Situationen zeigt, hervor.

Mit den Schlüsselsituationen sind nicht alle Situationen des professionellen Alltags erfasst, sondern nur diejenigen, die einen wesentlichen Teil der professionellen Tätigkeit ausmachen. Gleichzeitig weist dies gerade auf die Offenheit der Systematik hin. Situationen sind immer kontextgebunden, verändern sich stetig. Das heisst, die Schlüsselsituationen unterliegen einem Wandel, und die Systematik verändert sich stetig. Doch wie? Entweder könnte in regelmässigen Abständen das empirische Verfahren wiederholt und die Sammlung der Schlüsselsituationen entsprechend erweitert, angepasst und aktualisiert werden. Oder – und darin sehe ich nun einen weiteren wichtigen Gewinn – die **Weiterentwicklung der Systematik geschieht im Diskurs der scientific und professional community**. Wie meine ich das? Wollen wir das Allgemeine und Besondere, das Wissen und Handeln aus *scientific* und *professional community* in einer Kasuistik zusammenführen – und nur dann kann man von Kasuistik sprechen, wie ich gezeigt habe –, braucht es zur Verständigung eine gemeinsame Sprache. Mit dem Ansatz von Lave und Wenger (1991) habe ich den Begriff der **Reifikate** eingeführt und deren Nutzen als **Grenzobjekte** dargelegt. Die Titel der Schlüsselsituationen bezeichne ich als solche Reifikate, aus dem empirischen Verfahren heraus gebildet, da wir sie diskursiv ermittelt haben: Fachkräfte aus der Praxis haben sie gemeinsam entwickelt. Die bisherige Erfahrung mit den Schlüsselsituationen in der Lehre im Hochschulkontext zeigt, dass die Titel auch an das wissenschaftliche Verständnis anschlussfähig sind, da ihnen offenbar ein gemeinsames Fachverständnis Sozialer Arbeit zugrunde liegt. Diese Reifikate müssen aber jeweils von allen Beteiligten sinnhaft und immer erneut kontextgebunden gedeutet werden. Nur Diskurs ermöglicht diese Entwicklung, was auf dem Ansatz von Giddens (1997) gründet, der **Struktur und Handeln aufeinander bezieht** und Wandel in dieser Dualität betrachtet. In der Handlung reproduziert sich Struktur und umgekehrt. Es gibt keine einseitige Abhängigkeit. Das bedeutet nun, dass die Struktur der Systematik und die darin dargestellte Handlung sich gegenseitig spiegeln und sich durch den Diskurs laufend verändern.

Bei der situativen Kasuistik bildet die Typologie, bilden also die Titel der Schlüsselsituationen Grenzobjekte und schaffen dadurch den Bezug zum **situativen Wissen** (Kaiser, 2005a). Wie ich gezeigt habe, ist solches Wissen die dominante Form von Wissen, das im Handeln zum Tragen kommt. **Analogieschlüsse und Assoziationen** entsprechen der Grundform menschlichen Lernens. Darin sehe ich einen weiteren Vorteil einer situativen Kasuistik. Sie ist auf ein Format ausgerichtet, das dem menschlichen Denken und Handeln entspricht. Im naturwüchsigen Verstehensmodus (Raven & Garz, 2012) lernt der Mensch durch Analogieschlüsse. Assoziationen lassen sofort Ähnlichkeitsstrukturen erkennen. Diese Erkenntnis ist nun auch für die Systematik anhand von Schlüsselsituationen wichtig. Als Reifikate wecken die Titel Assoziationen und werden dadurch an das eigene situative Wissen anschlussfähig. Durch die bestehende Systematik, die das Allgemeine repräsentiert, und deren Anschlussfähigkeit an das eigene implizite, situative Wissen wird das

diskursive Bewusstsein gefördert – oder eben die Relationierung von Allgemeinem und Besonderem. Indem ich durch Analogie und Assoziation die Ähnlichkeit meiner besonderen Situation mit einer Schlüsselsituation entdecke, erschliesse ich mir dadurch das Allgemeine im Besonderen. Die Schlüsselsituationen mit ihren Titeln fungieren als Reifikate, die erlauben, die Grenze vom Besonderen zum Allgemeinen zu überbrücken. Ich muss nicht selbst in einem rationalen (was dem «langsamen Denken» entspricht, vgl. Kahneman, 2011 [2012]) aufwendigen Verfahren das Allgemeine entschlüsseln, sondern kann über den menschlich einfacheren Weg von Assoziation und Analogie (entspricht dem «schnellen Denken», vgl. a.a.O.) die Ähnlichkeit herstellen.

***Das ist der Gewinn einer Klassifikation in einer Kasuistik. Die Schlüsselsituationen können als mögliche Klassifikation dienlich sein, die von Mitgliedern der professional wie der scientific community verstanden wird und das Wissen aus beiden Logiken in einer Kasuistik zusammenführt.***

Dabei spielen **Narrationen** in Kasuistiken eine gewichtige Rolle, wie ich schon dargelegt habe. Aus Geschichten baut man situatives Wissen aus Erfahrungen anderer auf, sie dienen als leitendes Beispiel (Demonstrations-Fall, Heiner, 2004). Diese Narrationen vermitteln das implizite Wissen auf eine implizite Art und Weise, und es braucht für das Verständnis nicht den Umweg über das rationale, deklarative Wissen. Dieses Potenzial von Narrationen müssen wir wieder mehr entdecken und nicht nur dem rationalen, expliziten Wissen, sondern auch der impliziten Form ihren gebührenden Stellenwert zugestehen. Kaiser (2013) sieht darin die Chance, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu verkleinern, wenn die deklarative Wissensform nicht als Normalfall von Explikation betrachtet wird. Die Schlüsselsituationen erlauben einen Brückenschlag. Die empirische Erhebung hat nicht nur die Typologie mit den Situationstiteln als Ergebnis, sondern auch die einzelnen typischen Beschreibungen der Schlüsselsituationen und die **Situationsmerkmale**. Letztere bilden meines Erachtens auf einfache, verständliche Art die Brücke zwischen dem Besonderen der typischen Situationsbeschreibung, also den Narrationen, und dem Allgemeinen des Situationstitels. Ich kann also einerseits der Narration folgen und dadurch situatives, spezifisches Wissen erschliessen, und andererseits eröffnen mir die Situationsmerkmale den Bezug zu deklarativem, allgemeinem Wissen. Durch ihre Generalisierung weisen sie auf das Allgemeine hin, sind aber doch spezifisch genug, dass der situative Bezug nicht verloren geht. Ich denke, dass in von Spiegels Eingangszitat zu diesem Kapitel genau so etwas gemeint sein könnte. **«Situativ»** weist aber auch auf den anderen Aspekt hin: Alles ist situiert. Eine Deutung ist immer situativ auszuhandeln. Welche Ähnlichkeitsmerkmale ich entdecke, ist situativ. Ich kann die gleiche typische Situation verschiedenen Titeln der Typologie subsumieren. Denn erst die Titelsetzung macht den Fall zum Fall. Auch hier lässt die situative Kasuistik eine Offenheit zu und fördert die Mehrdeutigkeit, wie sie von Heiner (2004) für Kasuistiken gefordert wird.

Nach diesen grundlegenden Erörterungen möchte ich nun systematisch die **Bestimmungsmerkmale von Kasuistiken** (vgl. Abb. 20) durchgehen, wie ich sie im Zusammenhang mit den Anforderungen an eine Kasuistik dargelegt habe. Ich lasse mich von diesen Fragen leiten, um sie für eine situative Kasuistik zu beantworten.

**Was ist das Erkenntnisziel der Kasuistik (Analogie, Typenbildung, Musterbildung, Klassifizierung, rekonstruktive Strukturgeneralisierung)?**

So, wie ich die situative Kasuistik voranstehend skizziert habe, nutzt sie die bereits vorhandene Typologie der Schlüsselsituationen als Klassifikationssystem, um durch assoziative Analogien die Ähnlichkeiten zwischen der allgemeinen Schlüsselsituation und der eigenen besonderen Situation zu entdecken. Die Klassifikation ist aber in zweierlei Hinsicht offen. Zum einen entscheide ich im kasuistischen Verfahren, welchen der möglichen Titel ich wähle, da immer mehrere infrage kommen. Ich entscheide damit bewusst, wie der Fall zum Fall wird. Zum andern ist die Systematik selbst nicht abschliessend, sondern das Ergebnis einer diskursiven Validierung. Das bedeutet, dass es auch neue Schlüsselsituationen geben wird, nur schon durch den stetigen Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen. Ich kann also auch selbst einen neuen Typ bilden und muss diesen dann in der *community* wieder diskursiv validieren.

**Folgt die situative Kasuistik einem bestehenden Modell/Verfahren (vgl. Übersicht Abb. 16), oder entwickelt sie ein eigenes Verfahren? Wie sieht dieses aus?**

Die situative Kasuistik ist ein neuer Ansatz, der durch die Situationsorientierung einen ganz neuen Zugang bestimmt. Mit den bisherigen Ausführungen konnte ich erst die empirische und theoretische Fundierung schaffen und daraus die Anforderungen an ein Verfahren ableiten. Mit dem von uns entwickelten Reflexionsmodell, das wir in unserem Buch beschreiben (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013), haben wir den Grundstein dazu gelegt, wie ich in Ausblick I in Kapitel 6 aufzeigen werde.

**Ist der Verstehensmodus professionell oder wissenschaftlich (Raven & Graz, 2012)?**

Die situative Kasuistik hat mit den Schlüsselsituationen und ihren Titeln Grenzobjekte geschaffen, die in der *scientific* wie in der *professional community* anschlussfähig sind. Sie zielt auf die Verständigung zwischen den beiden *communities*, auf die Relationierung der beiden sehr unterschiedlichen Wissensbestände mit Handeln in einer Kasuistik. Diese Kasuistik verbindet die beiden Lernorte, welche die Studierenden während des Studiums erleben, und schafft einen Ort, wo gemeinsamer Diskurs möglich ist. Auch die Praxisausbildung selbst ist ein Ort der Relationierung und soll diese Kasuistik dazu nutzen können.

Zudem habe ich bei der Diskussion meiner ersten Hypothese dargelegt, dass Profession die gemeinsame Zielgrösse beider *communities* ist. Aus diesen Gründen ist nur ein professioneller und

nicht ein wissenschaftlicher Verstehensmodus angebracht, ganz im Sinne von reflexiver Professionalität – oder gemäss Schön (1983, 1987) im Sinne eines «*reflective practitioner*».

***Bearbeitet die situative Kasuistik Fälle erster und/oder zweiter Ordnung?***

Die Situationsbeschreibung selbst kann als Falldarstellung erster Ordnung gelten. Die Typologie mit der Titelsetzung und Bestimmung der Situationsmerkmale macht den Fall zum Fall zweiter Ordnung. Dabei ist die situative Kasuistik eher akteursorientiert ausgerichtet, da die Situationsdarstellung durch die Professionellen erfolgt und ihr Handeln im Zentrum steht. Sie macht also das professionelle Handeln zum Fall. Das war auch die Ausgangsfragestellung der empirischen Untersuchung.

***Welches Ergebnis erzielt die situative Kasuistik (Falldarstellung, -analyse, -studie, Forschung)?***

Die Situationsbeschreibung entspricht einer Falldarstellung, die Typologisierung einer Analyse. Gemäss dem Verfahren in unserem Reflexionsmodell (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) erlangt die kasuistische Betrachtung die Qualität einer Situationsstudie.

***Lässt die situative Kasuistik Mehrdeutigkeit zu, um Verstehen überhaupt anzuregen (und nicht nur ein Beispiel zu sein) (Heiner, 2004)?***

Mehrdeutigkeit ist klar gegeben, wie ich durch den Hinweis auf die Offenheit der Systematik eben ausgeführt habe.

Zum Schluss möchte ich nun die wesentlichen Aspekte nochmals bündeln. Ich habe bewusst die Bezeichnung «*situativ*» gewählt, nicht «*situationsorientiert*». Warum? Mit «*situativ*» verbinde ich zum einen die Orientierung an Situationen. Sie sollen die Referenzgrösse für die Kasuistik sein, weil das Wissen dann bereits situativ verankert wird und bezogen ist. Zum andern deutet «*situativ*» an, dass jedes Wissen situiert ist, also kontextgebunden entsteht und memoriert wird. Damit verstehe ich unter situativer Kasuistik, dass das Wissen, das darin repräsentiert wird, ebenfalls immer situativ ist. Es lassen sich daraus Verallgemeinerungen ableiten, Reifikate können entstehen, doch müssen diese dann erneut situativ verankert werden. Für diesen Prozess braucht es ein weiteres Element der angestrebten Kasuistik: den ***Diskurs***. Die Bedeutung von Wissen und Handeln muss diskursiv ausgehandelt werden. Diese Verständigung braucht es, um vom praktischen zum diskursiven Bewusstsein zu gelangen – sie geschieht häufig in Communities of Practice. Eine Kasuistik kann ausser im wissenschaftlichen Modus kein allgemeingültiges Wissen hervorbringen, objektives Wissen, das als richtig oder falsch bezeichnet werden kann. Es ist immer eine Frage der Perspektive, der Begründung, der Bezüge, der Interpretation, zu welchem Ergebnis eine kasuistische Betrachtung kommt. Doch genau dieser Prozess macht sie so wertvoll. Denn wie ich weiter oben begründet habe, liegt darin ihr Potenzial: Sie ist der Ort der Theorie-Praxis-Relationierung und kann diesen Prozess

aufzeigen. Daran lernen wir alle, durch diesen Prozess werden wir zu Professionellen – im Austausch mit anderen Professionellen. Gemeinsam können wir mit und durch diesen Prozess ein Verständnis von **Professionalität** in der entsprechenden Situation unter der jeweiligen Perspektive entwickeln. Die nächste Situation mag zwar ähnlich sein, sie erinnert uns an bereits Erlebtes, doch erfordert sie erneut eine genaue Einschätzung und Interpretation. Das Ergebnis, was dann als professionelle Praxis gelten mag, kann anders sein, vielleicht nur abhängig von einem Element, das im Entscheidungsprozess anders gewichtet wird. Es ist deshalb wichtig, sich dieser Interpretationen zu vergewissern. Das bedeutet, dass man sein implizites Wissen, das einen die Situation holistisch erfassen lässt, durch das kasuistische Verfahren expliziert, was in verschiedenen Wissensformaten geschehen kann. Ich muss mich also selbst als **Akteur** in den Blick nehmen, um die subjektiven Theorien zu erkennen, die mein Handeln leiten. Erst so kann ich erkennen, wie ich eine Situation zu einem Fall mache oder wie für mich der Fall zum Fall wird.

Diese drei Merkmale, **situativ, diskursiv und akteursorientiert**, erscheinen mir aus den dargelegten Theorien die wesentlichen Bestimmungsgrößen für eine situative Kasuistik zu sein, die eine Theorie-Praxis-Relationierung fördern soll. Es ist mir wichtig zu vermerken, dass es auch andere Formen von Kasuistik geben kann und soll. Denn jedes Modell einer Kasuistik hat seine Vor- und seine Nachteile. Beim vorliegenden Modell sehe ich die konkrete Relationierung von Theorie und Praxis und die Systematik als Stärke. Bei anderen Modellen mag die Klientenperspektive im Vordergrund stehen, oder es mag ein Fallverstehen in einem wissenschaftlich-empirischen Sinn durch Fallrekonstruktion mittels hermeneutischer Verfahren ermöglicht werden. Doch in der situativen Kasuistik wird die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem auf ganz besondere Weise durch die Systematik und die Beschreibungen der typischen Schlüsselsituationen aufrechterhalten und durch die permanente Aushandlung von Bedeutung und die eigene Auseinandersetzung als Akteur gestärkt.