

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.