

Hummrich, Merle

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 23-40



Quellenangabe/ Reference:

Hummrich, Merle: Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 23-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215602 - DOI: 10.25656/01:21560

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215602>

<https://doi.org/10.25656/01.21560>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en>. You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the original and altered, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



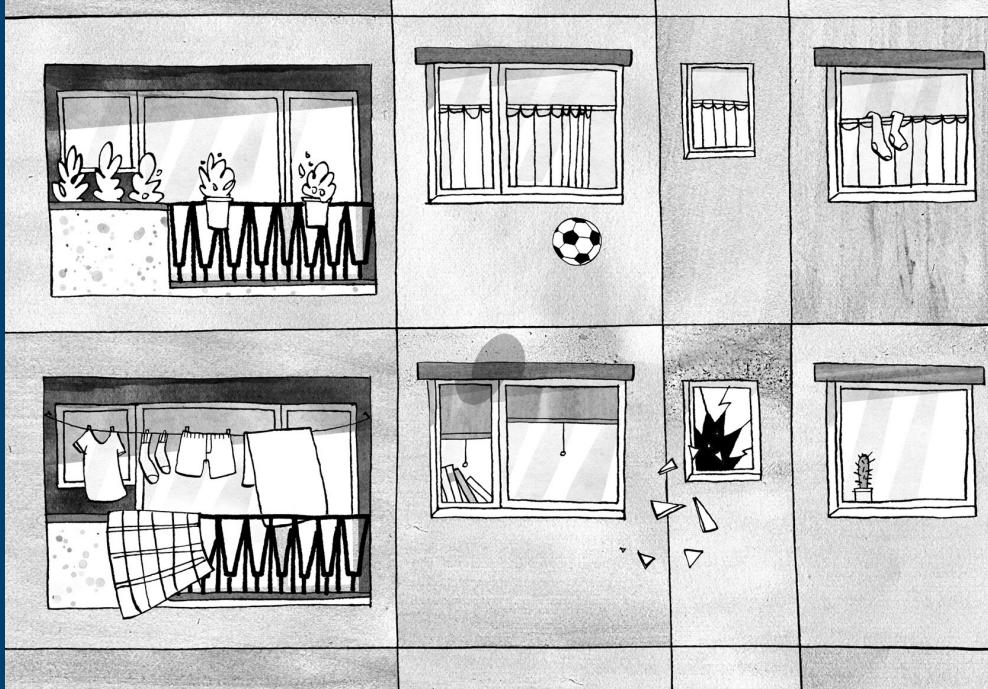
Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der





Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.ng, © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

 Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

doi.org/10.35468/5870

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

| | |
|--|---|
| Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen | 7 |
|--|---|

Fälle disziplinär diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

| | |
|---|----|
| Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft | 23 |
|---|----|

Friederike Heinzel

| | |
|--|----|
| Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch | 41 |
|--|----|

Ursula Bredel, Irene Pieper

| | |
|--|----|
| Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik: Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt | 65 |
|--|----|

Jörg Dinkelaker

| | |
|--|----|
| Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik: Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis | 89 |
|--|----|

Diana Handschke, Bettina Hünerdorf

| | |
|---|-----|
| Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverständnis als Kristallisierungspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischen | 108 |
|---|-----|

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

| | |
|--|-----|
| Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung | 127 |
|--|-----|

Werner Helsper

| | |
|---|-----|
| Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung | 151 |
|---|-----|

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring

Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann

Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek

Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.

Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl

Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche

Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und

der Medizin 281

Andreas Wernet

Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft

1 Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Kasuistik als der Lehre vom Fall nimmt Bezug auf die Doppelstellung *des Falls* als Ermöglichung von Erkenntnis über die Spezifik der Professionalisierung in einem Berufsfeld einerseits und der einer berufsfeldspezifischen Theorie-Praxis-Relationierung andererseits. Kasuistik ist dabei vor allem dort prominent, wo es um widersprüchliche Handlungsanforderungen in Berufen geht, in denen die normativen Bezugshorizonte zum Teil unklar sind und in denen Praxis und Theorie nicht in einen unmittelbaren Wirkungszusammenhang gebracht werden können. Während z.B. in technischen Berufen Theorien unmittelbar in Praxis übersetzt werden können, entsteht durch das Technologiedefizit (vgl. Luhmann & Schorr 1983) pädagogischer Berufe ein Übersetzungsproblem: Theorien sind nicht unmittelbar auf die Praxis übertragbar, aus Praxis gehen keine Theorien unmittelbar hervor. Hier kann u.a. an das Bonmot von Adorno angeschlossen werden:

„Kein stetiger Weg führt von der Praxis in die Theorie – das eben wird vom Hinzutretenden als spontanes Moment gemeint. Theorie aber gehört dem Zusammenhang der Gesellschaft an und ist autonom zugleich. Trotzdem verläuft Praxis nicht unabhängig von Theorie, diese nicht unabhängig von jener.“ (Adorno 1977, 780)

Diese Perspektive ist anschlussfähig an Disziplinen, deren Lehre fallanalytisch vorgeht: Ihr Theorie-Praxis-Verhältnis steht in einem diskontinuierlichen Zusammenhang, der Erkenntnis nicht mit einer unmittelbaren Umsetzungsperspektive versieht, jedoch gewahr ist, dass Praxis (theoretischer) Vorstellung von Umsetzung ebenso bedarf, wie umgekehrt Theorie auch gewendet werden kann, um Möglichkeiten und Grenzen von Praxis zu reflektieren.

Kasuistik verspricht nun, Theorie und Praxis in einen systematische(re)n Zusammenhang zu bringen und am Fall – als Beispiel typischer Praxissituationen – herausarbeiten zu können,

- a) worin die ‚Übersetzungsprobleme‘ zwischen Theorie und Praxis überhaupt bestehen;
- b) wie sich in den Fall professionstypische Bearbeitungsformen von Übersetzungsproblemen und Widerspruchsverhältnissen zwischen Theorie und Praxis einschreiben und
- c) inwiefern Fälle Ausdrucksgestalten allgemeiner Handlungsprobleme in der Praxis sind.

Dabei ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der kasuistischen Orientierung Annahmen vorausgehen, wie z.B. die Annahme der widersprüchlichen Konstituierung der Handlungsfelder oder die Möglichkeit durch eine methodisierte Bearbeitung von Fällen Theoriegewinne verzeichnen zu können. Dies sind nur zwei der komplexen Erwartungen, auf die hingewiesen werden soll.

Die Erkenntnisgenerierung am Fall steht dabei in methodologischer Nähe zu (qualitativ) empirischen Verfahren und zeichnet sich dadurch aus, dass ein Fall, vermittelt durch ein Protokoll oder einen Akteneintrag, zum Fall gemacht wird (vgl. Foucault 1994). Insofern ist ein Fall *Ausdrucksgestalt* von Praxis, aber nicht die Praxis selbst, d.h. in den besonderen Fall schreiben sich allgemeine Normen sozialen Handelns ein: Hier artikuliert sich also zugleich Besonderes und Allgemeines einer sozialen Praxis. Dies zeigt sich schließlich auch in den Anwendungsbezügen kasuistischer Lehre, in der fallrekonstruktiv vorgegangen und damit ein verstehender Zugang zu sozialer Praxis etabliert wird. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Professionalisierungsperspektiven durch Fallarbeit entstehen schließlich Möglichkeitsräume der Fallzugänge, die in diesem Beitrag gegenständlich werden sollen.

Die Perspektiven auf *den Fall* werden im folgenden zweiten Kapitel vor dem Hintergrund von Kasuistiken aus anderen als erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und ausgewählten Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft dimensioniert. Im Fokus stehen dabei die erkenntnistheoretischen Interessen und die professionstheoretische Bedeutung jeweiliger Fallzugänge. Insbesondere an den subdisziplinären Perspektiven wird deutlich, dass es Parallelen zwischen der Allzuständigkeit professionalisierten Handelns (vgl. Combe & Helsper 2002) und der Bestimmung des Falles gibt. Vor diesem Hintergrund lässt sich Kasuistik im dritten Kapitel über eine Typologie fallbezogener Praxiszugänge bestimmen. Hierbei werden auch Kontrastierungen fallorientierter Methodologien vorgenommen. Im abschließenden vierten Kapitel wird schließlich die Bedeutung von Kasuistik im Feld der akademischen Bildung für pädagogische Berufe diskutiert.

2 Variationen über Fallarbeit. Eine interdisziplinäre Annäherung an erziehungswissenschaftliche Kasuistik

In der Alltagspraxis ist die Rede vom Fall oft dann gegenwärtig, wenn von Un-Fällen, Vor-Fällen, Kriminal-Fällen, Plagiats-Fällen usw. gesprochen wird (vgl. Bergmann 2014; Hummrich 2016). Der Fall erweist sich hier als besondere Begebenheit, durch die eine normative Ordnung irritiert oder verletzt wird (vgl. Bergmann 2014, 17). Damit weicht alltägliches Fallverständen von dem oben bereits skizzierten Fallverständen ab. Wird der Fall als besondere Ausdrucksgegestalt allgemeiner Handlungsbedingungen gesehen, folgt daraus, dass soziale Praxis und ihre normative Grundlegung zum Gegenstand werden. Welche soziale Praxis in kasuistischen Perspektiven betrachtet wird, ist in diesem Zusammenhang auch von jeweiligen disziplinären Perspektiven, den Professionskontexten und Ethiken geprägt, in denen sie zur Anwendung kommen (vgl. Hummrich 2020). Die Frage, welche Varianten von Fallarbeit sich finden lassen und in welchem Verhältnis sie zu disziplinären Professionsethiken stehen, soll in diesem Kapitel entfaltet werden. Dazu sollen zunächst Kasuistiken in den Blick genommen werden, die typischerweise in anderen Disziplinen als der Erziehungswissenschaft verhandelt werden: Hier sind vor allem rechtswissenschaftliche und medizinische Auseinandersetzungen zu nennen. Deren Professionalisierungswissen ist Gegenstand kasuistischer Auseinandersetzungen bzw. wird über Kasuistik vermittelt. Damit hat Kasuistik strukturlogisch das Potenzial mit Professionalisierungswissen in Zusammenhang gebracht zu werden. Dass hier die Erziehungswissenschaft eine Sonderrolle einnimmt, ist bekannt und breit diskutiert. Welche Folgen dies für eine erziehungswissenschaftliche Kasuistik hat, soll exemplarisch anhand der Auseinandersetzung mit strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen ausdifferenziert werden.

2.1 Fallarbeit in interdisziplinärer Perspektive

Die regelgeleitete Betrachtung von Einzelfällen, als die Kasuistik beschrieben werden kann, analysiert Fälle aus Praxiszusammenhängen (vgl. Hummrich 2016). Klassische Professionen wie (Moral-)Theologie, Jura und Medizin haben schon lange Fallanalytik etabliert. Moraltheologische Auseinandersetzungen sind dabei auf die Vermittlung von konkreten Handlungen und göttlich offenbartem Sittengesetz (vgl. Wernet 2006, 85) bzw. christlichem Ethos gerichtet (vgl. Egenter 1950). Dass Kasuistik bereits im 19. Jahrhundert umstritten war (vgl. ebd.), verweist auf eine tradierte Diskussion um sie. Die Begründung einer Kasuistik ist dabei die Lebensnähe, die sie verspricht, und die Zielorientierung auf die „selbstständige Gestaltung des konkreten Lebens“ (vgl. ebd., 55). Auch Kant – obschon Vertreter einer säkularisierten Wissenschaftsperspektive – hebt die Bedeutung einer Kasuistik als systematisch in der Ethik verankert hervor (vgl. Schüßler 2012).

Dabei stellen kasuistische Perspektiven die Brücke zwischen moraltheoretischem Wissen und praktischen Konkretionen dar (vgl. ebd., 71).

Kennzeichen juristischer Perspektiven auf Kasuistik sind das Argumentieren für und wider bestimmte Entscheidungen sowie die Auslegung von Texten. Juristische Kasuistik gestaltet sich vor dem Hintergrund der Bezugsnorm der Gesetze aus und stellt sich nach Immig (2016, 28) häufig unübersichtlich dar. Die argumentative Logik, die dieser Art der Kasuistik zukommt, wird als *persuasive Analytik* (vgl. Ramm & Villiger 1997, 212) bezeichnet. Wird Kasuistik in der Lehre verwendet, so geht es darum, sich mit Präjudizien – also vorhergehenden Fallentscheidungen in früheren Verfahren – auseinanderzusetzen und in einem aktuellen Fall Ähnlichkeiten herstellen zu können. Im anglo-amerikanischen Raum existiert darüber hinaus das sogenannte *Fallrecht*, das sich von Verallgemeinerungen aufgrund von geltenden Rechtsordnungen distanziert und darauf zielt, anhand von Präzedenzfällen dem Einzelfall gerecht zu werden. Gleichwohl muss sich juristische Kasuistik den Ansprüchen geltender allgemeiner Rechtsnormen stellen (vgl. Wernet 2006, 85).

Medizinische Kasuistik setzt sich mit pathologischen Erscheinungen und therapeutischen Maßnahmen auseinander (ebd.). Im Gegensatz zur juristischen persuasiven Logik wohnt der medizinischen Kasuistik – z.B. in wissenschaftlichen Publikationen – eine stark *standardisierte Logik* (Anamnese, Diagnose, Therapie, ggf. Diskussion) inne (vgl. Ramm & Villiger 1997, 213). Vornehmlich geht es um die Deskription von Fakten und die Darstellung von Erfolg oder Misserfolg einer Therapie. Dabei fallen die Darstellungen häufig schematisch aus und sind auf die normative Ordnung eines Maßes an Gesundheit bezogen, das angesichts einer Traumatisierungsgeschichte maximal erreicht werden kann (vgl. Oevermann 2008, 61).

In psychologischen Ansätzen finden sich weitere Varianten kasuistischen Vorgehens: In der komparativen Kasuistik (vgl. Jüttemann 1997) geht es um die Beschreibung differenzierter Probleme und die phänomenzentrierte Untersuchung von Einzelfällen. Dabei bewegt sich Kasuistik „zwischen den Polen der Universalität allgemein psychologisch verorteter Funktionsbereiche einerseits und der Individualität des einzelnen Menschen andererseits“ (ebd., 6). Auf der Grundlage des Ansatzes von Piaget entwickelt Geigges (2003) die *reflexive Kasuistik*, die an der Einheit und Passung von Organismus und Umwelt arbeitet.

Die Zugänge aus den Nachbardisziplinen vergleichend betrachtend, kann zunächst konstatiert werden, dass sich in allen Fällen von experimentellen Erkenntnislogiken distanziert wird. Es geht nicht darum, professionelles Handlungswissen und Expertise aus Laborsituationen zu gewinnen, sondern vor dem Hintergrund eines verallgemeinerten Systems von Maximen, Rechtsnormen oder therapeutischen Ansätzen spezifische und fallangemessene Problemlösungsperspektiven zu entwickeln (vgl. Wernet 2006, 85).

Vor dem Hintergrund von Oevermanns (1999) strukturtheoretischem Professionalisierungsmodell zeigt sich in diesem Zusammenhang, wie deutlich die jeweiligen Varianten von Kasuistik zu den Professionszuständigkeiten passen. So beziehen sich Moraltheorie, Moraltheologie und auch Rechtswissenschaft auf die Frage nach allgemein verbindlichen Normen. Medizin und Psychologie arbeiten an der subjektiven „Passung“ (Geigges 2003, 8) von Person und Gesellschaft. Es geht also jeweils um die Integrität der Person – einmal die normative und zum anderen die subjektive (vgl. Wernet 2014, 83). Oevermann fügt auch einen dritten Typus hinzu, der sich auf den gesellschaftlichen Funktionsbereich von Wissenschaft und Kunst bezieht: Dies ist die Ermöglichung von Erkenntnis. Auch „Erkenntnis ermöglicht gesellschaftliche Integrität bzw. somatopsychosoziale Integrität“ (Oevermann 2008, 60).

Kennzeichnend für das kasuistische Vorgehen in den Professionen Theologie, Jura, Medizin sowie Psychologie und auch mit Blick auf wissenschaftliche Erkenntnis ganz allgemein ist nun, dass diese Disziplinen im Modus der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (ebd., 56) arbeiten, also immer dann in Erscheinung treten, wenn lebenspraktische Krisen die Integrität des Subjekts bedrohen. Dies kann an einem einfachen Beispiel deutlich gemacht werden: Jemand, der aufgrund eines Fiebers nicht arbeiten gehen kann, sucht eine Ärzt*in auf und bleibt in ärztlicher Behandlung – bis seine somatische Integrität wiederhergestellt ist. Dasselbe lässt sich für die anderen Bereiche auch auslegen. Als Patient*in aber wird man seine Symptome schildern, die Ärzt*in wird eine Diagnose stellen und eine Therapie vorschlagen. Ist die Therapie nicht wirksam, wird sich erneut in die Diagnose begeben. Letztlich zeigt sich aber an diesem Beispiel auch, dass das professionalisierte Handeln nicht standardisierbar ist, da eine Diagnose „nie nach einem TÜV-Modell“ gemacht werden kann (ebd., 61), sondern sie „immer nur in der Rekonstruktion der Motivierung eines Mangels bestehen“ (ebd.) kann, der in einem bestimmten Fall spezifische Maßnahmen erfordert, um jenes „Maß an Gesundheit“ (ebd.) wiederherzustellen.

An dieser Stelle lässt sich festhalten: Professionen erfordern aufgrund einer nicht-standardisierbaren Praxis die Rekonstruktion der Einzigartigkeit eines Falles, auf den Problemlösungen bezogen sind. In diesen Problemlösungen geht es allgemein um die Wiederherstellung der Teilhabefähigkeit am gesellschaftlichen Alltag – die Integrität der Person.

Kasuistik ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als die Lehre, die sich mit den professionstypischen Problemkonstellationen auseinandersetzt und in die Auseinandersetzung mit spezifischen Fällen einführt, die jeweils Ausdrucksgestalten der Notwendigkeit sind, dass Professionelle (temporär) die Deutungshoheit über die normative, subjektive oder erkenntnisbezogene Integrität übernehmen. In der Auseinandersetzung mit Fällen entsteht somit ein Wissen über die Notwendigkeit stellvertretender Krisenbewältigung, die funktional gebunden

(also durch bestimmte Funktionsbereiche gekennzeichnet: Gesundheitssystem, Rechtssystem, Wissenschaftssystem) und auf die jeweils geltende verallgemeinerte Ordnung (Gesundheit, Normen, Wissen/Erkenntnis) bezogen ist.

2.2 Kasuistik und Pädagogik – ein Problemaufriss

Dass pädagogisches Handeln nicht standardisierbar ist, lesen wir allenthalben in erziehungswissenschaftlichen Einführungswerken (vgl. Koller 2014, 11ff; Krüger 2019, 13f.). So scheinen pädagogische Berufe den oben genannten Wissenschaftsfeldern (Theologie, Rechtswissenschaft, Medizin) ähnlich und somit scheinen auch pädagogische Berufe eine wichtige Bedingung der Professionalisierung zu erfüllen: Ebenso wie die genannten Felder sind sie in der Doppelstellung wissenschaftlicher Erkenntnis und einer Nutzung dieser Erkenntnis für die Praxis. Dennoch treffen die Merkmale und Eigenschaften der oben genannten Professionen nicht vollgültig zu. So ließ sich das Merkmal der stellvertretenden Krisenlösung als zentraler Bezugspunkt für professionalisiertes Handeln beschreiben; jedoch ist zu bedenken, dass professionalisiertes schulpädagogisches Handeln nicht nur das individuelle Handeln Einzelner betrifft, sondern dass es auch durch eine gesellschaftlich abgesicherte Handlungsbasis institutioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen gestützt wird (vgl. Helsper 2019, 51). Auch kann strukturtheoretisch festgestellt werden, dass die stellvertretende Krisenlösung im Sinne der Wiederherstellung eigenständiger Handlungspraxis nicht uneingeschränkt behauptet werden kann. In Erziehungssettings frühkindlicher Bildung und in der Schule steht (je jünger Kinder sind um so mehr) die Abhängigkeit der Kinder im Vordergrund; Kinder und Jugendliche sind durch die Schulpflicht vereinnahmt; Schule entfaltet als formale Organisation (z.B. der Disziplinierung und Zertifizierung) eine Eigenlogik, die selbst nicht als institutionalisierter Ort der Professionalisierung bezeichnet werden kann (vgl. Oevermann 2008, 55; Helsper 2019, 92).

Für sozialpädagogische Handlungszusammenhänge lässt sich herausarbeiten, dass Klient*innen sowohl Subjekte der Unterstützung sind (und sich damit die Zusammenarbeit zwischen Expert*in und Klient*in professionalisiert gestalten könnte), als auch, dass Klient*innen Objekte staatlicher sozialer Kontrolle sind (vgl. Schütze 1999). Schulische und sozialpädagogische Handlungsfelder sind somit von feldtypischen Widersprüchen gekennzeichnet (vgl. Hummrich & Graßhoff 2012), die konstitutiv für die Berufe sind, sie aber auch in die Lage bringen, gesellschaftlich nicht vollgültig anerkannt oder verachtet zu werden (vgl. Ricken 2008; Oevermann 2008) und schließlich „institutionell keine Professionalisierung erfahren haben“ (Helsper 2019, 51), die Gewissheit über den Bezugs horizont des Handelns gibt. Wernet (2014) fasst die Struktur der Ungewissheit als Diffundierung pädagogischen Handelns und entfaltet dies am Beispiel der Schule: Lehrer*innen arbeiten durch Wissensvermittlung an der professionellen Vermittlung von Erkenntnis, sie sind als Erziehende aber auch gleichzeitig für

die subjektive und die normative Integrität der Schüler*innen zuständig. Helsper (2019) setzt sich in diesem Zusammenhang mit der konstitutiven Ungewissheit von pädagogischen Handlungsfolgen auseinander, wenn es um über die bloße Lernleistung hinausgehende pädagogische Ziele (z.B. Mündigkeit im späteren Erwachsenenleben) geht.

Wo setzt eine Kasuistik in pädagogischen Handlungsfeldern demnach an? Auf welche Dimension des professionalisierten Handelns kann sie sich richten? In den *case studies*, wie sie im 19. und 20. Jahrhundert in der Sozialpädagogik prominent waren, finden sich Belege für eine Fallorientierung, die damals allerdings deutlich am Modell medizinischen Handelns orientiert war (vgl. Hummrich 2016, 2020). Mit der Versozialwissenschaftlichung von Pädagogik etabliert sich ein breiterer erziehungswissenschaftlicher Diskurs im ausgehenden 20. Jahrhundert, der sich u.a. auf die Ungewissheitsdimension sozialpädagogischer, schulpädagogischer und erwachsenenbildnerischer Zusammenhänge bezieht (vgl. Helsper u.a. 2003; Hörster 2011; Graßhoff & Schweppe 2012; Mollenhauer & Uhlendorf 1999; Meseth 2011; Reh & Schelle 2010; Gruschka 2009; Kolbe & Combe 2004; Stelamaszyk 2000; Beck u.a. 2000; Olhaver & Wernet 1999; Kade 1999). Verschiedene Systematisierungsversuche der vorfindbaren Fallarbeit unterscheiden jeweilige Zugänge zu Fällen: etwa den akteurs- oder klientenzentrierten Zugang (vgl. Wernet 2006), bei dem zum einen ein Erkenntnisinteresse über die Beziehung der Akteur*innen, zum anderen die handlungstheoretisch motivierte Problemzentrierung der Klient*in im Vordergrund steht. Alexi u.a. (2014) unterscheiden Papierfall und Realfall, wobei Papierfälle als protokolierte und verschriftete Fälle bezeichnet werden, die zum Zweck der wissenschaftlichen Auseinandersetzung entstehen; Realfälle in Form von Fallberichten sind Grundlage einer Diskussion von Handlungsorientierung.

Wir finden also in erziehungswissenschaftlichen Publikationen eine Fülle von Vorgehensweisen und Varianten fallanalytischen Vorgehens, das zum Teil persuativ und standardisiert ist, zum Teil argumentativ und klientenzentriert, zum Teil offen und reflexiv auf Befremdung der eigenen normativen Orientierung gerichtet. Was heißt dies für Kasuistik und Pädagogik? Während es im juristischen, ärztlichen und universitären bzw. künstlerischen Bereich entsprechend der strukturtheoretischen Annahmen relativ klar zu sein scheint, was der Fall ist, wenn entschieden ist, ob eine Klient*in, eine Patient*in oder eine Student*in die entsprechende Expert*in zu Recht aufgesucht hat, sind in pädagogischen Kontexten zwei Entscheidungen zu treffen:

- a) welche Regelverletzung (im Sinne einer sprachlichen Besonderheit oder Auffälligkeit) liegt in einer Situation vor (normativ, subjektiv, erkenntnisbezogen);
- b) wie kann angemessen reagiert werden, ohne schematisch zu handeln (vgl. Hummrich 2016, 2020).

Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, aber auch in einigen pädagogischen Zugängen, in die Erwachsene involviert sind, geht es also zunächst darum, sich Klarheit über die Frage zu verschaffen: Was ist der Fall?

Um diese Frage zu beantworten, ist schließlich auch den bereits benannten Charakteristika erziehungswissenschaftlicher Kasuistik Rechnung zu tragen:

- Erstens, der Spezifität pädagogischer Handlungsfelder – nämlich ihre Strukturiertheit durch Widersprüche bzw. Antinomien (vgl. Schütze 1999; Helsper 1999). Diese Strukturlogik führt in eine systematische Problematisierung von Angemessenheitsurteilen und Handlungsorientierungen, wie sich anhand der Widersprüche Hilfe versus Kontrolle in der Sozialpädagogik oder Autonomie versus Heteronomie in der Schulpädagogik gedankenexperimentell leicht entfalten lässt.
- Zweitens, der grundlegenden Offenheit des professionellen Handelns, das auch als kontingent beschrieben wird. Diese Offenheit ist oben schon mit der Nicht-standardisierbarkeit angesprochen worden. Die (Zukunfts-)Offenheit bedeutet, dass Erfolg im pädagogischen Handeln nicht planbar ist, aber dennoch unter dem Druck geschieht, dass gehandelt werden muss (vgl. Helsper 2019, 151).
- Drittens, je weniger Klient*innen oder Schüler*innen über eine autonome Lebenspraxis verfügen (z.B. weil sie noch sehr jung sind), umso schwieriger ist es, die Entscheidungsprozesse mit ihnen abzustimmen. Die stellvertretende Deutung von Krisen, die professionalisiertes Handeln kennzeichnet, nimmt die Gestalt einer Krisenprophylaxe an (z.B. in Erziehungsverhältnissen, in denen Regelbrüchen gewissermaßen vorgebeugt wird) (vgl. Kraimer 2014).

Unter der Bedingung, dass Erziehungswissenschaft selbst kontingent ist (vgl. Schäfer & Wimmer 2004; Thompson 2020), weil sie sich weniger durch einen disziplinären Kern als durch eine systematische Bezogenheit auf die Vielfalt von Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozessen auszeichnet, zeigt sich auch in der Verhandlung von pädagogischer Kasuistik, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis nur schwer zu fassen ist. Vor diesem Hintergrund existieren auch im kasuistischen Vorgehen unterschiedliche Zugänge, die Theorie und Praxis jeweils auf verschiedene Art und Weise zueinander relationieren.

3 Die Typik erziehungswissenschaftlicher Theorie-Praxis-Relationierung in kasuistischen Perspektiven

Der Erziehungswissenschaft sind Medizin und Jura insofern ähnlich, als dass es in allen drei um eine doppelte Verpflichtung geht: Erkenntnis für die Praxis zu gewinnen und sich als Disziplin an wissenschaftlichen Standards messen zu lassen. Für das Feld der pädagogischen Fallstudien haben sich in diesem Zusammenhang

ganz unterschiedliche Varianten herausgebildet, die sich zueinander relationieren lassen. Dabei kann das Feld der Relationierung danach unterschieden werden, inwiefern Fallarbeit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse dient oder als beispielgebend für die Praxis angesehen wird. Hierzu liegen Studien vor, die zeigen, dass z.B. im Lehramtsstudium eher ein offener und reflexiver Typus von Fallarbeit vorherrscht, der erkenntnisorientiert ist, im Referendariat allerdings die Diskussion von Fällen dazu genutzt wird, Handlungsableitungen zu folgern (vgl. Kunze u.a. 2014; Kunze 2016; Wernet 2016). Im Kern lassen sich damit Fallbestimmungen nach folgenden Fragen unterscheiden (vgl. Hummrich 2016, 2020):

- Ist ein Fall *ergebnisoffen*, wird also in der Analyse nach der Sinnstrukturiertheit gefragt und der Fall mit offenem Ergebnis diskutiert, oder handelt es sich um eine *geschlossene* Darstellung, im Sinne eines Fallbeispiels, das einer spezifischen Zweckbindung unterstellt ist?
- Ist der Fall in einen *reflexiven* Kontext eingebettet, der seine Spezifik zu anderen Fällen relationiert, oder geht es um die *instrumentelle* Rezeption vorgängigen Wissens, indem der Fall gebracht wird, um z.B. eine Perspektive zu veranschaulichen? (Abb. 1).

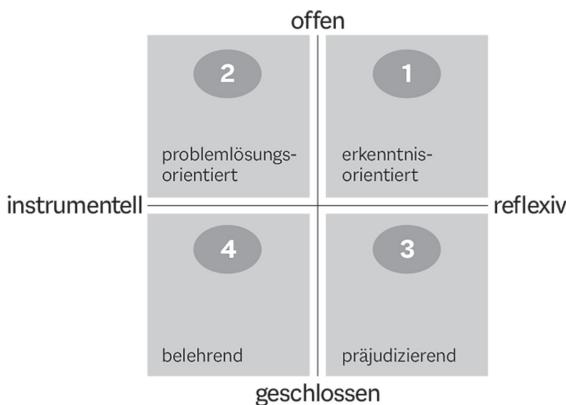


Abb. 1: Schematische Darstellung einer Typologie kasuistischen Arbeitens

Vor diesem Hintergrund lassen sich im Sinne Webers (1985) vier Idealtypen der Kasuistik bestimmen, die hier dargestellt werden, indem zunächst die Arbeitsweise und dann das Anwendungsbereich (der institutionelle Ort, an dem die jeweilige Perspektive der Kasuistik vorkommt) benannt werden:

1. *Der erkenntnisorientierte Typus* zeichnet sich durch eine rekonstruktive Forschungslogik, Ergebnisoffenheit und den Anspruch der Reflexivität aus. Kasuistik ist hier auf eine forschende Haltung der kasuistisch Arbeitenden orientiert. Dabei kann es auch zu Irritationen eingeschriebener Handlungs- und

Deutungsmuster der Interpretierenden kommen (vgl. Olhaver & Wernet 1999; Stelmaszyk 2000). Diesen Typus finden wir in universitären Seminaren (vgl. Kunze 2016, 118) und er ist auf die Ausbildung eines akademischen Habitus gerichtet. Das Ziel, das dahintersteht, ist auf Bildung im Sinne der Erfahrung von Befremdung (vgl. Kokemohr 2007) bzw. des über sich selbst Hinausgehens (vgl. Horkheimer 1952/1975, 415) gerichtet. Sie passen somit zum Bildungsideal universitärer Studiengänge (ebd.), auch deshalb, weil sie zugleich auf neue Theoriebildung gerichtet sind (vgl. Hummrich 2016, 18).

2. *Den problemlösungsorientierten Typus* haben wir oben (Kap. 2) exemplarisch anhand der Medizin entfaltet, dort wurde ein Fall als Problem benannt und vor dem Hintergrund der Frage, wie sich das Problem bearbeiten lasse, kontrovers diskutiert. Mit Wernet (2006, 186) lässt er sich als klient*innenorientiert bezeichnen. Das heißt, es geht um eine praktische Fallarbeit, in welcher Realfälle (vgl. Alexi u.a. 2014) zum Ausgangspunkt der Fallbeschreibung werden und in der eigene Handlungsbezüge thematisch werden. Dieser Typus kommt in pädagogischen Handlungsfeldern vor: etwa in der kollegialen Fallberatung (vgl. Schelle u.a. 2010), der Supervision oder in sozialpädagogischen Zusammenhängen. Fälle werden aufbereitet und mit dem Ziel interpretiert, zu einer praktischen Lösung beizutragen (vgl. Mollenhauer & Uhlendorff 1992; Hörster 2003), die instrumentell bestimmt ist (z.B. als Mittel zur Regulierung von Delinquenz), und gleichzeitig eine helfende Funktion einzunehmen (vgl. Hörster & Müller 1999, 616).
3. *Den präjudizierenden Typus* haben wir weiter oben anhand der Rechtswissenschaften entfaltet. Er ist gekennzeichnet durch die Begründung einer Praxis unter Abwägung anderer Alternativen bei einem gleichzeitigen Wissen um *richtiges* oder *rechtmäßiges* Handeln. Es geht darum, den Fall in seiner Eigenlogik zu verstehen und vergleichbare Fälle künftig von ihm abzuleiten und danach zu handeln. Ziel ist es, über angemessenes oder *richtiges* Verhalten zu reflektieren und ein professionelles Bewusstsein auszubilden. Dies finden wir in didaktischen Orientierungen (vgl. z.B. Jäkel 2014). Bekannt ist auch das Beispiel, das Henningsen (1984) in seinem Beitrag „Peter stört“ aufruft. Dieses Beispiel versucht, richtiges und falsches Verhalten auszudifferenzieren. Die Reflexion ist damit immer schon gerichtet auf das Bewertungssystem *richtig* und *falsch*, was voraussetzt, dass es ein präjudizierendes normatives System gibt, in dem diese Urteile festgelegt sind.
4. *Beim belehrenden Typus* geht es darum, Technologien zu vermitteln, die „das in Erfahrung eingelassene und an Fälle und Episoden gebundene Expertenwissen von Lehrkräften als knowledge in action“ (Baumert & Kunter 2006, 477) herausstellen. Im Vordergrund steht das Ziel darzustellen, wie pädagogisches Handeln effizient gelingen kann. Dabei steht die Fallökonomie im Vordergrund. Deutlich wird dies etwa bei Baumert und Kunter (2006), die Lehrer*in-

nenhandeln nicht technisch instrumentell verorten, aber dennoch darauf zielten, in der Lehrer*innenbildung Technologien der Erziehung und Bildung zu vermitteln, anhand der – z.B. durch *best practice*-Beispiele – die Funktionalität von Lehrer*innenhandeln erlernt werden kann.

Es ist zu erwarten, dass wir alle diese Typen in Universitätsseminaren finden, weil deren didaktische und erkenntnistheoretische Ausrichtung sich zum Teil erheblich unterscheidet. An dieser Stelle lässt sich die Profilierung der Typen noch einmal deutlich durch eine Kontrastierung der diametral einander gegenüberliegenden Felder im Sinne einer maximalen Kontrastierung¹ hervorheben:

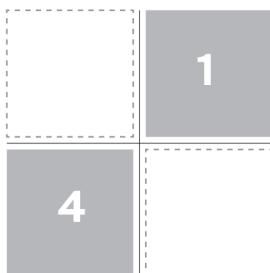


Abb. 2: Kontrastierung des erkenntnisorientierten Typus mit dem belehrenden Typus

Maximal kontrastieren zuerst Typus 1 (erkenntnisorientiert) und Typus 4 (belehrend). Während der erste Typus die Konstitutionsbedingungen pädagogischen beruflichen Handelns reflexiv zugänglich macht, wird im zweiten ein Meister-Schüler-Verhältnis zwischen Lehrer*innen mit Erfahrungen und Lehrer*innen ohne Erfahrung, Referendar*innen und Studierenden hergestellt. Dem *belehrenden Typus* ist damit eine governementale Struktur inhärent, die Schule gemäß marktförmiger Prinzipien versteht und Lehrer*innenhandeln nach technokratischen Prinzipien rationalisiert und unter den Aspekt der Nützlichkeit subsummiert (vgl. Hummrich 2016). Der *erkenntnisorientierte Typus* hingegen ist zwingend auf eine Zeitentlastetheit angewiesen, die es im praktischen Handeln nicht gibt. In ihm reproduziert sich tendenziell auch die Ungewissheit, die ohnehin für pädagogisches Handeln konstitutiv ist (vgl. Helsper u.a. 2003). Während Typus 1 auf die Erfahrung einer klassischen Bildungssituation setzt, gestaltet sich Typus 4 in Form einer Unterrichtssituation aus und erinnert an schulische Unterweisungssituationen. Gleichzeitig ist in Rechnung zu stellen, dass die Erwartung von Befremdung (oder die Hoffnung darauf) auch normative Züge tragen kann und sich

1 Auf eine Entfaltung der minimalen Kontrastvarianten wird hier verzichtet, da die Profilierung durch maximale Kontrastvarianten hier als hinreichend eingeschätzt wird, während das Hinzufügen aller minimalen Varianten in Redundanzen führt.

die Erfahrungen in Typus 1 Formen einer standardisierten Bewertung entziehen (die in Typus 4 möglich wäre).

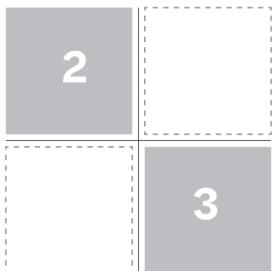


Abb. 3: Kontrastierung des problemlösungsorientierten Typus mit dem präjudizierenden Typus

Diametral stehen sich auch Typus 2 (problemlösungsorientiert) und 3 (präjudizierend) gegenüber. Ihr Kontrast besteht darin, dass der *problemlösungsorientierte Typus* instrumentell ausgerichtet ist und damit praxistaugliche, effiziente Bearbeitungsmöglichkeiten für Fälle sucht, während beim *präjudizierenden Typus* die Reflexion von Fallbearbeitungen nach einem vorgängigen normativen Schema im Zentrum steht. Typus 2 bestimmt den Fall instrumentell – als „Fall von“ etwas (z.B. Delinquenz) – und richtet seine Falllösungen offen aus, wobei das Ziel der Fallbearbeitung zwar fallangemessen offen ist, aber auch eine Bearbeitung der Dimension des „Falles von“ im Modus des „Fall für“ (einen bestimmten Zuständigkeitsbereich) im kasuistischen Vorgehen liegen kann (vgl. Hörster & Müller 1999, 638). Typus 3 setzt hingegen darauf, Routinen der Praxis aufzudecken und daran deren Unreflektiertheiten zu zeigen (vgl. Krummheuer & Naujok 1999). Für diese Reflexion ist auch Zeit- und Entscheidungsentlastung konstitutiv, während dies bei Typus 2 nur bedingt der Fall ist. Prototypische Situationen für Typus 2, wie sie oben benannt wurden (z.B. Supervision, Fallberatung), benötigen ein gewisses Maß an Zeotentlastung, aber sind auch auf Handlungsanschlüsse orientiert; hingegen ist Typus 3 (prototypisch: Referendariat, Fortbildung) vollkommen auf die Reflexion einer schon stattgefundenen Handlung gerichtet, die am Bezugshorizont der disziplinären oder fachlichen Orientierung (richtig/falsch, angemessen/unangemessen) orientiert ist und damit allenfalls ein Beispiel für künftiges Handeln darstellen kann.

Die Typen unterscheiden sich schließlich auch mit Blick auf das methodische Vorgehen. Dies lässt sich typologisch besonders deutlich an der ersten Kontrastierungsvariante (erkenntnisorientierter Typus 1/belehrender Typus 4) entfalten, die bei einer schematischen Darstellung ebenfalls maximal kontrastieren. Vorausschickend müssen in diesem Zusammenhang zwei zentrale Strukturprinzipien für ka-

suistisches Arbeiten dargestellt werden (vgl. Hummrich 2016, 29f.). Die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, in der die Frage nach dem Status des Falles (als besondere Ausdrucksgestalt) virulent ist; und die Dialektik von Subsumption und Rekonstruktion, die durch die Frage bestimmt ist, ob Fälle einem vorgängigen Kategoriensystem zugeordnet werden, oder der Fall in seinen objektiven Sinnkonfigurationen rekonstruiert wird. Das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem ist in dieser Kontrastvariante unterschiedlich konnotiert: Während der belehrende Typus Fälle im Sinne einer Illustration instrumentell nutzt, um allgemeine Prinzipien zu verdeutlichen, arbeitet der erkenntnisorientierte Typus auf der Basis individuierter Gestalten die sozialen Gegebenheiten heraus, mit dem Ziel, den Fall in seiner Individuiertheit zu verstehen. Damit ist aber nicht nur das sich Einfühlen gemeint, sondern die „interpretative Nachkonstruktion“ von Lebenspraxis, „wobei das Ziel darin besteht, die kommunikative Wirklichkeit von Erlebnis- und Symbolisierungszusammenhängen herauszuarbeiten“ (Bonß 1983, 65). Hier tritt wiederum die forschungsorientierte Perspektive des ersten Typus zutage, aufgrund der Besonderung einen Zugang zu verallgemeinerbaren Aussagen zu haben (vgl. Hummrich & Rademacher 2012, 42f.) und den Fall als Ausdrucksgestalt allgemeiner Strukturprinzipien verstehend zu erschließen. Anschlussfähig ist hier der Interpretationsmodus der Rekonstruktion, das heißt das nachvollziehende Fallverstehen in seinem So-und-nicht-anders-Gewordensein, während bei Typus 4 die Wirkungsforschung als Generierungsprinzip der Falldarstellung dominant ist und ein Lehrwissen entsteht, das Fälle nach der Maßgabe gelingender Praxis kategorisiert.

Spielt man Typus 2 (problemorientiert) und Typus 3 (präjudizierend) methodisch durch, so zeigt sich in ihnen deutlich, dass gerade die Art, wie in problemlösungsorientierten und präjudizierenden kasuistischen Herangehensweisen gearbeitet wird, ausschlaggebend dafür ist, wie sich Fälle in den jeweiligen Typen verorten lassen. So sind in beiden Typen Strukturvarianten vorstellbar, bei denen subsumtionslogisch argumentiert wird und ein vorgängiges Kategoriensystem ausschlaggebend für die Fallbearbeitung ist. Die Rede vom Fall als *Fall von* und *Fall für*, die oben prototypisch dem zweiten Typus zugeordnet wurde, kann hier ein Beispiel dafür geben, dass möglicherweise Zuordnungen vorgenommen werden, welche die Besonderheit des Falles erkennen. Insbesondere das (geschlossene) normative Bezugssystem des präjudizierenden Typus legt nahe, dass subsumtionslogisches Urteilen aufgrund als allgemein gegeben betrachteter Annahmen hier Handlungsorientierungen anleitet. Die beiden Typen sind schließlich weniger im Sinne von *best-practice* gedacht, als im Sinne von *problem-solutions* (Typus 2) oder *better practice* (Typus 3). Damit lässt sich zeigen, dass die Erkenntnis der Besonderung des Falles weniger auf eine bloße Einsozialisierung in einen akademischen Habitus oder die systematische Irritation (Typus 1) orientiert ist, als vielmehr an Zwecken, die außerhalb von Forschungsinteressen liegen. Dies soll die letztgenannten

Typen nicht abwerten und auch Typus 4 kann hilfreich sein, um Zugänge zur Praxis zu erschließen; doch zeigt sich in der Typologie auch die jeweilige Begrenztheit *wissenschaftlicher* Erkenntnis am Fall auf. Dass diese Grenzen auch im ersten (erkenntnisorientierten) Typus vorkommen, zeigt sich in den Überlegungen zur *Imagerie des Praxisanspruchs* (vgl. Wernet 2016), in der sich neben den hier entfalteten Ermöglichungsstrukturen der Einheit von Forschung und Lehre selbst wiederum „Muster einer pädagogisch-belehrenden, auf die Weitergabe normativer Sätze gerichteten Lehre prozedieren“ können (ebd., 308). Dies liegt wohl auch im Ausbildungscharakter der universitären Lehrer*innenbildung begründet, der vielerorts zwar einem Bildungsanspruch begegnet, aber deutlich auch auf eine Aus-Bildung *für* einen Beruf orientiert ist (vgl. ebd., 311). Darauf soll im Folgenden abschließend und in der gebotenen Knaptheit eingegangen werden.

4 Zum Abschluss: Kasuistik in der hochschulischen Bildung pädagogischer Berufe

Zurück zum Anfang: Ein Fall beginnt damit, dass er zum Fall gemacht wird. In der beruflichen Praxis von Sozialarbeit, Medizin, Jura und besonders auch Schule wird ein Fall dadurch kreiert, dass Handlungssubjekte einem bürokratischen Prozess unterworfen werden. Foucault führt dies in Überwachen und Strafen aus, indem er darauf verweist, dass das Subjekt Dokumentationstechniken unterworfen wird (vgl. Foucault 1994, 246). Diese Dokumentationstechniken ordnen die Typik des Falles fach(sprach)lich und fixieren ihn methodisch, indem epistemische Genres generiert werden, die „für die beteiligten Akteure als externalisiertes Gedächtnis und als Informationsquelle zugleich“ fungieren (Bergmann 2014, 26). Nun wurde in diesem Beitrag deutlich, dass insbesondere aufgrund der Allzuständigkeit professionalisierten pädagogischen Handelns auch die Antworten auf die Fragen, was der Fall ist, wie er fachsprachlich fixiert wird und welche Zielperspektive mit der Fallarbeit verbunden ist, heterogen sind. Der vorliegende Beitrag hat in diesem Zusammenhang versucht, eine Systematisierung durch Typenbildung vorzunehmen. Dabei ist er des Sachverhalts gewahr – dies wird insbesondere in der methodischen Diskussion der Ausrichtung des problemorientierten und des präjudizierenden Typus deutlich –, dass es sich um eine idealtypische Bestimmung handelt, die in der Praxis Überschneidungen findet.

Welche Bedeutung hat nun Kasuistik für professionalisiert pädagogisches Handeln und welcher Stellenwert kommt ihr im Rahmen hochschulischer Bildungsgänge zu? Wie hier aufgezeigt wurde, gibt es weitgreifende Diskurse um Kasuistik und professionalisiertes Handlungswissen bzw. die Bedeutung der Praxisreflexion sowie schließlich der Relationierung von Theorie und Praxis. Die Hoffnung, es

handele sich bei dieser Relationierung und Reflexion um deutlichere Praxisnähe, kann in eine Imagerie der Praxis münden, die Kasuistik in einen Zweck-Mittel-Zusammenhang stellt: Fallarbeit wird betrieben, um die Praxis in die Universität zu holen (und an ihr zu lernen). Dies ist nun eine Tendenz, die prinzipiell jedem der oben entfalteten Typen anhaftet. Am Beispiel des gegenwärtig üblichen Begriffs der *Lehramtsausbildung* zeigt sich in diesem Zusammenhang die strukturelle Paradoxie einer verkennenden Praxisorientierung: Während einerseits seit langem versucht wurde, pädagogische Berufe zu akademisieren, ruht in den Begriffen des *Lehramts* und der *Ausbildung* eine Verwertungslogik, die alles, was man lernt, einem (unmittelbaren) praktischen Zweck unterstellt (vgl. Hummrich 2019, 67). Dieser Anwendungsbezug setzt strukturell das Diktum der Aussetzung des Anwendungsbezugs (vgl. Horkheimer 1952/1975; Roth 1963; Combe & Helsper 1999) in universitären Bildungsgängen außer Kraft. Am *Fall* der Lehrer*innenbildung wird somit deutlich, wie ein begrifflicher Wechsel (in Lehramtsausbildung) auch die unmittelbare Übersetzung von Theorie in Praxis als unmittelbares „Wahrheitsverhältnis“ suggeriert (Thompson 2017; Hummrich 2020). Verallgemeinert heißt dies, dass eine Abkehr von verstehensorientierten Haltungen der Vielfalt der Anforderungen in pädagogischen Berufen nicht gerecht wird. Eine erkenntnisorientierte Kasuistik bietet schließlich eine Ermöglichungsstruktur, pädagogisches Wissen von unmittelbaren und konkreten Praxiszwängen zu befreien und sich wissenschaftlich mit dem Handlungsfeld auseinanderzusetzen. Damit entstehen Möglichkeitsräume, die Grenze der Machbarkeit zu finden und auch die Indienstnahme durch Herrschaftsinteressen zu reflektieren.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. (1977): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Gesammelte Schriften 10.2. Frankfurt/M: Suhrkamp, 759-782.
- Alexi, S., Heinzel, F. & Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 227-242.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469-520.
- Beck, C. Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyl, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Bergmann, J.R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J.R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, 17-33.
- Bonß, W. (1983): Kritische Theorie als empirische Wissenschaft: Zur Methodologie postkonventioneller Sozialforschung. In: Soziale Welt, 34 Jg., 1, 57-89.
- Combe, A. & Helsper, W. (1999): Einleitung. Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Profes-

- sionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-48.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002): Professionalität. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, 29-47.
- Egenter, R. (1950): Kasuistik als christliche Situationsethik. In: Münchener theologische Zeitschrift 1 (4), 54-65. Online unter: <https://mthz.ub.uni-muenchen.de/MThZ/article/view/1950H4S54-65/751>. (Abrufdatum: 22.01.2020).
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geigges, W. (2003): Reflektierte Kasuistik als Instrument der Forschung und Lehre einer integrierten Medizin. In: Balint-Journal 4, 2-9.
- Graßhoff, G. & Schewpke, C. (2012): Biographie und Professionalität in der sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Herrmann (Hrsg.): Professionalität in der sozialen Arbeit. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 307-318.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis durch Unterricht – Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis und Wissenschaftstheorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, W. (1999): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Hagen: Fernuniversität Hagen (im Erscheinen).
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Gesellschaft.
- Henningsen, J. (1984): Peter stört. In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Piper, 46-65.
- Horkheimer, M. (1952/1975): Der Begriff der Bildung. In: M. Horkheimer (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 409-419.
- Hörster, R. (2003): Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Verlagsgesellschaft, 318-344.
- Hörster, R. (2011): Kasuistik/Fallverstehen. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 677-686.
- Hörster, R. & Müller, B. (1999): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 614-648.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 13-38.
- Hummrich, M. (2019): (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Perspektiven aus der Schulpädagogik. In: Erziehungswissenschaft, H. 58, Jg. 30, 65-71. Online unter: <http://dx.doi.org/10.3224/ezw.v30i1.08>. (Abrufdatum: 20.06.2020.).
- Hummrich, M. (2020): Inklusive Kasuistik? Zwischen fallanalytischer Ermöglichungsstruktur und der Problematik der thematischen Festschreibung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M. & Graßhoff, G. (2012): Lieben, Zeigen, Helfen. Eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: J. Fischer, Th. Buchholz & R. Merten (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 17-34.

- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012): Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft - strukturtheoretische Überlegungen. In: ZQE, H. 1 + 2, 39-53.
- Immig, M. (2016): Die Selbstbestimmungsaufklärung im Arztstrafrecht. Eine kritische Betrachtung der Übertragung der zivilrechtlichen Rechtsprechung in das Strafrecht. Baden Baden: Nomos.
- Jäkel, O. (2014): Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 169-182.
- Jüttmann, G. (1997): Genetische Persönlichkeitsspsychologie und Komparative Kasuistik. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Berlin. <http://www.gp.tu-berlin.de/psy7/pub/reports.htm> (Abrufdatum: 22.01.2020).
- Kade, J. (1999): System. Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 527-544.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: H.-Ch. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdeiterfahrung. Bielefeld: transcript, 13-68.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 853-880.
- Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraimer, K. (2014): Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Hagen: Münstermann.
- Krüger, H.-H. (2019): Erziehung- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Stuttgart: UTB.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kunze, K. (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 3, 44-57.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1983): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mollenhauer, K. & Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Oevermann, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, 55-77.
- Olhaver, F. & Wernet, A. (1999): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich.
- Ramm, W. & Villiger, C. (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Fachdomäne Sprachliche Realisierung wissenschaftlicher Inhalte in verschiedenen Fachdisziplinen und ihre computerlingu-

- istische Modellierung. Online unter: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band2/band2_ramm_villiger.pdf. (Abrufdatum: 03.01.2020).
- Ricken, N. (2008): Die Verachtung der Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehramtsstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-24.
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (2004): Einleitung: Tradition und Kontingenz. Anmerkungen zu einem verschlungenen Verhältnis. In: A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.): Tradition und Kontingenz. Münster: Waxmann, 9-26.
- Schüßler, R. (2012): Kant und die Kasuistik. Fragen zur Tugendlehre. In: Kant-Studien 103 (1).
- Schütze, F. (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 191-223.
- Stelmaszyk, B. (2000): (Rekonstruktiv-) fallorientierte Arbeiten in der LehrerInnenbildung- ein Überblick. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen: Leske + Budrich, 13-23.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, 231-265.
- Thompson, C. (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (1985): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 77-95.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.