



Lea Hollenstein
Regula Kunz (Hrsg.)

Kasuistik in der Sozialen Arbeit

An Fällen lernen
in Praxis und Hochschule

Verlag Barbara Budrich



Kasuistik in der Sozialen Arbeit

Lea Hollenstein
Regula Kunz (Hrsg.)

Kasuistik in der Sozialen Arbeit

An Fällen lernen in Praxis und Hochschule

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2019 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2267-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1331-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Foto: tanakhawo, www.piqs.de
Lektorat: Christoph Gassmann, Zürich – www.fehlervogel.ch
Satz: Kim Judek, focussic Design & Marketing, Wuppertal
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhalt

Editorial.....	7
<i>Lea Hollenstein und Regula Kunz</i>	

Teil 1 – Annäherung an die Kasuistik

»Die Soziale Arbeit braucht ein der Komplexität und Offenheit des Lebens entsprechendes theoretisches Konzept«.....	23
<i>Hans Thiersch und Peter Sommerfeld im Gespräch</i>	
Kasuistik in der Sozialen Arbeit – Einführung und Begriffsbestimmung.....	35
<i>Fabienne Rotzetter</i>	
Zur Nutzung verschiedener Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit.....	53
<i>Cornelia Rüeegger, Roland Becker-Lenz und Joel Gautschi</i>	

Teil 2 – Kasuistik als Kunstlehre in der Hochschule

Kasuistik zu Studienbeginn Ein situativer Zugang mit »Schlüsselsituationen« der Sozialen Arbeit.....	75
<i>Achim Korthaus</i>	
Kasuistische Reflexionsfragen Burkhard Müllers Konzept »Multiperspektivische Fallarbeit«.....	99
<i>Ursula Hochuli Freund</i>	
Kasuistik im Kontext von Profession und Disziplin anhand eines systemisch-biografischen Fallzugangs.....	119
<i>Sabina Babic, Lea Hollenstein und Peter Sommerfeld</i>	
Kasuistik im Rahmen des systemtheoretischen Paradigmas Sozialer Arbeit.....	141
<i>Maria Solèr und Nina Hatsikas-Schroeder</i>	
Annäherung an eine Kunstlehre forschenden Lernens.....	167
<i>Reinhard Hörster</i>	
Explorative Evaluation von Kasuistik-Modulen und von deren Potenzialen zur Theorie-Praxis-Relationierung.....	181
<i>Stephan Kösel und Kathrin Schreiber</i>	

Teil 3 – Kasuistik in der Praxis – systematisch an und von Fällen lernen

Supervision als kasuistischer Raum.....	199
<i>Susanne Gerber</i>	
Orte des Lernens an Fällen über die Fälle hinaus bei espace libre FamilienCoaching.....	221
<i>Katharina Gerber</i>	
Kasuistik in der Betrieblichen Sozialen Arbeit.....	239
<i>Katja Müggler und Edgar Baumgartner</i>	

Teil 4 – Kasuistik an der Schnittstelle zwischen Praxis und Hochschule

... man merkt, dass man auch anders darüber denken kann ... Ein Erfahrungsbericht aus einer Community of Practice zu situativer Kasuistik.....	259
<i>Achim Korthaus, Simone Pissinger und Ruedi Schaller</i>	
Kasuistik während der Praxisausbildung.....	271
<i>Marc Goldoni, Stephan Kösel und Ursula Hochuli Freund</i>	
Kasuistische Methoden für Praxisausbildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihrer Praxisphasen	285
<i>Stephan Kösel</i>	
Kooperation zwischen Praxis und Hochschule.....	305
<i>Regula Dällenbach und Ursula Hochuli Freund</i>	
Autorinnen und Autoren	323

Editorial

Lea Hollenstein und Regula Kunz

Mit diesem Buch möchten wir einen Beitrag leisten, um den Fachdiskurs zur Bedeutung von Kasuistik insbesondere in der Ausbildung an Hochschulen und in der Praxis der Sozialen Arbeit anzuregen.

Um als Sozialarbeitende in mehrfachen Mandatsverhältnissen, bei ethischen Dilemmata und komplexen Problemstellungen professionell handeln zu können, braucht es eine permanente reflexive Auseinandersetzung mit sich als Person, seinen Haltungen und dem notwendigen Wissen. Eben das wird in der kasuistischen Arbeit gefördert: die Verknüpfung von Wissen, Handeln und Ethik in der Auseinandersetzung mit Fällen. Insofern unterstützt Kasuistik die Entwicklung der eigenen Fachlichkeit wie auch die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession.

Im Studienjahr 2013/14 wurden an der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) im Kontext eines Projekts zur Weiterentwicklung des Bachelor-Studiums drei aufeinander bezogene Kasuistik-Module eingeführt. Diese sind darauf ausgerichtet, den Studierenden über das ganze Studium hinweg ein kontinuierliches, systematisches Lernen an Fällen zu ermöglichen und den Aufbau ihrer für professionelles Handeln unerlässlichen Fähigkeit der Relationierung von Wissen und Praxis zu fördern.

Mit dem vorliegenden Sammelband verfolgen wir zwei Ziele: Erstens möchten wir einen Einblick geben, wie an unserer Hochschule und bei unseren Praxispartnern und Praxispartnerinnen Kasuistik gestaltet wird und nun seit fünf Jahren einen zentralen Platz in der Ausbildung einnimmt. Zweitens soll über das Buchprojekt der hochschulinterne und -externe Fachaustausch zu verschiedenen Zugängen zu Kasuistik in der Sozialen Arbeit und deren Bedeutung für die Ausbildung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit angeregt werden. Diese Ziele hatten Auswirkungen auf die Konzipierung des Buches und dessen Entwicklungsprozess:

- Die Beiträge zu kasuistischen Zugängen, Ansätzen und Verfahren der HSA FHNW, die den Hauptteil des Sammelbandes ausmachen, sollten systematisch um einen »Blick von außen« ergänzt werden. Es wurden daher Kooperationspartnerinnen und -partner aus Praxis und Wissenschaft zur Mitwirkung eingeladen. In einem Gespräch denken *Hans Thiersch* und *Peter Sommerfeld* über die Bedeutung von Kasuistik in der Ausbildung und für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit nach (vgl. Teil 1). *Reinhard Hörster* hat die Aufgabe übernommen, die hochschulinternen Beiträge zu Kasuistik an der Hochschule zu kommentieren (vgl. Teil 2). Und *Susanne Gerber*, *Katharina Gerber* sowie *Katja*

*Mügglers*¹ befassen sich mit der Frage, an welchen Orten und auf welche Art und Weise Kasuistik in der Praxis der Sozialen Arbeit ins Spiel kommt (vgl. Teil 3).

- Das Buchprojekt wurde gezielt mit Workshops verknüpft. Sie boten den Autorinnen und Autoren sowie Dozierenden der kasuistischen Lehrangebote an der HSA FHNW Gelegenheit, über die entstehenden Beiträge zu diskutieren und sich aufeinander und auf den Fachdiskurs zu Kasuistik in der Sozialen Arbeit zu beziehen. Was verstehen die Autorinnen und Autoren unter Kasuistik in der Sozialen Arbeit? Wo und auf welche Art und Weise findet Kasuistik in der Hochschule, in der Praxis und an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis im Umfeld der HSA FHNW statt? Was haben die verschiedenen kasuistischen Ansätze, auf die dabei Bezug genommen wird, gemeinsam, was unterscheidet sie voneinander, und in welchem Verhältnis stehen sie zu kasuistischen Ansätzen, die andernorts in Hochschullehre und Praxis der Sozialen Arbeit beschrieben und realisiert werden? Wodurch grenzen sich kasuistische Lehrangebote von anderen Lehrangeboten ab (z. B. Einüben in Methoden der Prozessgestaltung)?

Über die Workshops hat sich der Zuschnitt des Buches sukzessive verändert und geschärft. Neue Beiträge wurden realisiert, ursprünglich angedachte Ideen wurden verworfen. Entstanden ist ein in vier Teile gegliedertes Buch. Nach einem ersten Teil, der eine *Annäherung an die Thematik der Kasuistik* in der Sozialen Arbeit ermöglichen soll, werden in drei Teilen konkrete Praktiken der Kasuistik in der *Hochschullehre* (Teil 2), der *Praxis* (Teil 3) und an der *Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis* (Teil 4) skizziert.

Im Folgenden wird zunächst Einblick in die curriculare Verankerung, Struktur und didaktische Konzeption der kasuistischen Lehrangebote an der HSA FHNW gegeben. Damit wird eine Grundlage für die Lektüre der Beiträge geschaffen, in denen Autorinnen und Autoren der HSA FHNW ihre kasuistischen Zugänge, Ansätze und Verfahren explizieren. Es ließ sich so auch verhindern, dass in den Beiträgen allgemeine Angaben zu den an der HSA FHNW angebotenen Kasuistik-Modulen mehrfach wiederholt werden müssen.

In einem zweiten Schritt folgt ein Überblick über die Struktur und die Beiträge des Bandes.

1 Der Beitrag von Katja Müggler entstand in Zusammenarbeit mit Edgar Baumgartner, Professor an der HSA FHNW.

1 Die Kasuistik-Module der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Mit der Einführung der Kasuistik-Module im Herbst 2013 wollten wir der Kompetenzorientierung im Sinne von Bologna und dem selbstgesteuerten Lernen gemäß den aktuellen didaktischen Erfordernissen noch mehr Gewicht verleihen. Die Herausbildung einer professionellen Identität erfordert den gemeinsamen Diskurs über die Bedeutung von Wissen, setzt das Deuten von Fällen voraus und erfordert das Verstehen von Theorien. Deshalb tragen die Kasuistik-Module der »Forderung nach verstärkter Koppelung von Theorie und Praxis« über das Lernen an Fällen Rechnung (Fäh 2014: 275) und bauen aufeinander auf.

1.1 Curriculare Verankerung

Mit der Etablierung eines europakompatiblen Bildungssystems ging ein Paradigmenwechsel einher, der sich mit dem Begriff »Kompetenzorientierung« fassen lässt. Die Kompetenzen, die Studierende im Laufe der Ausbildung entwickeln sollen, rückten gegenüber den zu lehrenden Inhalten in den Vordergrund. Dies erforderte auch eine Auseinandersetzung mit der Frage, welches Kompetenzverständnis dem Bachelor-Studium zugrunde gelegt werden sollte. An der HSA FHNW entschied man sich für eine Orientierung am relationalen Kompetenzverständnis von Christiane Hof (2002). Hof versteht Kompetenz als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen in einer Umwelt. Damit ist gemeint, dass man mit seinem vielfältigen Wissen, seinen Fähigkeiten, Interessen, Motiven und Haltungen auf eine Umwelt trifft, die Anforderungen stellt, aber auch Restriktionen festlegt und somit einschränkend wirken kann (a. a. O.: 86). Damit berücksichtigt Hof (vgl. a. a. O.: 85), dass Personen im Handeln erstens immer mit konkreten Umweltbedingungen konfrontiert sind, zweitens nicht alle, sondern jeweils nur diejenigen individuellen Ressourcen aktivieren müssen, die für eine adäquate Gestaltung der vorliegenden spezifischen Situation bedeutsam sind. Kompetenz als stets »*situationsbezogene Handlungsfähigkeit*« unterscheidet sich damit von »*allgemeiner Handlungsfähigkeit*« und verweist auf die Fähigkeit, in Situationen unter gleichzeitiger Berücksichtigung individueller *Handlungsvoraussetzungen* und umweltbezogener *Handlungsbedingungen* adäquat und zielführend zu handeln. Performanz lässt sich auf dieser Grundlage als das Ausmaß fassen, in dem individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive und Interessen in Relation zueinander und zu den jeweils spezifisch vorherrschenden Umweltbedingungen *situationsbezogen* aktiviert und realisiert werden (vgl. a. a. O.: 86).

Folgt man diesem hier nur kurz skizzierten relationalen Kompetenzverständnis, muss sich die Vermittlung von Wissen im Bachelor-Studium systematisch mit der Förderung der Fähigkeit koppeln, in der Praxis unter Berücksichtigung der jeweils ge-

gebenen Umweltbedingungen auf Wissen situativ angemessen zurückzugreifen. Ein wichtiger Lernort dafür ist die Praxisausbildung. Mit der Entwicklung der drei Kasuistik-Module der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW sollte ein »systematisch und didaktisch ausgewiesener Ort« geschaffen werden, wo die Studierenden während des gesamten Studiums sich darin üben können, das Wissen, das sie während des Studiums erwerben, methodisch geleitet und ohne den Handlungsdruck der Praxis mit »Fällen« der Sozialen Arbeit zu relationieren (vgl. Fäh 2014: 278). Sich darin zu üben, ist auch aus professionstheoretischer Perspektive eine wichtige Voraussetzung zum Erwerb der Kompetenz zu professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit; dies zumindest dann, wenn man die Prämissen teilt, dass

- professionelles Handeln sich durch einen systematischen Bezug auf den Stand des wissenschaftlichen Wissens des Fachs charakterisiert (vgl. z.B. Sommerfeld 2013: 155);
- dieser Bezug auf wissenschaftliches Wissen – wenn nachhaltige Problemlösungen unterstützt werden sollen – nicht standardisiert und subsumptionslogisch, sondern unter Berücksichtigung des Ethikkodex des Fachs und der Spezifität von Einzelfall und Handlungskontext erfolgen muss (vgl. z.B. Oevermann 2009: 115–118).

Wissenschaftliches Wissen kann daher in der Praxis nicht einfach »angewendet« oder in die Praxis transferiert werden (vgl. Dewe 2005: 369; Gredig/Sommerfeld 2010: 84–86). Es muss im Vollzug der konkreten Fallarbeit, wie die Vertretenden des Konzepts der »reflexiven Professionalität« zu Recht hervorheben (vgl. Schön 1987; Dewe 2009), mit dem Wissen zum spezifischen Einzelfall sowie anderen Formen von Wissen (z.B. Kontextwissen, ethisches Wissen) verschränkt werden. Mit dem dargelegten relationalen Kompetenzverständnis von Hof (2002) kann diesen Prämissen Rechnung getragen werden.

1.2 Struktur und Fokus der einzelnen Module

Die drei Kasuistik-Module umfassen je zwei Semester. Die Auseinandersetzung mit »Fällen« zieht sich somit über alle sechs Semester eines Vollzeitstudiums oder verteilt im teilzeitlichen oder studienbegleitenden Modus hin. Dabei kann sich »Fall« in den Modulen auf einzelne Klientinnen und Klienten (und auf die Systeme, in die sie integriert sind), auf Familien, Gruppen, ein Gemeinwesen/einen Stadtteil oder ein Projekt, aber auch auf professionelles Handeln, eine professionelle Organisation und ihre Einbindung ins wohlfahrtsstaatliche und gesellschaftliche Umfeld beziehen.

Die drei Module »Kasuistik I: Einführung«, »Kasuistik II: Im Praxiskontext«, »Kasuistik III: Im Kontext vom Disziplin und Profession« sind vom Grundsatz her so angelegt, dass die Studierenden darin unterstützt werden, ihren Lernprozess sukzessive

selbstständiger zu steuern und komplexere Methoden kennen- und anwenden zu lernen (vgl. Fäh 2014: 278). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die drei Module und die Beiträge des Buches, die sich auf die jeweiligen Module beziehen.

1.3 Didaktisches Konzept

In den Kasuistik-Modulen wird ein prozessorientierter didaktischer Ansatz verfolgt, der dem selbstorganisierten Lernen in Gruppen einen hohen Stellenwert einräumt. Gelernt wird anhand von Aufgaben, die von den Studierendengruppen bearbeitet werden. Dabei werden die Gruppen einerseits von Dozierenden gecoacht, die den Lernprozess der Studierenden über Feedbacks, gezielte Fragen und aktives Mitdenken unterstützen. Andererseits wird das selbstorganisierte Bearbeiten von Aufgaben in Gruppen mit gruppenübergreifenden Lehrformaten verschränkt. Neben Vorlesungen, Workshops und einer gemeinsam genutzten digitalen Plattform ist hier der »Marktplatz« besonders zu erwähnen. Er bietet Raum für die gruppenübergreifende Auseinandersetzung zwischen Studierenden und Dozierenden mit Fragen, die im Rahmen des kasuistischen Arbeitens thematisch werden.

Bei der Entwicklung dieses didaktischen Ansatzes ließen wir uns von folgenden Überlegungen leiten: Die Studierenden lernen in der Gruppenarbeit voneinander, einerseits über die gemeinsame Relationierung von Fall und Wissen, andererseits über die unterschiedlichen Wissensbestände, die sie dabei einbringen, reflektieren und aufeinander beziehen. Erstens kontextualisieren und vernetzen sie über die Auseinandersetzung in der kasuistischen Reflexion ihr theoretisches, empirisches, ethisches und methodisches Wissen und erweitern dadurch ihr Fachwissen. Zweitens entwickeln sie sukzessive ihre Fähigkeit zur Theorie/Wissen-Fall-Relationierung. Über die selbstorganisierte Gruppenarbeit erweitern die Studierenden zudem ihre Fähigkeit zu Teamarbeit und selbstständiger Wissensaneignung.

Die Dozierenden, welche die einzelnen Gruppen coachen, nehmen eine primär kollegiale Rolle ein und unterstützen den Prozess des Kompetenzerwerbs gezielt über die gemeinsame kasuistische Reflexion. Die Beziehungsstruktur kann als Verhältnis von Meister/Meisterin und Novize/Novizin verstanden werden. Die Dozierenden dienen einerseits als Modell für die professionelle Habitusbildung (vgl. z. B. Becker-Lenz/Müller 2009); andererseits stellen sie den Studierenden ihr Wissen, vor allem aber auch ihre methodische Kompetenz für die Bearbeitung der Fragestellungen zur Verfügung.

Tabelle 1: Überblick über die drei Kasuistik-Module der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Kasuistik I: Einführung	<p>Zum Modul</p> <p>Im ersten Studienjahr werden die Studierenden in die Kasuistik eingeführt. Ausgangspunkt ist eine Praxisszene und die Frage »Was ist zu tun?«. Durch diese Aufgabenstellung aktivieren die Studierenden ihr Vorwissen und werden sich in der Reflexion ihrer aktuellen Strategien der Wissensrelationierung und Handlungsplanung bewusst. Daran anknüpfend, erarbeiten sie in acht Reflexionsschritten eine selbst erlebte Schlüsselsituation und werden dabei, methodisch geleitet, in die Relationierung der verschiedenen Wissensformen mit ihrem Handeln eingeführt. Den Abschluss bildet die theoretische Erörterung einer aus der Schlüsselsituation abgeleiteten Thematik mit entsprechender Fragestellung.</p> <p>Texte im Buch:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Der Beitrag von Achim Korthaus in Teil 2 gibt Einblick in a) Modulaufbau und Modulinhalt, b) in den Ansatz der »Schlüsselsituationen« (Tov/Kunz/Stämpfli 2016). – Der Beitrag von Korthaus, Pissinger und Schaller in Teil 4 befasst sich mit der Frage, wie sich der Ansatz der »Schlüsselsituationen« in der Community of Practice an der Schnittstelle von Hochschule und Praxis nutzen lässt.
Kasuistik II: Im Praxiskontext	<p>Zum Modul</p> <p>Das Modul besteht aus zwei Teilmodulen, die parallel zur ersten bzw. zweiten Praxisausbildung besucht werden. Damit wird die Organisation, in der die Praxisausbildung erfolgt, und die eigene und organisationale Fallarbeitspraxis als »Fall« zum Anlass kasuistischen Lernens. Die Studierenden lernen so, die gesellschaftlichen und organisationalen Strukturbedingungen professionellen Handelns und die Anforderungen an die Gestaltung des professionellen Prozessbogens angemessen wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Das im Modul »Kasuistik I« initiierte kontinuierliche Üben der Relationierung von Wissen und Fällen wird weitergeführt. Dabei können sich die Studierenden in diesem Modul speziell darin üben, praxisfeldspezifisches Erfahrungswissen, das sie im Kontext ihrer Praxisausbildung kennenlernen, angemessen mit empirischem und theoretischem Fachwissen und mit dem infrage stehenden »Fall« zu verbinden.</p> <p>Texte im Buch:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Der Beitrag von Goldoni, Kösel und Hochuli Freund in Teil 4 gibt Einblick in Modulaufbau und -inhalte. Er ist Teil 4 zugeordnet, weil das Modul parallel zu den Phasen der Praxisausbildung besucht werden muss und daher an der Schnittstelle von Hochschule und Praxis angesiedelt ist. – Der Beitrag von Hochuli Freund in Teil 2 befasst sich mit dem Ansatz der »kasuistischen Reflexionsfragen« der multiperspektivischen Fallarbeit nach Burkhard Müller (2017), den die Studierenden in diesem Modul kennenlernen können.

Zum Modul

Das Modul ist in zwei Teilmodule aufgeteilt. Im Unterschied zum Modul »Kasuistik II« bietet hier die Entlastung von einem konkreten Handlungskontext die Möglichkeit, einerseits anspruchsvollere und komplexere Methoden der Fall(re)konstruktion kennenzulernen, auszuprobieren und zu üben, andererseits professionstheoretische Fragestellungen a) aus dem Fall heraus zu entwickeln, b) auf einer fallübergeordneten, allgemeinen Ebene unter Nutzung sozialarbeits- bzw. professionstheoretischen Wissens zu bearbeiten, c) die Erkenntnisse aus dieser fallübergeordneten professions-/sozialarbeitstheoretischen Reflexion auf den Fall zurückzubeziehen und für die Fallanalyse sowie die Interventionsplanung zu nutzen.

Das Modul »Kasuistik III« wird in drei Strängen geführt, die sich je schwerge- wichtig auf einen bestimmten theoretisch-methodischen Ansatz beziehen:

1. »Integration und Lebensführung: Systeme modellieren mit der systemisch- biografischen Methode« (vgl. Hollenstein/Calzaferri/Dällenbach/Rüegger/ Sommerfeld 2018; Sommerfeld/Hollenstein/Calzaferri 2011)
2. »Fallrekonstruktion und Professionsideal« (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009)
3. »Fallanalyse nach der allgemeinen normativen Handlungstheorie des systemtheoretischen Paradigmas der Sozialen Arbeit« (vgl. Geiser 2015; Obrecht 2006; Staub-Bernasconi 2010)

Texte im Buch:

- Der Beitrag von Babic, Hollenstein und Sommerfeld in Teil 2 gibt anhand von Fallbeispielen Einblick a) in den Modulaufbau, b) den Ansatz »Integration und Lebensführung: Systeme modellieren mit der systemisch-biografischen Methode«.
- Der Beitrag von Solèr und Hatsikas-Schroeder gibt anhand eines detaillierten Fallbeispiels Einblick in den Ansatz »Fallanalyse nach der allgemeinen Handlungstheorie des systemtheoretischen Paradigmas«, ohne noch einmal auf den Aufbau des Moduls einzugehen.

2 Zum Aufbau des Buches

Das Buch ist, wie erwähnt, in vier Teile aufgliedert. Der erste Teil führt allgemein und begrifflich in die Kasuistik ein. Wie Kasuistik als Kunst an der Hochschule gelehrt werden kann, wird im zweiten Teil aufgezeigt. Als dritter Teil folgen Erörterungen, wie Kasuistik in der Praxis verstanden werden kann. Und zum Schluss stellen wir kasuistische Orte dar, welche Hochschule und Praxis miteinander verschränken.

Teil 1 – Annäherung an die Kasuistik

Die Beiträge in *Teil 1* geben Einblick in die historische Entfaltung, wichtige Begriffe und Ansätze der Kasuistik in der Sozialen Arbeit. Der erste Beitrag ist das Transkript eines Gesprächs, das *Peter Sommerfeld* mit *Hans Thiersch* zu Kasuistik in der Sozialen Arbeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit geführt hat. Es folgt ein Beitrag von *Fabienne Rotzetter* zur historischen Entwicklung der Kasuistik in der Sozialen Arbeit und zu wichtigen Aspekten und Begrifflichkeiten, die im Kontext des Fachdiskurses zu Kasuistik in der Sozialen Arbeit verhandelt werden. Rotzetter gelingt es dabei aufzuzeigen, dass eine eindeutige Begriffsbestimmung aufgrund der verschiedenen Verständnisse von Kasuistik in der Sozialen Arbeit weder möglich noch sinnvoll ist. Stattdessen erarbeitet sie anhand der im Diskurs zu Kasuistik in der Sozialen Arbeit thematisierten Merkmale und Systemisierungsvorschläge eine Orientierungsgrundlage. Im dritten Beitrag von Teil 1 gehen *Cornelia Rügger*, *Roland Becker-Lenz* und *Joel Gautschi* auf der Grundlage der Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie auf unterschiedliche Formen des Wissens und Könnens von Sozialarbeitenden ein. Dabei geht es auch um die Frage, wie die Wissen-Praxis-Relationierung durch Sozialarbeitende in der konkreten Fallarbeit erfolgt.

Teil 2 – Kasuistik als Kunstlehre in der Hochschule

Im zweiten Teil des Buches sind Beiträge versammelt, die sich mit Kasuistik in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit beschäftigen.

Die ersten vier Beiträge von Teil 2 geben Einblick in die Module »Kasuistik I: Einführung« und »Kasuistik III: Im Kontext von Disziplin und Profession« der HSA FHNW. Dies geschieht mehrheitlich über eine kurze Erläuterung des kasuistischen Zuschnitts des Moduls und/oder der dort verwendeten theoretisch-methodischen Ansätze sowie deren Illustration anhand von Fallbeispielen. Das Modul »Kasuistik II: Im Praxiskontext« wird im vierten Teil erörtert, da es die beiden Lernorte Hochschule und Praxis über einen konkret zu gestaltenden Fall miteinander verschränkt.

Der Beitrag von *Achim Korthaus* bezieht sich auf das Modul »Kasuistik I: Einführung«. Korthaus befasst sich darin einerseits mit der spezifischen Herausforderung, neue Studierende in die Theorie-Fall-Relationierung im Rahmen der Kasuistik einzuführen. Anhand eines Fallbeispiels zeigt er andererseits auf, wie dazu der Ansatz der »Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit« (Tov/Kunz/Stämpfli 2016) genutzt werden kann. Einen etwas anderen Zuschnitt hat der Beitrag von *Ursula Hochuli Freund*. Der Beitrag befasst sich grundsätzlich mit den kasuistischen Reflexionsfragen im Konzept der multiperspektivischen Fallarbeit von Burkhard Müller (2017), die Ausgangspunkt für diverse kasuistische Reflexionen sein können und einen wichtigen Kristallisationspunkt in der Entwicklung der Kasuistik darstellen. In Modul »Kasuistik II: Im Praxis-kontext« können die Studierenden diesen Ansatz wählen. Zwei weitere Beiträge beziehen sich auf das Modul »Kasuistik III: Im Kontext von Disziplin und Profession«. Im ersten Beitrag führen *Sabina Babic*, *Lea Hollenstein* und *Peter Sommerfeld* zunächst kurz in die didaktische Konzeption und den Aufbau des Moduls ein. Dann wird der kasuistische Zuschnitt des Moduls anhand des theoretisch-methodischen Ansatzes »Integration und Lebensführung: Systeme modellieren mit der systemisch-biografischen Diagnostik« (vgl. Hollenstein et al. 2018; Sommerfeld et al. 2011) und mit darauf bezogenen Beispielen studentischer Arbeiten illustriert. Der Fokus richtet sich dabei sowohl auf die Erarbeitung der Rekonstruktion der Falldynamik über idiografische Systemmodellierungen als auch auf die studentische Bearbeitung der professionstheoretischen Fragestellungen, die aus der kasuistischen Fallreflexion hervorgehen. Der Beitrag von *Maria Solèr* und *Nina Hatsikas-Schroeder* bezieht sich auf dasselbe Modul »Kasuistik III«. Im Vordergrund steht hier eine sorgfältige und systematische Darlegung des theoretisch-methodischen Ansatzes »Fallanalyse nach der allgemeinen normativen Handlungstheorie des systemtheoretischen Paradigmas der Sozialen Arbeit« (vgl. u.a. Geiser 2013; Obrecht 2006; Staub-Bernasconi 2010), auch da anhand eines Beispiels.

Teil 2 schließt mit zwei Texten, die sich aus einer übergeordneten Perspektive mit den Kasuistik-Modulen der HSA beschäftigen. *Reinhard Hörster* setzt sich aus der Perspektive einer »Kunstlehre forschenden Lernens« in der Kasuistik mit den eben skizzierten Beiträgen von Teil 2 auseinander. Die Aufmerksamkeit gilt dabei den theoretisch-methodischen Ansätzen. Anders der Text von *Stephan Kösel* und *Kathrin Schreiber*, in dem die Ergebnisse einer ersten explorativ angelegten Evaluation der Kasuistik-Module der HSA FHNW skizziert werden. Im Vordergrund steht in diesem Text die Frage, inwieweit die einzelnen Module zum Erwerb der Fähigkeit zur Theorie/Wissen-Praxis-Relationierung beitragen.

Teil 3 – Kasuistik in der Praxis

Die drei Beiträge in Teil 3 setzen sich mit Kasuistik in der Praxis der Sozialen Arbeit auseinander. Es war uns wichtig, zu zeigen, wie man auch in der Praxis der Sozialen Arbeit systematisch an Fällen lernen kann. Inwieweit gibt es in der Praxis Orte, wo

kasuistisches Lernen stattfindet? Was kennzeichnet diese Orte und die in ihnen stattfindende kasuistische Praxis? Inwieweit und in welcher Art und Weise trägt diese kasuistische Praxis bei zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit? Die drei Texte, die diesen Fragen auf den Grund gehen, stammen mehrheitlich von Kooperationspartnerinnen aus der Praxis, die für das Buchprojekt gewonnen werden konnten. *Susanne Gerber* geht der Frage nach, wie die Supervision als kasuistischer Raum und Instrument zur Entwicklung und Sicherung von Professionalität genutzt werden kann. Sie befasst sich dabei auch mit der Frage, wie Kasuistik über ein produktives Zusammenwirken von Weiterbildung, Super- und Intervention in Organisationen der Sozialen Arbeit verankert werden kann. *Katharina Gerber* forscht nach Orten und Arbeitsinstrumenten in der Praxis von *espace libre FamilienCoaching*, die kasuistisches Lernen ermöglichen. Sie zeigt dabei, dass die vorgestellten Arbeitsinstrumente über kasuistisches Lernen sowohl die individuelle Entwicklung von arbeitsfeldspezifischer Handlungskompetenz und -sicherheit als auch Team- und Organisationsentwicklung unterstützen. *Katja Müggler* und *Edgar Baumgartner* befassen sich schließlich mit Bedeutung und Formen der Kasuistik im Arbeitsfeld der Betrieblichen Sozialen Arbeit am Beispiel der Firma Proitera. Sie gehen dabei auch auf spezifische Merkmale und Strukturen des Arbeitsfeldes ein, die sie als relevant für die Konzipierung kasuistischer Lernorte in der Betrieblichen Sozialen Arbeit erachten.

Teil 4 – Kasuistik an der Schnittstelle zwischen Praxis und Hochschule

Beim ersten Beitrag in Teil 4, von *Achim Korthaus*, *Simone Pissinger* und *Ruedi Schaller*, handelt es sich mehrheitlich um Auszüge aus einem Gespräch, in dem die Autorin und die Autoren ihre Erfahrungen als Vertretende der Hochschule (Korthaus) und der Praxis (Pissinger, Schaller) mit dem kasuistischen Ansatz der »Schlüsselsituationen« von *Tov, Kunz und Stämpfli* (2016) reflektieren. Sie richten ihren Blick dabei vor allem auf Lerngemeinschaften (Communities of Practice), die an der Schnittstelle von Hochschule und Praxis gebildet werden, um durch gemeinsame kasuistische Reflexion von Schlüsselsituationen aus der konkreten Praxis der Sozialen Arbeit die eigene fachliche Entwicklung und die Professionalisierung der Sozialen Arbeit voranzutreiben.

Die beiden folgenden Beiträge beziehen sich auf Kasuistik im Rahmen der Praxisausbildung. Der Beitrag von *Marc Goldoni*, *Stephan Kösel* und *Ursula Hochuli Freund* gibt Einblick in Didaktik und Aufbau des Moduls »Kasuistik II: Im Praxiskontext«. Dabei wird das Potenzial des in der Phase der Praxisausbildung kontinuierlich stattfindenden örtlichen Wechsels der Lernorte Hochschule und Praxis herausgestrichen, der eine ständige Relationierung zwischen dem Allgemeinen (generalisiertes Wissen) und dem Spezifischen (konkrete Fälle) erfordert. Soll diese Herausforderung, die sich den Studierenden in der Phase der Praxisausbildung stellt, nicht nur in den Kasuistik-Modulen der Hochschule, sondern auch direkt im Kontext der Praxisausbildung genutzt werden,

müssen die Praxisausbildenden über kasuistische Methoden und Verfahren verfügen, die sie für die Begleitung von Studierenden nutzen können. In seinem Beitrag stellt *Stephan Kösel* eine Auswahl geeigneter Methoden und Verfahren für die Praxisausbildung vor.

Der Beitrag von *Regula Dällenbach* und *Ursula Hochuli Freund* beschäftigt sich schließlich mit der Bedeutung von Kasuistik für Projekte der Praxisentwicklung, die in Kooperation von Hochschule und Praxis erfolgen. Sie stützen sich dabei auf Erfahrungen und Ergebnisse aus zwei konkreten Projekten der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, an denen die beiden Autorinnen beteiligt waren.

Wir hoffen sehr, dass wir mit diesem Buch eine gute Grundlage für Kasuistik in Hochschullehre und Praxis legen und zum Verständnis, weshalb und inwiefern Kasuistik für die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit so wichtig ist, beitragen können. Wir wünschen eine interessante Lektüre mit einem kritischen Auge und geschärftem Blick auf die eigene professionelle Identitätsbildung.

Literatur

Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Peter Lang.

Dewe, Bernd (2005): *Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen*. In: Gerd Antos/Sigurd Wichter (Hrsg.), *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem* (S. 365–379). Bern: Peter Lang.

Dewe, Bernd (2009): *Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität*. In: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 89–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fäh, Barbara (2014): *Kasuistik: Praxis und Theorie nähern sich an. Curriculare Weiterentwicklung des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW*. In: Claudia Roth/Ueli Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Delegierte Verantwortung an die Praxis* (S. 274–285). Opladen: Barbara Budrich.

Geiser, Kaspar (2015): *Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung* (6., überarbeitete Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Gredig, Daniel/Sommerfeld, Peter (2010): *Neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens*. In: Hans-Uwe Otto/Andreas Polutta/Holger Ziegler (Hrsg.), *What Works. Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis* (S. 83–98). Opladen: Barbara Budrich.

Hof, Christiane (2002): *Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 80–89.

Hollenstein, Lea/Calzaferri, Raphael/Dällenbach, Regula/Rüegger, Cornelia/Sommerfeld, Peter (2018): *Systemisch-biografische Diagnostik des Lebensführungssystems*. In: Peter Buttner/Silke Brigitta Gahleitner/Ursula Hochuli Freund/Dieter Röh (Hrsg.), *Handbuch Soziale Diagnostik. Perspektiven und Konzepte für die Soziale Arbeit* (S. 183–195). Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Müller, Burkhard (2017): *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (8., durch Ursula Hochuli Freund aktualisierte, erweiterte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Obrecht, Werner (2006): Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode. In: Beat Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 408–445). Luzern: interact.

Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflecting Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sommerfeld, Peter (2013): Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In: Bernd Birgmeier/Erik Mührel (Hrsg.), *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.

Sommerfeld, Peter/Hollenstein, Lea/Calzaferri, Raphael (2011): *Integration und Lebensführung. Ein forschungsgestützter Beitrag zur Theoriebildung der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Staub-Bernasconi, Silvia (2010): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch*. Bern: Haupt (UTB).

Tov, Eva/Kunz, Regula/Stämpfli, Adrian (2016): *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice* (2. Auflage). Bern: hep.

Teil 1
Annäherung an die Kasuistik

»Die Soziale Arbeit braucht ein der Komplexität und Offenheit des Lebens entsprechendes theoretisches Konzept«

Hans Thiersch und Peter Sommerfeld im Gespräch

Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Abschrift eines Gesprächs zwischen Peter Sommerfeld und Hans Thiersch, das am 22. Dezember 2016 stattgefunden hat. Es werden darin grundlegende Überlegungen zur Rolle und Form der Kasuistik in der Sozialen Arbeit – vor allem im Rahmen der Ausbildung – entwickelt und diskutiert, immer vor dem Hintergrund weiterer Professionalisierungsschritte. Hans Thiersch ist einer der wichtigsten Theoretiker der deutschsprachigen Sozialen Arbeit und vor allem mit seinem Ansatz der »Lebensweltorientierung« bekannt geworden. Peter Sommerfeld hat bei Thiersch promoviert. Mit dem Ansatz »Integration und Lebensführung« haben er und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine stärker auf empirische Forschung zugeschnittene Theorie der Sozialen Arbeit entwickelt.

Peter Sommerfeld (PS): Die Idee, mit dir dieses Gespräch im Kontext des geplanten Buches zu Kasuistik zu führen, geht auf ein anderes Gespräch zurück, das wir vor einigen Jahren beim Abendessen in Luxemburg geführt haben. Wir waren damals beide von Ute Karl eingeladen, unsere theoretischen Ansätze vorzustellen, und zwar passenderweise im Rahmen einer Veranstaltung mit dem Thema »Theoriegespräche Soziale Arbeit. Theory into Practice«. Es war eines jener doch eher seltenen Gespräche, die erstens sozusagen intellektuell beglückend waren und wo man zweitens bedauert, dass man das Gespräch nicht aufgezeichnet hat. Dieser Moment ist natürlich längst vergangen, und wir werden ihn auch nicht wieder herholen können. Aber dieses Gespräch ist über die Jahre immer wieder in meinem Kopf herumgeistert, auch und vor allem, als wir die Kasuistik an der FHNW als zentrales curriculares Element aufgebaut haben. Das Thema, das wir im Gespräch damals verhandelt haben, war – wie könnte es anders sein – die Professionalisierung der Sozialen Arbeit und wie wir mit diesem Projekt weiterkommen könnten. Und deine Antwort war: Kasuistik! Wenn wir also unser Gespräch heute wie damals mit der großen Frage nach der Professionalisierung anfangen, dann stellt sich als Erstes die Frage, was denn die Professionalisierung der Sozialen Arbeit so schwierig macht, dass wir uns diese Frage immer wieder stellen müssen.

Hans Thiersch (HT): Angesichts der berufseigenen Neigung zum Leiden, ja zur Larmoyanz insistiere ich darauf, dass heutige Soziale Arbeit nicht die vor fünfzig Jahren ist. Wir dürfen die heutigen Schwierigkeiten nicht derart dramatisieren, als wenn alles grad zusammenbräche. Wir haben in Auseinandersetzungen und Anstrengungen inzwischen ein Niveau von Standards und Selbstverständlichkeiten in der Qualität erreicht, das hochordentlich ist. Es gibt viele reale gute Entwicklungen. Neue Konzepte

sind entwickelt worden. Es hat sich innerhalb der Sozialen Arbeit ja auch manches entwickelt, was auch im Kontext anderer Professionen durchaus progressiv ist, ob es das Konzept des Hilfeplangesprächs oder das neue Verständnis von abweichendem Verhalten ist, oder die Organisation von Vernetzungen und Kooperationen und das Wissen über die Bedeutsamkeit und die Institutionalisierung von Reflexion. Also da, denke ich, steht die Soziale Arbeit nicht schlecht da. Dieser Stand der Arbeit ist aber im Zug der gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungen gefährdet; er muss vertreten und offensiv verteidigt werden.

In diesen Entwicklungen aber – und das ist der andere Aspekt – bleibt Soziale Arbeit schwierig, weil sie einen schwierigen Gegenstand hat. Sie bezieht sich auf Lebensvollzüge, auf Fragen der Lebensbewältigung, des Lebenlernens. Ich verdeutliche das am Gegenbild. Ein Unfallchirurg hat eine ziemlich präzise definierte Aufgabe, die Operation ist beschreibbar und der Erfolg bestimmbar. Auch da gibt es Randfragen, die sich auf das Leben beziehen, also zum Beispiel darauf, wie der Operierte damit zurechtkommt, wenn er Gehhilfen braucht oder im Rollstuhl sitzt. In einem kürzlich erschienenen Band zur Praxis der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Grunwald/Thiersch 2016) habe ich einen Aufsatz über Sozialarbeit und Krebs abgedruckt, den ich auf einem Krebskongress vorgetragen hatte. Unsere Sitzung dort hat ein Onkologe eröffnet, die Krebsmedizinerinnen und -mediziner gerieten – so sagte er – in den Nachbefragungen zu Operationen heute auf ganz neue Fragen. Früher sei es darum gegangen, ob die Operierten mit dem Eingriff zufrieden seien, ob die Wunde gut verheilt sei, ob die Nachversorgung funktioniere. Das seien immer noch Themen, aber sie seien offenbar nicht mehr so wichtig; andere Fragen träten in den Vordergrund: Wie komme ich als Frau damit klar, dass ich nur noch eine Brust habe, wie arrangiere ich mich mit meinem Freund, mit meinem Kind; und da seien doch nun wir gefragt. Also: Die medizinisch definierten Aufgaben sind eingebettet in Bewältigungs- oder Lebensaufgaben. Und solche Konstellationen gibt es ja nicht nur in der Medizin, es gibt sie ebenso in der Justiz, wenn sich Menschen nach der Gefängnisstrafe wieder in der Freiheit orientieren müssen, oder in der Suchtarbeit nach dem Entzug; Schule sieht sich zunehmend auf die Kooperation mit der Schulsozialarbeit verwiesen. Diese Aufgaben – Hilfen zur Lebensbewältigung – stellen sich nicht nur in solchen Kooperationen, sondern sind vor allem Thema in den Institutionen der Sozialen Arbeit, in den Beratungen, den Erziehungshilfen und in der Familienarbeit, in der Arbeit mit sozial belasteten besonderen Gruppen, zum Beispiel in der Straßenarbeit, und in der Stadtteilarbeit. Überall geht es darum, dass sich Menschen in ihren sozialen Verhältnissen und ihrem Alltag, in ihren Verständnis- und Lebensmustern und ihren Spannungen und Konflikten arrangieren und durch ihre Probleme hindurch Anerkennung in Möglichkeiten eines gelingenderen Lebens finden können. Das sind offene, komplexe Konstellationen. Sie lassen sich als Geschichten erzählen, mit Blick auf typische Muster, aber vor allem immer auf die je eigene, individuelle Prägung, als Geschichten von der Arbeit an besseren Verhältnissen und an der Biografie. Dem entspricht das Format der Kasuistik. Soziale Arbeit ist, so gesehen, kasuistisch bestimmt; Kasuistik ist eine ihrer zentralen Dimensionen.

PS: Ich würde gerne die Eigenheit und Schwierigkeit von Kasuistik noch etwas weiter ausleuchten, und zwar an einem Beispiel: In meinen Kasuistik-Veranstaltungen beobachte ich immer wieder, dass die Studierenden viel lieber auf Theorieangebote aus anderen Disziplinen zurückgreifen. Zum Beispiel ist die Bindungstheorie im Moment sehr beliebt. In den biografischen Interviews, die sie bei uns bearbeiten müssen, taucht natürlich immer irgendwo die familiäre Problematik auf, also die Problematik der Herkunftsfamilie, und das kann man sehr schön mit dieser Theorie einordnen, und dann switchen die Studierenden sozusagen aus dem Theoriebezug der Sozialen Arbeit heraus.

HT: Genau, das ist ja der Punkt: die Offenheit, die Komplexität in aller sozialpädagogischen Kasuistik und die jeweils individuelle Prägung. Während diese Komplexität für uns der Gegenstand ist, ist das für viele andere Berufe der Ausgangspunkt, um dann mit speziellen Zugängen und Fragen zu arbeiten. Nehmen wir die Bindungstheorie, die du gerade genannt hast. Die ist doch deshalb so faszinierend, weil sie in der Frage nach den Beziehungen zwischen Eltern, Erwachsenen und Kindern einen Aspekt herausgreift. Bildung oder allgemeine Lebensbewältigungsprobleme interessieren nicht primär, es geht um die Rekonstruktion von Beziehungen hinsichtlich von Vertrauen, Sicherheit, Verlässlichkeit, um hier gegebene Formen des Gelingens oder Misslingens. Die Attraktivität, der Reiz dieser Theorie liegt darin, dass sie sagt: Es kann schon sein, dass Welt und Leben reiche Geschichten sind. Aber wir haben eine spezifische Frage und glauben, dass es eine zentrale Frage ist. Wenn wir die thematisieren, haben wir einen Schlüssel, dass Menschen auch mit anderen Fragen, die wir nicht ausdrücklich verhandeln, besser zurechtkommen. Und ich denke, darin steckt, wenn du so willst, die Genialität von Bowlby (z.B. 2006), dass er in der Weite der psychoanalytischen Welt-sicht – den Fragen nach Es, Ich und Über-Ich, nach Verdrängungen und Übertragungen und dem Zusammenhang von Psyche und Gesellschaft – auf diese enge Spur gesetzt und die dann differenziert und empirisch fundiert, vielfältig durchgearbeitet und in sehr plausible Handlungsarrangements transformiert hat.

Das ergibt natürlich hilfreiche Momente auch für die Soziale Arbeit, aber ich denke, dass die kasuistische Arbeit als Ganzes darin nicht aufgeht. Sie braucht für die Arbeit an der Offenheit des Lebens ein der Komplexität entsprechendes theoretisches Konzept.

PS: Das Problem besteht also darin, wenn ich dich recht verstehe, dass einerseits die Komplexität des Gegenstandes – du hast es vorhin Bewältigungsaufgaben und Lebensvollzüge genannt, ich würde von Integration und Lebensführung reden (vgl. Sommerfeld/Hollenstein/Calzaferri 2011) – dass also diese Komplexität des Gegenstands mit den Theorien der Sozialen Arbeit quasi erschlossen werden muss, dass aber die Reduktion auf enge Pfade, wie im Beispiel der Bindungstheorie, für uns nicht gangbar ist, weil Thema und Aufgabenstellungen in der Praxis sehr viel breiter angelegt sind. Kasuistik wäre dann insofern eine Lösung, als sie eine Art Methodik anbietet, mit der diese weit gefassten Theorien der Sozialen Arbeit auf die Spezifik des Einzelfalls bezogen würden. Dabei müssten sich die Theorien dazu als geeignet erweisen, den Ein-

zelfall als Ausdruck prinzipiell offener Lebensvollzüge im Hinblick auf das Handeln zu erschließen.

HT: Darf ich hier noch kurz präzisieren? Kasuistik ist auf Theorie bezogen; sie kann aber nicht aus ihr abgeleitet werden. Kasuistik ist keine Anwendung von Theorie. Theorie und Leben beziehen sich zwar auf gleiche Themen, aber sie folgen in ihrem Zugang unterschiedlichen Logiken. Diese Logiken können aufeinander bezogen, können relationiert werden, stehen aber immer auch in einer Spannung zueinander, die sich nicht einfach auflösen lässt. Sich in dieser Spannung bewegen, sie gestalten zu können, das ist das Geschäft der Professionellen.

PS: Wenn alle ausgebildeten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter so handeln würden, wäre die Soziale Arbeit vollständig professionalisiert, nicht?

HT: Ja nun. Ich denke, auf der einen Seite wird Kasuistik praktiziert, zum Beispiel im Hilfeplangespräch, jedenfalls der Idee nach, oder in Erziehungsbesprechungen. Aber da ist oft nicht genügend Raum gegeben. Hier muss Soziale Arbeit anspruchsvoll sein und sich den Raum und die nötigen Ressourcen organisieren – so illusionär ein solches Postulat in den heutigen Verhältnissen klingt. Es braucht Raum für Reflexion. Ich denke, das wäre einer der Hauptpunkte, auch im Arbeitskampf.

PS: Und das andere wäre dann, dass die Sozialarbeitenden diese kasuistische Methodik auch tatsächlich beherrschen würden. Angesichts der zu bearbeitenden Komplexität und des Anspruchs, mit den Theorien der Sozialen Arbeit souverän umzugehen, habe ich meine Zweifel, ob wir da tatsächlich schon sind. Aber das ist hier nicht das Thema. Das Thema ist, wie wir die jetzigen und künftigen Studierenden dahin bringen. Wie das Studium in Sozialer Arbeit gestaltet sein sollte. Dabei gehen wir davon aus, dass die Kasuistik ein zentrales – wenn nicht *das* zentrale – Element der Ausbildung sein müsste. Die Frage wäre also präziser, wie die Kasuistik gestaltet werden sollte.

HT: Also, es ist ja nun so, dass, wenn ich es richtig sehe, Kasuistik inzwischen ein Containerbegriff wird, in den man alles packt, was für die Praxis irgendwie relevant ist. Und deshalb denke ich, muss man sich genauer überlegen, was man damit meint, und dann, was man macht.

PS: Genau.

HT: Ich würde hier gern vier Aspekte unterscheiden, die das Handeln im kasuistischen Raum bestimmen und deshalb in der Ausbildung repräsentiert sein müssen, damit sie später das Handeln strukturieren und stabilisieren können.

Zum einen muss die Erzählung der Menschen über ihr Leben, also ihre Lebenswelt und Biografie, unterschieden werden von den Erzählungen der Pädagoginnen und Pädagogen, wie sie diese Geschichten, im Horizont der Sozialen Arbeit, als Fall darstellen. Also Lebenswelt und Biografie auf der einen Seite und Falldarstellung auf der anderen

Seite. Geschichten von Biografie und Lebenswelt als eigensinniger Erfahrung – auch mit der Sozialen Arbeit und den Erlebnissen mit und in ihr – und Falldarstellung als Konstruktion aus der Sicht der Sozialen Arbeit, als Konstruktion, wie diese Geschichten in die Eigenheiten der professionellen Möglichkeiten – und Grenzen – übersetzt und transformiert werden und sich daraus die Geschichte gemeinsamer Aktionen ergibt. Wird es die Darstellung eines Falles, die auf die Erzählung von Lebenswelt und Biografie bezogen ist? Dieses Neben- und Gegeneinander ist Thema der ja neuerdings so intensivierten Adressatinnendiskussion (Graßhoff 2013; Bitzan/Bolay 2017). Ich habe für einen Podcast zur Lebensweltorientierung anhand eines Falles von Astrid Woog versucht, die Geschichte einer Fallbearbeitung zu markieren (Woog 2010). Wie stellt sich Vertrauensbildung dar? Was heißt es, Beziehungen zu beleben und zu stiften, aber auch, sich in schwierigen Konstellationen konfrontativ mit Adressatinnen und Adressaten anlegen zu müssen? Was bedeutet es, Zeit und Raum zu strukturieren? Also beides ist nötig, Lebensgeschichte und Fallbearbeitung. Beides geht nicht einfach ineinander auf. Die Bruchstellen, die Konflikte zwischen den Sichtweisen müssen bewusst sein und immer wieder bearbeitet, also auch zur kritischen Entwicklung der Geschichte benutzt werden. Immer wieder muss man sie aber auch stehen lassen und aushalten.

Zum Zweiten: Die Geschichten sind komplex. Es braucht Unterscheidungen in der Vielfalt. Es braucht methodisch strukturierte Zugänge zu den Erzählungen der Adressatinnen und Adressaten. Es braucht ebenso für die Sozialarbeitenden Differenzierungen in den einzelnen Handlungskonstellationen, also in Bezug auf Beobachtung, Fallverstehen, Beratung, Begleitung und Planung, in Bezug auf den Umgang mit den unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten, den Kindern und Jugendlichen, den Eltern, Freundinnen und Freunden und anderen Erwachsenen im Kontext der Stadtteilarbeit. Differenzierungen aber auch in Bezug auf die Kooperation und Vernetzung mit den Kolleginnen und Kollegen in anderen Arbeitsfeldern und Professionen. Es braucht die Kompetenz zur Darstellung und Dokumentation – das ist in der oft vor allem mündlich starken Sozialen Arbeit ja immer wieder schwierig – und die Fähigkeit, die eigene Position in den unterschiedlichen Konstellationen mit den so unterschiedlich Betroffenen und in den unterschiedlichen institutionellen, aber auch politischen Arenen zu vertreten.

Und zum Dritten: In allen ihren Aspekten muss Kasuistik geübt werden. Es reicht nicht aus, Zusammenhänge und Methoden zu kennen. Es braucht, um den Offenheiten und Vielfältigkeiten der Erzählungen gerecht werden zu können, Übungen, in denen man sich in seinen Möglichkeiten – und Schwierigkeiten – erfährt und sich durch sie hindurchzuarbeiten lernt. Es braucht auch Übungen, damit sich im Handeln Sicherheit ergibt. Man muss wissen, worauf man sich in der Praxis verlassen kann. Es ist gut, dass unser Studium einen breiten theoretischen Horizont bis hin zur Gesellschaftstheorie und Anthropologie hat. Aber es braucht eben auch die Vermittlung in die Praxis hinein, und es braucht das Üben. Es braucht Interpretationen von Texten und die Animation zum Erzählen von Geschichten, es braucht aber ebenso Handlungsszenarien, Probehandlungen und Rollenspiele. Es braucht immer neue Versuche und die Arbeit an ihrem Verständnis und an ihrer Bewertung und der Verbesserung der Kompetenzen.

Und schließlich: Solche Differenzierung ist nötig, aber nicht ungefährlich. Die Momente können sich verselbständigen und damit gleichsam verdinglichen. Sie müssen

also immer wieder auf das Ganze von Geschichten bezogen werden und auf die für sie so wichtige Offenheit. Alles Verstehen und Handeln ist Verstehen und Handeln im Offenen, also in den Möglichkeiten der Entscheidungen, in den Chancen und Risiken der Freiheit. Für dieses Ineinander von differenzierten methodischen Momenten und befestigenden Übungen und dem Wissen um die Offenheit des kasuistischen Raums, in den sie eingebettet sein müssen, habe ich im Kontext der Lebensweltorientierung den Begriff der *strukturierten Offenheit* geprägt.

Aber entschuldige, dass ich so in das Feld des Möglichen und Wünschbaren aushole. Ihr habt das alles ja nun bedacht und strukturiert. Was macht ihr genau?

PS: Wir haben vor einigen Jahren die Kasuistik als zentrales Element in unserem Curriculum gesetzt, um eben die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu verbessern. Zentrales Element heißt, dass alle Bachelor-Studierenden in jedem Semester ein Kasuistik-Modul absolvieren. Insgesamt sind das drei Module, die sich jeweils in einen ersten und zweiten Teil gliedern und sich daher jeweils über zwei Semester erstrecken. Ich leite zusammen mit Lea Hollenstein und Cornelia Rüeegger das Modul »Kasuistik III: Im Kontext von Disziplin und Profession«, die anderen Module heißen »Kasuistik II: Im Praxiskontext« und »Kasuistik I: Einführung«, wobei diese Einführung anhand des Ansatzes der »Schlüsselsituationen« erfolgt. An diesen unterschiedlichen Titeln kannst du schon erkennen, dass wir jeweils unterschiedliche Aspekte von Kasuistik betonen. In den »Schlüsselsituationen« (vgl. Tov/Kunz/Stämpfli 2016), sozusagen der Grundkurs, geht es um typische Handlungssituationen der Sozialen Arbeit. Im Modul »Praxiskontext« sind die Studierenden im Praktikum und bearbeiten einen realen Fall, dem sie dort begegnen. Der Fokus liegt hier auf der organisationalen Rahmung der Fallarbeit. In »Disziplin und Profession« lernen die Studierenden, einerseits mit einer bestimmten Theorie im Hintergrund rekonstruktiv einen Fall zu analysieren. Es gibt darin drei Stränge, nämlich den Strang »Fallrekonstruktion und Professionsideal«, der sich an Ulrich Oevermann orientiert (Becker-Lenz/Müller 2009), den Strang »Fallanalyse nach der allgemeinen normativen Handlungstheorie des systemischen Paradigmas der Sozialen Arbeit«, der sich an der Theorie und Methodik von Silvia Staub-Bernasconi (2007) orientiert, und unser eigener Ansatz, mit dem sie lernen, das Lebensführungssystem eines Falles zu modellieren (Sommerfeld/Hollenstein/Calzaferri 2011). Sie müssen dann auf der Grundlage der Analyse einen Handlungsplan erstellen. Beide Ergebnisse werden schließlich reflexiv auf eine Theorie der Sozialen Arbeit als Profession zurückbezogen. Der gemeinsame Kern aller Module besteht darin, dass es immer um die Verknüpfung von Wissen und Handeln, oder von Wissenschaft und Praxis, geht. Das Lernen am Fall zielt also einerseits auf den Fall selbst, auf dessen Verstehen, also was denn da »der Fall ist«, andererseits auf die Kontextualisierung des Falls, inklusive der Sozialen Arbeit selbst, und schließlich und vor allem darum, den Fall zum jeweils den Studierenden verfügbaren Wissen in Beziehung zu setzen. Die Grundidee ist, dass die Studierenden das gesamte Wissen, das sie sukzessive in den anderen Lehrveranstaltungen erwerben, an einem Fall entlang »verwenden« und möglichst erkennen, dass Wissen das Fallverstehen strukturiert und daher einen Unterschied macht.

HT: Das ist ein ebenso breites wie differenziertes und sehr plausibles Konzept. Darf ich trotzdem unbescheiden sein und dazu noch Fragen stellen, die mir beim Zuhören gekommen sind. Ich habe mich gefragt, ob es nötig und möglich wäre, das, was, wie du gerade sagst, den Unterschied macht, die Notwendigkeit des Wissensbezugs, in aller Kasuistik noch pointierter zu vermitteln. Ihr habt euch das sicher genau überlegt, aber kann man es nicht noch stärker darauf anlegen, das Fragen nach den klärenden Möglichkeiten von Wissenschaft zu akzentuieren, also sozusagen die Selbstverständlichkeit des Erzählens, darf ich sagen: »auflaufen« zu lassen? Muss man nicht zunächst Ratlosigkeit erzeugen und Fragebedürfnisse entwickeln, also – in meiner Sprache geredet – die Alltagselbstverständlichkeit dekonstruieren, weil es sonst nicht zur Einsicht der Notwendigkeit theoretischer Fragen kommt? Es braucht eine Krise. Man darf nicht denken, dass man »das« ja sowieso schon wisse und könne. Es muss deutlich werden, warum Reflexion nötig ist. Um es zu veranschaulichen: Neulich in einer Fallsitzung saß die Diskussion fest; es ging um einen gehandicapten Menschen, der nach Jahren in einer Einrichtung endlich verselbstständigt worden war und – obwohl er das selbst sehr gewünscht hatte – nun nur noch aggressiv war: Was die Sozialarbeiterinnen eigentlich wollten, sie taugten zu nichts, und nun komme bald Weihnachten, er habe Angst. Er wurde zunehmend wütend auf die Sozialarbeiterinnen, die ihn – wie ausgemacht – regelmäßig besuchten; sie waren ihrerseits hilflos und auch verzweifelt, es habe so keinen Zweck, er müsse – meinten sie – eben in die Psychiatrie. Wir haben dann versucht, die so verfahrenere Situation des Mannes im Horizont des Theoriekonzepts der Lebensweltorientierung und der von da aus zu stellenden spezifischen Fragen nach den Dimensionen von Lebenswelt zu entziffern: Der Mann sitzt vereinsamt in der Wohnung; er hat keine Arbeit, und Freunde hat er auch nicht – zum Beispiel aus seiner Einrichtung oder der früheren Arbeit oder einem Verwandten- oder Freundeskreis; er weiß nicht, was er in seiner Situation soll. Er sitzt da und wartet darauf, dass zweimal in der Woche die Sozialarbeiterin kommt und in den Kühlschrank schaut und ein wenig mit ihm redet. Vor dem Hintergrund der Lebenswelttheorie konturiert sich das Bild: Das Leben des Mannes ist nicht strukturiert, der Raum ist eng, die Zeit ist leer, Beziehungen gibt es nicht, Aufgaben, auf die er sich einstellen, in denen er sich erfahren könnte, hat er nicht, er lebt ohne Perspektive, und vor Weihnachten haben auch Menschen in weniger belasteten Verhältnissen Angst. Kurz und böse pointierend, kann man sagen, dass man, wenn man jemanden verrückt machen will, es so machen muss. Die Diskussion müsste nun natürlich genauer werden, aber die Kurzfassung zeigt schon, dass man eine Situation überhaupt nur verstehen kann, wenn man sie vor einem theoretischen Hintergrund rekonstruiert. Man braucht einen über den Alltagsanschein hinausführenden Ansatz, um zu verstehen, warum ein Mensch sich derart in Wut und Verweigerung verliert.

Das ist doch die eigentliche Intention: Das Verstehen und Handeln muss auf Theorie bezogen, es muss theoriegesättigt sein. Kasuistik ist der Ort, wo beides zusammenkommen muss. Studierende dürfen nicht das Gefühl haben, Theorien seien vielleicht an sich interessant und sicher gut für die Prüfung und dann vielleicht auch spannend, weil man ein geistig interessierter Mensch ist. Das wäre dann ja auch ganz gut so, aber – so denken sie dann – Handeln ist etwas anderes; in Ausbildung und Praxis erfahre ich

immer wieder solche Vorstellungen, sie sind offenbar tief verwurzelt. Dagegen muss Kasuistik angehen, indem sie das Zusammenspiel erfahrbar macht.

Nun musst du aber erzählen, wie ihr im Konkreten die Kasuistik-Module mit dem Theorieangebot verquickt ...

PS: Die Idee ist ja, dass die Studierenden ein breites modulares Studienprogramm durchlaufen. Das Wissen, das theoretische oder das wissenschaftliche Wissen, das sie dort erwerben, sollen sie in den Kasuistik-Modulen fallbezogen heranziehen. Im Modul zu Profession bekommen sie dann einen fundierten Input zu »Integration und Lebensführung« bzw. zu Staub-Bernasconi und zu Oevermann, die jeweils den theoretischen Rahmen bilden. Aber der Grundgedanke bleibt, dass sie alles Wissen, über das sie verfügen, verwenden sollen und dürfen.

HT: Es wird also nicht eine Theorie durchgearbeitet, sondern es ist gleichsam ein Buffet. Ein bisschen Sardinen, ein bisschen Leberwurst und auch ein bisschen Pudding.

PS: Ja genau. (lacht) Und zum Schluss noch einen Kaffee.

HT: Brauchst du noch einen?

PS: Nein, danke!

HT: Ja, aber darf ich gestehen, dass ich hier Schwierigkeiten sehe? Ich habe das Gefühl, ich kann Kasuistik, aber ich kann sie nur in meinem Konzept, ich kann auf anderes verweisen, es vielleicht zur Ergänzung beziehen, aber ich kann nicht alles gleichzeitig machen.

PS: Ja, so geht es mir auch, und so mache ich es auch.

HT: Ich würde, wenn ich jünger wäre und alles noch einmal mit aufbauen könnte, gern Übungen in einem Zyklus durchführen, in dem unterschiedliche Aspekte von Kasuistik jeweils im Bezug auf die Theorie angegangen werden, also als verschiedene Fragen im Rahmen der Lebensweltorientierung und ihres spezifischen Ansatzes. Theorie und Kasuistik würden beide und ineinanderspielend das Curriculum durchziehen. Das ist natürlich riskant, denn es ist eng. Es muss also einhergehen mit einer informativen Übersichtsdarstellung verschiedener Theorieansätze – wie ihr das ja auch offenbar anbietet –, damit es Entscheidungsmöglichkeiten gibt – und natürlich Möglichkeiten zur Korrektur von Entscheidungen. Und: Es braucht im Zyklus selbst immer wieder Ergänzungen, Weiterungen, gleichsam Einspielungen aus anderen Bereichen, die dann aus anderen Veranstaltungen hinzugezogen werden müssen oder vielleicht auch phasenweise im Teamteaching vertreten werden. Also, um von meinen Überlegungen zur Lebensweltorientierung auszugehen und von ihrer zentralen theoretischen Aussage, dass die anthropologischen und gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Bühne der Lebenswelt »agiert«, lebenspraktisch umgesetzt werden: Es braucht eigenes Wissen über

Sozialpsychologie und psychische Entwicklungsgesetze, über Lebenslagen von Armut, Exklusion und Deprivation, über genderspezifische Strukturen und Strukturen der Multiethnizität, über heutige Arbeitsanforderungen und heutige familiale und private Lebensmuster und Medienkultur, aber auch über die Geschichte und Funktion des Sozialstaats und die heutigen Organisations- und Managementstrukturen. Aber festhalten möchte ich, dass es immer um den Bezug auch auf eine durchgehende Theorie geht, in deren Horizont der theoretische Anspruch mit der Kasuistik und dem sozialpädagogischen Handeln verbunden werden muss. Im Studienangebot ergäben sich dann parallele Angebote solcher durchlaufenden Kurse, die jeweils für die unterschiedlichen Theorieansätze arrangiert werden. Es wären gleichsam nebeneinander laufende Durchgänge.

PS: Das ist ein ziemlich hoher Anspruch, den du da stellst – ein Anspruch, der sich an vielen Gegebenheiten im Alltag der Hochschule bricht. In der Aneignung von Theorie zum Beispiel hätten die Studierenden oft gern abgepackte Häppchen, und die Dozierenden bereiten das auch entsprechend so vor und bieten es an. Man bekommt so eine »Schnellbleiche«, man entwickelt zum Beispiel eine vage Vorstellung von Lebensweltorientierung oder Lebensbewältigung oder Lebensführung, was auch immer. Aber ich finde, so kann man sich das nicht erschließen.

HT: Ja, das ist zu wenig. Deshalb würde ich darauf insistieren, dass sich die Theorie durchziehen muss und dass es in der Kasuistik darauf ankommt, eine Theorie weit ins Konkrete zu treiben. Das machst du mit deinen Büchern doch auch?

PS: Ja, das ist zumindest der Anspruch.

HT: Ich muss die Theorie so weit durchdifferenziert haben, dass ich sie in die Praxis hineinbringen kann. Im Prinzip ist das Curriculum eines solchen kasuistischen Kurses wie eine Schichttorte.

PS: Eine was?

HT: Eine Schichttorte, also kein einheitlicher Teig, sondern ein Aufeinander von Teig, Schokolade, Teig, Marmelade, Teig, und dann vielleicht noch Nüsse. Jetzt bin ich aber, verzeih, doch neugierig. Wie bist du in euren Studiengang eingebunden? Du bietest in einem Durchlauf alle drei Module selbst an?

PS: Nein, nein, nein. Ich mach nur eins.

HT: Und du gehst mit keiner Gruppe durch alle Semester? Aber das wäre an sich doch spannend? Zu sehen, wie es sich entwickelt und ob sie es dann wirklich verstehen? Die Studierenden, mit denen man arbeitet, sind doch die, die man im Anfängerseminar kennenlernt, im Mittelseminar sitzen sie wieder, dann sind sie im Praktikum, dann hat man die Diplomarbeit, und wenn es sich ergibt, kommt eine Projektmitarbeit oder

eine Doktorarbeit. Und das ist am Ende dann eine vieljährige Geschichte, in der man zusammenarbeitet.

PS: Ja, aber jetzt sind das eher Einzelne und ...

HT: ... ja, genau Einzelne. Und insofern könnte es doch naheliegend sein, dass man dann auch Gruppen durch den Kurs führt.

PS: Ja, das finde ich grundsätzlich auch. In dieser Konsequenz machen wir das nicht. Das ist wohl auch der modularen Denkweise im Kontext von Bologna geschuldet: abgeschlossene Einheiten pro Semester und so weiter. Das ist auf jeden Fall eine Anregung, über die wir ernsthaft nachdenken müssen, die gleichwohl allen derzeit herrschenden Organisationsprinzipien komplett zuwiderläuft. Was das Thema noch einmal erheblich ausdehnen würde, nämlich inwieweit die Strukturierung der tertiären Bildung heute geeignet ist, um die Aufgabe zu erfüllen, Professionelle auszubilden. Auch das sind durchaus Aspekte von Kasuistik, sozusagen die Hochschule als Fall.

HT: Du hast recht, wenn du auf die Schwierigkeiten der Realisierung verweist. Ich habe da ja eher eine kecke, gleichsam prinzipielle Idee skizziert. Man müsste sicher genauer über die Aufgaben dessen, der für einen Kurs zentral verantwortlich ist, und die Möglichkeiten von Teamteaching und auch der sich im weiteren Team der Lehrenden gezielt ergänzenden Angebote reden.

PS: Sicher; aber ich würde vorschlagen, dieses Thema hier nicht weiterzuverfolgen und stattdessen zum Schluss hin dir noch einmal Gelegenheit zu geben, vielleicht einen weiteren Aspekt anzuschneiden, an dem wir bisher noch nicht vorbeigekommen sind.

HT: Das ist gut, denn zweierlei beschäftigt mich unterschwellig, während wir reden. Wir haben schon von den unterschiedlichen Momenten im pädagogischen Handeln geredet und dabei, scheint mir, die persönliche Ebene zu wenig betont, also die Frage, wie ich mich handelnd erlebe, organisierend, mich rückvergewissernd, mit anderen Professionellen verhandelnd. Es ist für mich das Erbe von Burkhard Müller (vgl. z.B. Müller 2006), dass in allem Handeln die eigene Person ausdrücklich thematisiert werden muss. Also diese banale Frage, was »das« mit mir macht. Ich habe sie früher noch schlichter gestellt: Mag ich die Leute, oder mag ich sie nicht? Kann ich mit ihnen? Wo bin ich ärgerlich? Wo habe ich das Gefühl, es sei gut? Wo bin ich gekränkt, und wo sehe ich meinerseits Erfolg? Wo gehe ich auf Distanz? Ich muss prüfen, wie ich in das Ganze verwickelt bin – auch in der anstrengenden Offenheit, dass ich ziemlich hilflos sein kann und nicht weiß, wie es weitergehen kann. Ich muss herausgehen aus der, wie soll ich sagen, allverfügenden, majestätischen Rolle als jemand, der in sich sicher ist. Ich bin mitbetroffen, ich stecke mit drin und habe Probleme damit, dass das, was wir gemeinsam ausgehandelt haben und gemeinsam realisieren möchten, nicht klappt. Die Probleme liegen nicht nur immer bei den Adressatinnen und Adressaten, sondern auch in mir.

Und das ist dann noch eine andere Baustelle: Über die moralische Dimension von Kasuistik haben wir noch gar nicht geredet, wie sie zum Beispiel in den Überlegungen von Reinhard Hörster (vgl. seinen Beitrag auf S. 167ff. in diesem Band) zur Bestimmung von Kasuistik ganz zentral ist, also – in meiner Sprache – über moralisch inspirierte Kasuistik.

PS: Moralisch inspiriert?

HT: Na ja, das Erzählen von Geschichten in aller komplexen Offenheit ist das eine, aber die Geschichten von Lebenswelt und Biografien haben immer auch ein Ziel. Die Menschen kämpfen um den Lebenssinn, um eine gelingendere Lebenswelt oder eine Biografie, in der sie sich als Subjekt ihres Lebens unter anderen in gegenseitiger Anerkennung erfahren können. Und Sozialpädagogik ist in ihren Aktivitäten an sozialer Gerechtigkeit orientiert, sie agiert im Horizont von Menschenrechten. Moralisch inspirierte Kasuistik meint nun, dass es in der Kasuistik immer auch um diese sozialetischen Fragen geht, dass dies aber nur ein Horizont ist, der in die Bedingungen des je Konkreten heruntergebrochen werden muss. Also nur eine Inspiration, die dann ins Konkrete umgesetzt werden muss. Es braucht die moralischen Fragen von Gerechtigkeit und gelingenderem Leben; die Fragen, ob das, was ich tue, geeignet ist, damit Selbstständigkeit und Selbstbestimmung unter allen erfahren werden können; die Fragen von Gut und Böse, von Verantwortung und Feigheit, von Scham und Schuld. Ich brauche im Verstehen und Handeln diese moralisch inspirierten Fragen, ich muss mir der sozialetischen Orientierung bewusst sein, gerade in aller gegenwärtig so dominanten postmodernen Verunsicherung. Aber es sind immer nur orientierende Fragen, die gelten, indem sie in der Konkretheit der jeweiligen lebensweltlich bestimmten Konstellation in ihren Widersprüchen und Möglichkeiten ausgelegt werden. Um diesen Horizont zu bestimmen, sind dann wiederum historisch ausholende und theoretische Begründungen und Vergewisserungen nötig. Aber das ist ein weites Feld und wäre Gegenstand einer anderen, eigenen, noch einmal ausführlichen Unterhaltung.