

Wenzl, Thomas

## **Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin**

*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. 281-298*



Quellenangabe/ Reference:

Wenzl, Thomas: Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin - 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. 281-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215734 - DOI: 10.25656/01:21573

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215734>

<https://doi.org/10.25656/01:21573>

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-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, 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.

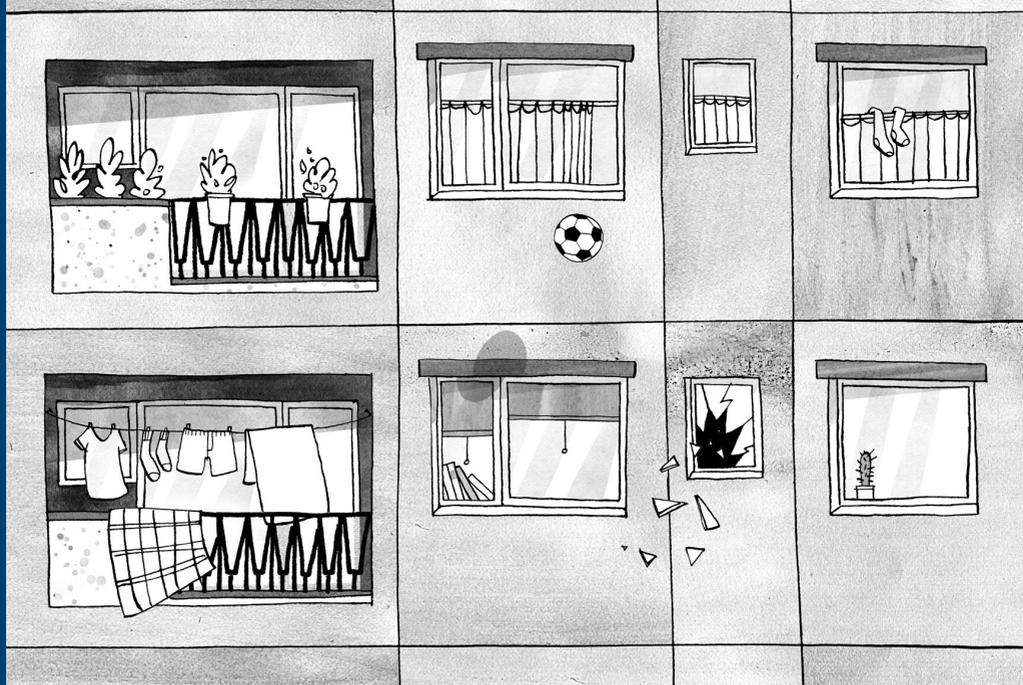


### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



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](http://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](http://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](https://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 Hünersdorf*

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als  
Kristallisationspunkt zwischen Profession,  
Disziplin und dem Politischem ..... 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

Thomas Wenzl

## Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin

### 1 Einleitung

Eine zentrale Annahme im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezüglich der Funktion, die die Fallarbeit innerhalb der universitären Lehre erfüllt, lautet, dass sie besonders geeignet sei, eine Brücke zwischen den Professionen und ihren jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zu schlagen. Es wird davon ausgegangen, dass es durch die Arbeit mit Fällen in einer professionalisierenden universitären Ausbildungspraxis<sup>1</sup> gelingen könne, „zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln“ (Hummrich 2016, 25), da die „Fallarbeit an der Schnittstelle zwischen theoretischer Betrachtung und praktischem Tun“ (Pieper 2014, 9) liege. Oder wie Wernet dies in einer Erörterung der Frage, was das Spezifische des Fallbegriffs der Kasuistik sei, zusammenfasst: „Wir dürfen also sagen, dass der kasuistische Fallbegriff zwischen Theorie und Praxis angesiedelt ist. Er stellt ein Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis her“ (Wernet 2006, 113).

In dem vorliegenden Beitrag wird dieses *professionsübergreifende* Verständnis von Fallarbeit über einen disziplinären Seitenblick auf die Jurisprudenz und die Medizin – also die Professionen, die aufgrund ihrer *konstitutiv fallbezogenen Berufspraxen* ebenfalls eine besondere Affinität zur Kasuistik aufweisen (vgl. Bergmann 2014, 18; Meseth 2016, 40; Stage 2014, 214; Steiner 2014, 8; Wernet 2006, 113) – kritisiert. So soll anhand von typischen Fallarbeitsbeispielen gezeigt werden, dass im juristischen und medizinischen Studium, zumindest auf der Ebene

---

1 Der Begriff der *Ausbildung* zielt hier und im Folgenden auf die *Berufsvorbereitungsansprüche*, vor denen Studiengänge stehen, zu deren Selbstverständnis es gehört, das wissenschaftliche Fundament für professionalisierte Berufspraxen zu legen. Damit soll diesen Studiengängen ein *Bildungspotential* nicht abgesprochen werden. Da dieses jedoch nicht im Zentrum des Beitrags steht, wird im Folgenden fast ausschließlich – außer dort, wo es explizit um Prozesse der *Bildung* geht – der Begriff der *Ausbildung* gebraucht.

des Grundlagenstudiums, ein Modell von Fallarbeit empirisch vorherrscht,<sup>2</sup> in dem Studierende *einseitig* von einem der wissenschaftlichen Kritik entzogenen *positiv geltenden* Wissen ausgehen, das sie bloß – wenn auch in anspruchsvollen und nicht vollständig technisierbaren Übertragungsprozessen – auf ihnen jeweils präsentierte Fälle *anwenden*. Fallarbeit ist hier also nicht in die juristische bzw. medizinische Forschung integriert, deren Befunde sie dann mit der Praxis *vermittelt*, sondern sie ist im Wesentlichen ein hochschuldidaktisches Instrument zur Einübung professioneller *Subsumtionsroutinen*, die der Forschung *nachgeordnet* sind. Dagegen wird argumentiert, dass die erziehungswissenschaftliche Kasuistik – genau umgekehrt – tatsächlich tief in die Forschung integriert ist, und zwar in die qualitativ-rekonstruktive erziehungswissenschaftliche Forschung. Sie ist durch eine *erkenntnisorientierte* Zuwendung zu Fällen gekennzeichnet. Dafür jedoch verfügt sie, anders als die juristische und medizinische Fallarbeit, über kein plausibles Modell, wie sie ausbildungspraktisch bedeutsam werden könnte. Ihr diesbezüglich zentraler Versuch, nämlich die Annahme, sie könne durch die *Förderung der Reflexionsfähigkeit* von Studierenden in das Feld der pädagogischen Praxis hineinwirken, beruht, so eine zentrale These des Beitrags, bei näherer Betrachtung auf einem *quasi-kompetenztheoretischen* Professionalisierungsverständnis, das mit ihrem qualitativ-rekonstruktiven Forschungskern eigentlich nicht vereinbar ist.

## 2 Rechtswissenschaft

In Bezug auf die juristische Ausbildung lässt sich besonders einfach aufzeigen, dass die dominante Form von Fallarbeit, die Studierende in ihrem Studium kennenlernen, nicht die Funktion hat, ein *wissenschaftlich generiertes* Professionswissen mit seiner fallbezogenen Anwendung in der juristischen Berufspraxis zu vermitteln. So zeigt bereits ein kurzer Überblick über einschlägige juristische Lehrbücher, dass ein Fallbezug besonders stark in denjenigen juristischen Teilgebieten ausgeprägt ist, die der *Rechtsdogmatik* zuzuordnen sind (z.B. Strafrecht, Zivilrecht etc.), die also *positives Recht* zum Gegenstand haben – und damit einen Gegenstand, der *nicht das Ergebnis wissenschaftlicher Erkenntnisbildung*, sondern *rechtlicher Satzung* ist. In jenen Teilgebieten dagegen, in denen „Recht als Kulturercheinung“ (Giese 1962, 26) mit dem Ziel der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung in den Blick genommen wird (z.B. Rechtsgeschichte, Rechtssoziologie, Rechtstheorie etc.) und die als sogenannte *Grundlagenfächer* eine deutlich untergeordnete Rolle

2 Grundlage dieser Aussage ist eine Sichtung der einschlägigen explizit als *kasuistisch* oder *fallorientiert* ausgewiesenen juristischen und medizinischen Lehrbuchliteratur. Diese stellt gewissermaßen den *empirischen* Bezugspunkt der folgenden Ausführungen dar. Andere Formen des Arbeitens mit *Fällen* im Studium der Jurisprudenz und der Medizin liegen außerhalb des Fokus dieses Beitrags.

im Studium der Rechtswissenschaft spielen (vgl. Krüper 2014), kann von einer systematischen kasuistischen Orientierung keine Rede sein. Zwar *können* selbstverständlich auch hier Untersuchungen auf Fällen basieren, doch ist ein Fallbezug letztlich bloß ein kontingenter empirischer Zugriff unter anderen, während er in den rechtsdogmatischen Fächern – geht man von der üppigen fallbasierten Lehrbuchliteratur aus (stellvertretend für viele: Kudlich 2016 (Strafrecht); Löhnig 2010 (Erb- und Familienrecht); Becker 2008 (Zivilrecht)) – geradezu unverzichtbar erscheint.

Wie sieht nun diese Fallarbeit in den rechtsdogmatischen Fächern aus? Ihr für den Argumentationskontext hier entscheidendes Merkmal liegt in ihrer *Aufgabenstruktur*. Fälle stellen in der rechtsdogmatischen Lehre und in rechtsdogmatischen Lehrbüchern kurze Darstellungen realer oder konstruierter Sachverhalte dar, die rechtliche Fragen aufwerfen, die es für Studierende zu *lösen* gilt (siehe das Beispiel weiter unten). Ziel der Studierenden ist es, im Laufe ihrer Ausbildung durch die kontinuierliche Arbeit mit solchen Fällen immer verlässlicher die (in Lehrbüchern meist nachprüfbaren) Lösungen für die entsprechenden Fälle selbstständig identifizieren zu können.

Doch wie gelangen sie zu diesen Lösungen? Die Antwort: Subsumtion. Fälle werden gerade nicht in ihrer individuellen Besonderheit (rekonstruktiv) gewürdigt, um an ihnen zugleich rechtsallgemeine Erkenntnisse zu gewinnen, sondern das Ziel, das Studierende bei der juristischen Fallarbeit verfolgen, besteht vor allem darin, jeweils *feststehende konkrete Sachverhalte* begründet unter *abstrakt formulierte Rechtssätze* zu subsumieren.<sup>3</sup> Sie *reduzieren* Fälle gewissermaßen auf diejenigen Merkmale, auf die dann allgemeine Rechtssätze anwendbar sind.

Dies ist nach Weber ein allgemeines Merkmal rationalen Rechts. Dieses geht eben nicht von einer Dialektik von im besonderen Rechtsfall sich zugleich Geltung verschaffenden Rechtsallgemeinem aus, sondern es generalisiert im Sinne einer

„[...] Reduktion der für die Entscheidung des Einzelfalls maßgebenden Gründe auf ein oder mehrere ‚Prinzipien‘: diese sind die ‚Rechtssätze‘. Diese Reduktion ist normalerweise bedingt durch eine vorhergehende oder gleichzeitige Analyse des Tatbestandes auf diejenigen letzten Bestandteile hin, welche für die rechtliche Beurteilung in Betracht kommen“ (Weber 1980, 395).

3 Dabei lassen gerade komplexere Fälle durchaus auch verschiedene Subsumtionsergebnisse zu. Neben den jeweils vorformulierten Musterlösungen kann es grundsätzlich auch gültige Alternativlösungen geben, die, solange sie gut begründet werden, nicht der *herrschenden Meinung* entsprechen müssen. Diese Tatsache ändert jedoch nichts an der grundlegenden Subsumtionslogik der juristischen Fallarbeit: Denn alternative Lösungen zu einem Fall, die einer *Mindermeinung* folgen, resultieren letztlich doch aus alternativen Subsumtionsoperationen. Sie sind nicht das Ergebnis kreativer individueller Rekonstruktionen eines Sachverhalts, die zur Formulierung neuer Rechtsauffassungen führen.

Dass diese „Subsumtion“, die einen „Schlüsselbegriff der Juristischen Methodenlehre“ (Gabriel & Gröschner 2012) darstellt, eine anspruchsvolle und nicht vollständig standardisierbare ist, weil die materialen Rechtsfragen, um die es im je konkreten Fall geht, und die formale Rationalität von abstrakten Rechtssätzen nicht in einem einfachen Zuordnungsverhältnis zueinander stehen, liegt auf der Hand. Ohne eine Lücke zwischen der formalen Rationalität des Rechts und der konkreten Lebenswirklichkeit könnte es ja überhaupt nicht zu Rechtsstreitigkeiten kommen, die dann in einem Prozess geklärt werden müssen, sondern Rechtsstreitigkeiten könnten durch einfache Verwaltungsakte erledigt werden (vgl. Wernet 1997, 102f.).

Und doch: Auch wenn man Webers gegen die „Standesideologien der Rechtspraktiker“ gerichtete polemische Kritik nicht teilt, dass diesen in einem vollständig durchrationalisierten Recht lediglich die Rolle von „Rechtsautomaten“ zukäme, die Paragraphen nur noch zu interpretieren hätten, ohne selbst an der „Rechtsschöpfung“ beteiligt zu sein (Weber 1980, 507), sondern zugesteht, dass „Rechtsfindung“ und „Rechtsfortbildung“ rechtstheoretisch womöglich weniger scharf geschieden sind, als dies eine vereinseitigte „Subsumtionsideologie“ (Hegenbarth 1982, 17) annimmt; auch wenn man die Möglichkeit einräumt, dass die Subsumtion des Einzelfalls unter allgemeine Rechtssätze auch Momente eines kreativen, abduktiven Schlussfolgerns enthalten kann (vgl. Jung 2012): Mit dem Normalfall studentischer Fallarbeit hat dies wenig zu tun. Diese kennt über weite Strecken des Studiums vielmehr nur eine Richtung: In ihr wird *positives Recht* systematisch auf konkrete Fälle *angewandt* bzw. es werden konkrete feststehende Sachverhalte möglichst gut begründet unter allgemein und abstrakt formulierte gesetzliche Normen subsumiert.

*Zur Ausbildungslogik der juristischen Fallarbeit:* Fragt man sich, welcher Ausbildungslogik diese Aufgabenstruktur juristischer Fallarbeit dient, lohnt ein genauere Blick darauf, auf welche Art und Weise Studierenden die von ihnen zu untersuchenden Sachverhalte sprachlich präsentiert werden. So trifft man in der juristischen Fallarbeit (nicht nur in fallorientierten Lehrbüchern, sondern auch in typischen Klausuraufgaben) auf einen eigentümlichen Darstellungsstil: Fälle tragen hier häufig sonderbare Titel wie „Die Killer-Krankenschwester“ (Kudlich 2016, 25), „Eine Kreuzfahrt, die ist lustig...“ (Kudlich 2016, 30), „Ein toter Surfer im Teufelsmoor“ (Schmidt 2018, 57), „Kamillentee oder OP?“ (Heine 2007, 35), „Die toskanische Töpferin“ (Heine 2007, 29), „Schneller Stefan“ (Löhnig 2010, 21), „Verliebt, verlobt, vergesellschaftet?“ (Röthel 2009, 25) etc., also Titel, die geradezu genüsslich auf Distanz zu einer formaljuristischen Sprache gehen. Und auch die auf diese Titel folgenden Falldarstellungen sind sprachlich alles andere als *trockene* juristische Texte, sondern haben eher den Charakter von kurzen, meist etwas ungewöhnlichen *Geschichten aus dem Leben*, an die sich erst zum Schluss

spezifisch juristische Fragen anschließen. Dies sei anhand eines Falls mit dem Titel *Turbulente Hochzeit* (Heine 2007, 7) veranschaulicht:

„Rechtsanwalt Matthias Mecker (M) und die Jurastudentin Frauke Schön (F) wollen heiraten.

Als sie am Morgen des 02.04.03 zu zweit beim Standesamt erscheinen, ist der Standesbeamte erkrankt. Auch ein Vertreter ist trotz intensiver Bemühungen nicht zu erreichen. Daher erklärt sich Johannes Frohgemut (J), der bei der Stadtverwaltung beschäftigt ist, bereit, die Trauung vorzunehmen. Nach Vornahme der Trauung trägt J die Ehe in das Heiratsbuch ein.

Liegt eine wirksame Ehe zwischen M und F vor?“ (Heine 2007, 7)

Im schärfsten Kontrast zu diesem kurzgeschichten- und schulaufgabenhaften Darstellungsstil – und seinem eigenwilligen Humor, der durchaus typisch für die hier fokussierte juristische Fallarbeit ist, die von absurden Ereignissen, andeutungsreichen Namen etc. nur so strotzt – und der Alltagsperspektive, aus der heraus die Fälle beschrieben werden, stehen nun ihre *Lösungen*: Unter Hinzuziehung der jeweils entscheidenden Paragraphen werden die zuvor alltagsnah und häufig mit einem Augenzwinkern dargestellten Fälle einer streng systematisch verfahrenen rechtlichen Analyse zugeführt, die sich keine Witze mehr erlaubt. Dies sei wiederum anhand des Falls *Turbulente Hochzeit* illustriert, dessen Lösung folgendermaßen beginnt:

„1. M. und F. sind beide gem. § 1303 I volljährig und damit *ebemündig*. Auch eine Geschäftsunfähigkeit gem. § 1304 liegt nicht vor. Damit sind beide *ehefähig* [alle Hervorhebungen im Original als Fettdruck].“ (Ebd., 7)

Diesem Kontrast zwischen dem betont unjuristischen, „saloppen“ Sprachstil bei der Darstellung von Fällen auf der einen Seite und den ihnen zugeordneten sprachlich betont korrekten (und humorlosen) Musterlösungen auf der anderen Seite kann unmittelbar seine ausbildungslogische Funktion abgelesen werden: Er zielt offenkundig darauf, die Differenz zwischen einem alltäglichen und einem spezifisch juristischen Denken zu veranschaulichen.<sup>4</sup> Während die *Falldarstellungen* in diesem Zusammenhang gewissermaßen das *wahre Leben* in seiner Konkretion repräsentieren, das seine tragischen, amüsanten, kuriosen etc. Geschichten schreibt, die es der Jurisprudenz in seiner alltäglichen Sprache vorträgt, demonstrieren die Falllösungen, worauf eine spezifisch juristische Perspektive fokussiert, nämlich auf

<sup>4</sup> Diese Differenz reproduziert sich auch in einer spezifischen Form des juristischen Witzes unter Studierenden der Jurisprudenz, der davon lebt, dass alltägliche Sachverhalte auf absurde Art und Weise subsumiert werden, z.B.: „Bei dem Mensaessen stellt sich doch die Frage, ob das nicht schon schwere Körperverletzung ist!“ etc. In gewisser Hinsicht stellt diese Form des Humors m.E. ein Moment der juristischen Selbstsozialisation dar.

die Identifikation der abstrakt formulierten Rechtssätze, die auf die jeweils geschilderten konkreten Sachverhalte idealerweise angewandt werden sollten.<sup>5</sup> Damit bildet diese Form der juristischen Fallarbeit unmittelbar ein zentrales Moment des Berufsalltags rechtspflegerischen Handelns für Studierende der Jurisprudenz ab. Diese können im Medium der Fälle die Perspektive von bereits im Berufsleben stehenden Jurist\*innen probeweise einnehmen und simulierend üben, wie sie das von ihnen in ihrem Studium bislang angeeignete Professionswissen auf konkrete Rechtsstreitigkeiten anwenden würden – um ihre Anwendungen dann mit den jeweils angeführten Musterlösungen abzugleichen. Von einer distanzierteren Betrachtung rechtspflegerischen Handelns im Modus der Reflexion kann bei dieser Form der Fallarbeit wahrlich keine Rede sein. Eher von einer Einladung, sich ungebrochen mit der Normalstruktur juristischen Handelns zu identifizieren.<sup>6</sup>

### 3 Medizin

Auch um die Stellung der Fallarbeit im Medizinstudium zu verstehen, ist es sinnvoll, sich zunächst eine grundlegende Spannung zu vergegenwärtigen, die das Medizinstudium prägt, nämlich die Spannung zwischen den (überwiegend natur-)wissenschaftlichen medizinischen *Bezugsdisziplinen* wie Biochemie, Medizinphysik, Physiologie etc. (vgl. Fabry und Schirlo 2015, 102f.), denen das ärztliche Handeln sein wissenschaftliches Fundament verdankt, auf der einen Seite und dem Anspruch des Medizinstudiums als Ganzes, Studierende zum ärztlichen Handeln

---

5 In gewisser Hinsicht gilt natürlich auch für das Verhältnis von protokollierten Fällen aus der pädagogischen Praxis und ihrer erziehungswissenschaftlichen Analyse, dass hier das *wahre Leben* und eine sich vom Alltag abhebende Fachsprache aufeinandertreffen. Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch darin, dass die Spannung zwischen *Leben* und *Fachsprache* in der Jurisprudenz nicht einfach Ausdruck der disziplinenspezifischen Differenz zwischen den eigenlogisch verfassten Sphären des Alltags und der Wissenschaft ist, sondern eine Funktion erfüllt. So kann die Lust der juristischen Fallarbeit an *kuriosen* Fällen, die gerade nicht den juristischen Normalfall abbilden, m.E. als Ausdruck des Anspruchs interpretiert werden, dass das juristische Denken sich eben jedem denkbaren rechtlichen Problem, und sei es noch so außeralltäglich, zuwenden können muss.

6 Wohlgemerkt: Natürlich gibt es auch Auseinandersetzungen mit Fällen in den rechtsdogmatischen Fächern, die komplexer als die hier erörterte Form der Fallarbeit sind, bei denen z.B. Fälle dazu herangezogen werden, um auf ihrer Grundlage allgemeine Rechtsprinzipien zu explizieren. Beispiele hierfür sind etwa die als klassisch geltenden Fälle des „Katzenkönigs“ (vgl. Kretschmer 2004) oder der „Haakjööringsköd-Fall“ (vgl. Cordes 1991).

Doch in der hier fokussierten Form von studentischer Fallarbeit auf der Grundlage von Lehrbüchern, die eine Vielzahl an Fällen zur Bearbeitung enthalten, spielt eine Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, eine Thematisierung eines Rechtsallgemeinen im Medium des Falls in seiner Besonderheit eher eine untergeordnete Rolle.

zu befähigen, auf der anderen Seite (vgl. Bleckmann & Raupach 2017, 130f.). Für letzteren Ausbildungsanspruch, und dies ist für die folgende Argumentation entscheidend, ist – entgegen einer verbreiteten allgemeinen professionalisierungstheoretischen Deutung – eine wissenschaftliche Erkenntnisorientierung bzw. die Aneignung eines „erfahrungswissenschaftlichen Habitus“ (Oevermann 2002, 28) im engeren Sinne irrelevant. Denn obwohl ärztliches Handeln auf wissenschaftlichen Erkenntnissen *basiert* und es sicherlich wichtig ist, dass Medizinstudierende in den Bezugsdisziplinen Einführungslehrveranstaltungen besuchen, damit sie das wissenschaftliche Fundament ihres Berufs *verstehen* (vgl. Benndorf u.a. 2018), ist das Handeln von Ärzten doch selbst nicht eigentlich an Forschung und Erkenntnis orientiert (vgl. Bleckmann & Raupach 2017, 117), sondern daran, über die *Applikation* wissenschaftlicher Erkenntnisse medizinische Behandlungserfolge zu erzielen (vgl. Stichweh 1996).

Trägt man die Bedeutung, die die Fallarbeit im Medizinstudium hat, in diese grundlegende Spannung ein, offenbart sich, dass die (natur-)wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Medizin Fälle so gut wie gar nicht kennen. Was sollte auch ein Fall in der Biochemie, Medizinphysik, Physiologie etc. sein?

Dagegen ist die Arbeit mit Fällen für die *fachärztliche* Ausbildung von außerordentlich großer Bedeutung. Hier existieren für alle fachärztlichen Richtungen eine Vielzahl an fallorientierten Lehrbüchern, die eine große Zahl an Falldarstellungen enthalten, auf deren Grundlage Studierende simulierend üben können, Diagnosen zu stellen und sich für Behandlungsmethoden zu entscheiden.

Dass diese Form von Fallarbeit im Medizinstudium, wie die oben erörterte juristische Kasuistik, weit außerhalb des Bereichs der Forschung liegt, ist offensichtlich. Sie setzt vielmehr erst dort ein, wo es um die Einübung der *Anwendung* des in den medizinischen Bezugsdisziplinen generierten wissenschaftlichen Wissens in der klinischen Praxis geht, wobei dieses Wissen auch für sie ein *positiv geltendes* ist. Anders als im Falle der juristischen Fallarbeit ist diese Geltung jedoch nicht das Ergebnis von (rechtlichen) Satzungen, sondern sie resultiert daraus, dass die Erkenntnisse der medizinischen Bezugsdisziplinen idealtypischerweise von sich beanspruchen können, sich empirisch bewährt zu haben.

Nun könnte eingewandt werden, dass auch diese Erkenntnisse weiterer Forschung natürlich nicht entzogen seien, sondern sie lediglich unter einem stets vorläufigen Falsifikationsvorbehalt stünden. Das ist selbstverständlich richtig. Doch sind eben die Fälle, mit denen Medizinstudierende arbeiten, nicht geeignet, diese Erkenntnisse in Frage zu stellen. Vielmehr wird von Studierenden der Medizin gefordert, *innerhalb* der hier fokussierten Form von Fallarbeit schlichtweg davon auszugehen, dass das medizinische Wissen, das ihnen in ihrem Studium bislang vermittelt wurde, gilt.

Diese Ähnlichkeit zur juristischen Fallarbeit setzt sich schließlich weiter darin fort, dass auch die medizinische Fallarbeit durch eine *Aufgabenstruktur* gekenn-

zeichnet ist. Mit Fällen zu arbeiten, bedeutet für Studierende der Medizin im Wesentlichen, dass sie aus wenigen gegebenen Informationen über konkret dargestellte Patient\*innen (gelegentlich mit zusätzlichen Bildern von EKG-, MRT-Befunden etc.) die richtigen Schlüsse zu ziehen haben, um so auf Fragen, die ihnen zu den jeweiligen Fällen gestellt werden, die richtigen Antworten zu finden. Bickel und Gerlach bezeichnen diese Aufgabenstruktur treffend als „Frage-und-Antwort-Spiel“ (2018, 5).

Übergeordnetes Ziel der Fallarbeit ist es, dass Studierende durch die regelmäßige Bearbeitung von Fallaufgaben dazu befähigt werden, immer zuverlässiger ihr *außerhalb* der Fallarbeit erworbenes medizinisches Professionswissen richtig einzusetzen; man könnte auch sagen: die ihnen geschilderten Symptome konkreter Fälle immer zuverlässiger unter die jeweils passenden allgemeinen Krankheitsbilder der gängigen medizinischen Klassifikationssysteme zu *subsumieren*.

Dass diese Subsumtion keine triviale ist, liegt auf der Hand. Ähnlich wie in der juristischen Fallarbeit die lebensweltlich dargestellten Sachverhalte nicht in einem einfachen Zuordnungsverhältnis zu Rechtssätzen stehen, gilt dasselbe natürlich auch für das Verhältnis von Symptomen und Krankheitsursachen, die ebenfalls nicht immer einen eindeutigen Zusammenhang bilden. Entsprechend zielt die medizinische Fallarbeit zentral auch auf die komplexen Herausforderungen und Fallstricke, die mit dem Schließen von jeweils vorliegenden (häufig diffusen und individuell variablen) Symptomen auf Krankheitsursachen einhergehen. Dennoch: Ihre grundlegende Bewegungsrichtung bleibt eine subsumtive. Ein Lehrbuchfall wurde von Studierenden dann erfolgreich bearbeitet, wenn sie die ihnen jeweils dargestellten Symptome den richtigen (im Anhang fallorientierter Lehrbücher nachprüfbaren) Krankheitsursachen zuordnen und angemessene Behandlungsmethoden vorschlagen konnten.

*Zur Ausbildungslogik der medizinischen Fallarbeit:* Wie sieht es nun mit der Ausbildungsfunktion der oben skizzierten aufgabenstrukturierten Fallarbeit im Medizinstudium aus? Auch um diese Frage zu beantworten, möchte ich, wie weiter oben in Bezug auf die juristische Fallarbeit, anhand eines Beispiels auf den Darstellungsstil eingehen, mit dem Studierenden Fälle vorgestellt werden, und zwar anhand eines Falls aus einem Band einer Buchreihe des Thieme Verlags, der für mehrere Facharzttrichtungen sogenannte *Fallbücher* herausgibt. Die folgende Darstellung des Falls „75-Jähriger mit belastungsabhängiger Einschränkung der Gehstrecke“, dessen sprachlicher Stil durchaus typisch für diese Fallbücher ist, stammt aus dem *Fallbuch Neurologie* (Bickel & Gerlach 2018):

„Ein 75-jähriger Patient wird von seinem Hausarzt zu Ihnen überwiesen. Der Patient berichtet Ihnen, dass er in den letzten Monaten zunehmend Probleme mit dem Laufen habe, häufig müsse er stehen bleiben, weil die Beine schwer würden und die Kraft nach-

lasse. Zunehmend würden auch Rückenschmerzen auftreten, eben ‚die üblichen Dinge im Alter‘. Wandern wäre eines seiner Hobbies gewesen, das ginge kaum noch, besonders bergab würden Schmerzen und Taubheitsgefühle in den Oberschenkeln auftreten. In der neurologischen Untersuchung finden Sie beidseits ausgefallene Achillessehnenreflexe, die Hüftbeugung rechts erscheint fraglich überwindbar, der Patellarsehnenreflex ist im Seitenvergleich links schwächer, im Beinvorhalteversuch kommt es nach wenigen Sekunden zu einem Absinken beidseits. Die Fußpulse sind symmetrisch schwach tastbar. In der Vibrationsprüfung werden an den Großzehengrundgelenken beidseits 5/8 angegeben, darüber hinausgehende Sensibilitätsstörungen finden Sie nicht. Der Befund an den oberen Extremitäten ist unauffällig.

Die Ehefrau des Patienten berichtet, in einer Apotheken-Zeitung von der ‚Schaufensterkrankheit‘ gelesen zu haben und fragt, ob diese wohl bei ihrem Mann vorliege.“ (Bickel & Gerlach 2018, 115)

Unmittelbar an diese Falldarstellung schließen sich dann eine Reihe von Fragen und Aufgaben an, die Studierende zu beantworten bzw. zu bearbeiten haben:

„Welche beiden wesentlichen Differenzialdiagnosen dieses Syndroms kennen Sie, und wie unterscheiden sich diese klinisch?“

„Stellen Sie eine Verdachtsdiagnose! Welche der angegebenen neurologischen Symptome halten Sie für spezifisch?“ (Ebd.)

Darüber hinaus ist als Zusatzmaterial ein MRT der Lendenwirbelsäule des Patienten als Bild abgedruckt, das die studentischen Leser\*innen des Falls zu befunden haben (vgl. ebd.).

Entscheidend für den Argumentationskontext hier ist, dass das Beispiel veranschaulicht, dass der Darstellungsstil in der medizinischen Fallarbeit, genau wie der der weiter oben erörterten juristischen Kasuistik, die Differenz zwischen einer alltäglichen und einer spezifisch professionellen ärztlichen Perspektive hervorhebt. Bezogen auf den konkret angeführten Fall wird die Anwesenheit der Alltagsperspektive dabei symbolisch besonders deutlich durch die dem älteren Patienten zugeordnete Aussage „die üblichen Dinge im Alter“, mit dem er seine Symptome pauschal auf sein Alter zurückführt, und durch die Ehefrau, die wissen möchte, ob ihr Mann womöglich unter einer in einer „Apotheken-Zeitung“ beschriebenen Krankheit leide, markiert. Die medizinische Perspektive dagegen verschafft sich in verschiedenen Termini technici oder auch in der MRT-Abbildung Geltung. Doch auch schon ganz grundlegend wird das Aufeinandertreffen von Alltags- und Professionsperspektive sprachlich dadurch simuliert, dass die studentischen Leser\*innen des Falls als bereits praktizierende Ärzte angesprochen werden („Ein 75-jähriger Patient wird von seinem Hausarzt *zu Ihnen* überwiesen“, „In der neurologischen Untersuchung *finden Sie...*“), bei denen Patient\*innen gedankenexperimentell vorstellig werden, die ihnen ihre Symptome in einer Alltagssprache und mit einer Vielzahl medizinisch unnötiger Zusatzinformationen beschreiben

– genau wie dies, so jedenfalls der explizite Anspruch der *Fallbücher*, auch im klinischen Alltag nun einmal der Fall sei (vgl. etwa Bickel & Gerlach 2018, 5; Hellmich 2017, 5; Eisoldt 2020, 5).

Erneut stößt man bei der medizinischen Fallarbeit also auf eine *innerdisziplinär homogene Kasuistik*, die nicht etwa zum Ziel hat, zwischen Professionswissen und Berufspraxis zu *vermitteln* oder eine professionelle Praxis reflexiv auf Distanz zu bringen, sondern die im Gegenteil zu einer *Identifikation* mit der Normalstruktur der professionellen Praxis aufruft. Im Medium der Fälle sollen die Studierenden sich in die Rolle versetzen, wie sie als approbierte Ärzt\*innen unter Anwendung ihres bislang erworbenen medizinischen Wissens auf bei ihnen vorstellig werdende Patient\*innen reagieren würden.

#### 4 Erziehungswissenschaft

Betritt man nun vor dem Hintergrund des im Vorherigen Erörterten das Feld der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik, fällt unmittelbar deren Heterogenität ins Auge. Von einer disziplinär einheitlichen Idee von Fallarbeit, wie wir sie im juristischen und medizinischen Studium vorfinden, oder gar von einem stabilen Format kasuistischen Arbeitens kann hier keine Rede sein. Gerade das fallorientierte Lehrangebot im Rahmen von Lehramtsstudiengängen variiert vielmehr von Universitätsstandort zu Universitätsstandort oder gar von Dozent\*in zu Dozent\*in: Bezüglich der Materialität der Daten kann man etwa zwischen verschiedenen Bildmaterialien (Fotos, Videos, Videographien) und Textarten (z.B. Unterrichtstranskripte, ethnografische Szenenbeschreibungen etc.) unterscheiden, mit denen Studierende arbeiten. Der Fokus der Fallarbeit reicht von einzelnen Schüler\*innen/ Lehrer\*innen, ganzen Schulen, bis hin zu nationalkulturell geprägten pädagogischen Kulturen etc. Erkenntnisziele des kasuistischen Arbeitens umfassen die habituellen Dispositionen individueller Schüler\*innen/ Lehrer\*innen, die kollektiven Orientierungen verschiedener Gruppen schulischer Akteure\*innen, die strukturelle Verfasstheit der Schule als Institution der modernen Gesellschaft etc. Und schließlich steht für die Auseinandersetzung mit Fällen, neben methodisch weniger strengen Reflexions- und Lehrformaten, das gesamte Methodenarsenal der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zur Verfügung, wobei hier wiederum starke standort- und dozent\*innenspezifische Präferenzen zu verzeichnen sind, welche Methoden Studierenden vor allem für die Fallarbeit empfohlen werden. Im Unterschied zu den beiden oben erörterten Formen juristischer und medizinischer Fallarbeit lässt sich entsprechend ein typisches Beispiel, wie erziehungswissenschaftliche Kasuistik aussieht, gar nicht angeben. Zu viele

verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit Fällen finden unter dem Sammelbegriff *erziehungswissenschaftliche Kasuistik* Platz.<sup>7</sup>

Der Grund für diese Heterogenität liegt auf der Hand. Sie ist Ausdruck davon, dass die erziehungswissenschaftliche Fallarbeit aufs Engste mit der qualitativ-rekonstruktiven Forschung verbunden ist (vgl. Wernet 2006; Hummrich 2016). Und so, wie diese Forschung durch eine Methodenpluralität, die Existenz unterschiedlicher Bezugstheorien, unterschiedliche empirische Zugriffe und Interessen etc. gekennzeichnet ist, gilt dasselbe eben auch für die erziehungswissenschaftliche Kasuistik.

Insofern kann das Fehlen einer einheitlichen Form von erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit nicht als Ausdruck eines *Entwicklungsdefizits* gedeutet werden – in dem Sinne, dass die Erziehungswissenschaft als relativ junge Disziplin eben noch etwas Zeit brauche, um für ihre Fallarbeit eine eigene standardisierte Form zu finden –, sondern sie resultiert aus der Tatsache, dass die erziehungswissenschaftliche Kasuistik tief in ein Forschungsparadigma integriert ist, dem Standardisierungsprozesse wesensfremd sind, ja, das von einer Methoden- und Perspektivenpluralität geradezu profitiert. Sie ist eben nicht bloß das Anwendungsanhängsel der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die ihre Ergebnisse in sie einspeist, sondern sie ist selbst genuiner Teil dieser Forschung. Selbst noch in ihren praxisorientiertesten Formaten hält sie an dem Anspruch fest, sich der pädagogischen Realität erkenntnis-, zumindest aber verstehensorientiert zuzuwenden – anstatt Studierende mit vermeintlich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gebotenen Handlungsstrategien vertraut zu machen.

#### 4.1 Die Ausbildungslogik erziehungswissenschaftlicher Kasuistik und das Problem des fehlenden Wissenskanons

Wie sieht es nun mit der Ausbildungslogik der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik aus?

Ich möchte hier argumentieren, dass deren für die Forschung und damit auch für die (*erziehungs-*)*wissenschaftliche Bildung* von Lehramtsstudierenden unproblematische Heterogenität für ihren *berufspraktischen Ausbildungsanspruch* zu einem schwerwiegenden Problem wird – und zwar umso mehr, je ernster dieser *professionstheoretisch* zu begründen versucht wird.

Der Grund für dieses Problem liegt in einer zentralen professionstheoretischen Annahme bezüglich des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und profes-

7 Um die Heterogenität der erziehungswissenschaftlichen Fallarbeit zumindest grob zu ordnen, liegen einige begriffliche Vorschläge vor, etwa die Unterscheidung zwischen einer „akteurs-“ und einer „klientenorientierten“ Kasuistik (Wernet 2006, 184), einer „rekonstruktiven“ und einer „praxisreflexiven“ Kasuistik (Kunze 2016, 118) oder zwischen einer „pädagogischen“ und einer „erziehungssoziologischen“ Kasuistik (Meseth 2016, 46ff.; vgl. auch die Beiträge in diesem Band).

sionalisierter beruflicher Praxis. So geht zumindest die klassische Professionstheorie davon aus, dass Angehörige von Professionen in ihrem beruflichen Handeln auf ein jeweils professionsspezifisches wissenschaftliches Wissen zurückgreifen würden, das dabei als ein disziplinar relativ *homogenes* gedacht wird. Professionen ohne ein „kanonisierte(s) Professionswissen“ (vgl. Bergmann 2014, 21), ohne einen „Wissenskorpus“, den sie exklusiv „verwalten“ (vgl. Stichweh 1996, 61), sind dagegen professionstheoretisch eigentlich gar nicht denkbar.

Genau ein solches einheitliches Professionswissen steht jedoch der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik nicht zur Verfügung. Ihre unterschiedlichen Formen von Fallarbeit greifen eben nicht auf ein allgemein anerkanntes erziehungswissenschaftliches Wissensfundament zurück, sondern sie gehen regelmäßig von *konkurrierenden Annahmen* darüber aus, was pädagogisches Handeln im Kern auszeichnet.

Damit jedoch lässt sich die Idee, in einer professionalisierten pädagogischen Praxis könne eine „[...] Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und pädagogischer Praxis [...]“ (Hummrich & Kramer 2017, 185) stattfinden, eigentlich nicht mehr aufrecht erhalten. Denn wo kein innerhalb einer Disziplin als gültig anerkanntes Wissen vorliegt, kann dieses eben auch nicht mit einer professionalisierten Berufspraxis, die sich auf diese Disziplin beruft, vermittelt werden. Der mit der Kasuistik verbundenen „[...] hochschuldidaktischen Idee, angehende Lehrer\*innen zu professionalisieren und sie systematisch in das Wissen der Profession einzuführen [...]“ (Meseth 2016, 54), ist ihre Grundlage entzogen. Verfügen die disziplinar homogenen Formen von Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin, im Kontrast dazu, über Korpusse eines geltenden Wissens (geltendes Recht/ anerkannte empirische Befunde), die sowohl im professionellen Handeln als auch in der Fallarbeit die Funktion einer „handlungssichernden Dogmatik“ (Stichweh 1996, 66) erfüllen, und die es ihnen erlauben, Studierenden glaubhaft das Versprechen zu machen, dass sie an allen Universitätsstandorten zu Jurist\*innen bzw. Mediziner\*innen in einem vergleichbaren Sinne ausgebildet würden, ist dies der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik versagt: Sie kann nicht von sich behaupten, ihre Adressat\*innen überall auf ein- und dieselbe pädagogische Profession hin auszubilden.

Dies könnte sie nur dann, wenn es ihr gelingen würde, geltend zu machen, dass Studierenden in den heterogenen Formen erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit letztlich doch etwas strukturell Vergleichbares vermittelt werde.

#### 4.2 Der Fall als *Reflexionsübung*: Zur Kritik des Reflexionsförderungsanspruchs der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik

Die Behauptung eines solchen gemeinsamen Nenners aller Formen erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit existiert nun tatsächlich. So wird es über alle Fallarbeitsformate hinweg als ein zentrales Ziel angesehen, dass die Arbeit mit Fällen

die *Reflexivität* von Studierenden *fördern* solle (stellvertretend für viele: Combe & Kolbe 2008; Helsper 2001). Ganz gleich, ob man es mit einer Form von Fallarbeit zu tun hat, in der Studierende Videos eigenen Unterrichts gemeinsam mit ihren Dozent\*innen und Kommiliton\*innen erörtern, oder um eine Fallarbeit, in der Studierende *Papierfälle* (vgl. Alexi u.a. 2014) in Einzelarbeit methodisch kontrolliert rekonstruieren: Durch das Ausbildungsversprechen, dass die Fallarbeit eine besondere *Reflexivität*, einen *reflexiven Habitus* bei Studierenden anbahnen könne, werden alle Formen kasuistischen Arbeitens miteinander verklammert. Plötzlich erscheinen sie, bei aller offenkundigen Heterogenität, doch bloß als unterschiedliche Varianten ein- und desselben kasuistischen Ausbildungsprogramms.

Dabei liegt das Verbindende des Begriffs der Reflexion allerdings nicht so sehr auf der Ebene der tatsächlichen und durchaus differenzierten Ansprüche, die mit ihm erhoben werden. Vielmehr beruht seine integrative Funktion vor allem auf seiner assoziativen Strahlkraft, die alle Varianten der „Formel ‚Professionalität durch Reflexivität‘“ (Reh 2004, 363) immer schon diffus zustimmungsfähig erscheinen lässt.

Diesen *Reflexionsförderungsanspruch* möchte ich abschließend kritisieren. Denn mit ihm reklamiert die erziehungswissenschaftliche Kasuistik m.E. gegen ihr Selbstverständnis implizit einen *quasi-kompetenztheoretischen* Ausbildungsanspruch. So wird in der Idee einer Förderung von Reflexivität durch Fallarbeit Reflexivität nicht mehr nur als eine Anforderung *innerhalb der Fallarbeit* gedacht – dass diese Anforderung innerhalb von Forschungsprozessen existiert, könnte leicht zugestanden werden –, sondern als etwas *von der Fallarbeit Ablösbares*. Sie wird als eine Fähigkeit konzeptualisiert, die durch die Auseinandersetzung mit Fällen auf ein *dauerhaft höheres Niveau* gebracht werden kann.

Diese Idee jedoch, dass ein *reflection on action* im Medium der universitären Fallarbeit sich in einem höheren Niveau der *reflection in action* (vgl. Schön 1983) in der außeruniversitären pädagogischen Praxis niederschlagen könne, bedient implizit die *Imagerie* (vgl. Wernet 2016) einer spezifischen kasuistischen Ausbildungswirkung: Die Fallarbeit wird als ein geeignetes hochschuldidaktisches Mittel betrachtet, um bei Studierenden eine *Steigerung* ihrer Reflexivität zu erreichen.<sup>8</sup> Sie soll den Unterschied zwischen dem empirisch tatsächlich gegebenen pädagogischen Handeln und dem als „normativen Gegenhorizont“ dazu entworfenen „professionalisierten“, durch einen reflexiven Habitus gekennzeichneten pädagogischen Handeln ausmachen (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 47).

Dass damit eine Ausbildungswirkung für die Fallarbeit beansprucht wird, scheint mir eigentlich unbestreitbar. Und doch ist im kasuistischen Diskurs von *Wirkungen* des kasuistischen Ansatzes in der Lehre keine Rede. Im Gegenteil ist man

8 Terhart betont im Hinblick auf das strukturtheoretische Professionalisierungsverständnis zu Recht, dass dieses ein „reflexives Steigerungsmoment“ (Terhart 2011, 207) beinhalte.

sich gerade im Kasuistikdiskurs des „Technologiedefizit[s] der Erziehung“ (vgl. Luhmann & Schorr 1982) und damit auch des *Technologiedefizits* aller Formen universitärer Ausbildung sehr bewusst. Gerade auch in habitustheoretisch argumentierenden professionalisierungstheoretischen Ansätzen wird differenziert begründet, weshalb (berufs-)habituelle Transformationen nicht durch punktuelle Vermittlungen von *Fähigkeiten* und *Kenntnissen* (wie z.B. in universitären Lehrveranstaltungen) gezielt hervorgerufen werden könnten (siehe etwa Kramer & Pallesen 2018, 43).

Und doch: Die Annahme, dass die erziehungswissenschaftliche Kasuistik eine Reflexionsfähigkeit fördern könne, die Studierende dann als Grundlage eines professionalisierten Handelns mit in die pädagogische Praxis nehmen könnten, entspricht im Kern einem kompetenztheoretischen Verständnis von universitärer Lehre: Es wird eine Fähigkeit formuliert, von der man ausgeht, dass professionalisiert pädagogisch Handelnde sie benötigten – nämlich die Fähigkeit, die als besonders komplex und widersprüchlich modellierte pädagogische Praxis angemessen reflektieren zu können – und der universitären Ausbildung die Aufgabe zugewiesen, zur Herausbildung dieser Fähigkeit beizutragen.

Dass es der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik so erfolgreich gelingt, sich nicht zu diesem *quasi-kompetenztheoretischen* Wirkungsanspruch bekennen zu müssen, beruht m.E. vor allem auf einem semantischen *Trick*: So steht der Begriff der *Reflexion* ja assoziativ geradezu in Opposition zum Begriff der *Wirkung*. Wer von Reflexion in Bezug auf pädagogisches Handeln spricht, scheint entsprechend gerade nicht in Wirkungskategorien zu denken.

Diese Opposition gilt jedoch nur, solange mit dem Begriff der Reflexion – im Kontrast zu kompetenztheoretischen Bemühungen, verschiedene vordefinierte professionelle Kompetenzen bei Studierenden zu entwickeln (vgl. Baumert & Kunter 2006) – betont wird, dass das pädagogische Handeln mit strukturellen Herausforderungen konfrontiert ist, die nicht durch Fähigkeiten *gelöst*, sondern nur *reflexiv bearbeitet* werden können (z.B. die von Helsper ausformulierten Antinomien, vgl. 1996). Sobald dagegen der Anspruch erhoben wird, die Reflexivität von Studierenden zu *erhöhen*, betritt man kompetenztheoretischen Boden. Denn wer *mehr* Reflexivität durch Fallarbeit fordert, behandelt Reflexivität eben nicht mehr als eine Form der situativen Bearbeitung unlösbarer Strukturprobleme pädagogischer Praxis, sondern als eine mehr oder weniger zeitlich stabile *Kompetenz*, die es innerhalb der Fallarbeit anzueignen gilt. Es wird implizit unterstellt: Je erfolgreicher Studierende darin sind, sich während ihres Studiums eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit anzueignen, umso erfolgreicher werden sie in ihrem beruflichen Handeln später darin sein, mit den Widersprüchen der pädagogischen Praxis professionell umzugehen.

Was ist nun der Grund dafür, dass die erziehungswissenschaftliche Fallarbeit ihre ausbildungspraktische Bedeutung vornehmlich implizit über das kompetenz-

theoretische Argument, sie könne die Reflexionsfähigkeit von Studierenden fördern, begründet?

Meines Erachtens liegt dies daran, dass sie sich schwer damit tut, ein ausschließlich *forschungsorientierter* Ansatz in der Lehre zu sein, für den sich zwar leicht angeben lässt, wie er Studierenden die unmittelbare Teilnahme an Forschungsprozessen ermöglicht (vgl. Ohlhaber & Wernet 1999, 19), der jedoch über kein überzeugendes Argument verfügt, wie die erkenntnisorientierte Analyse von Fällen berufspraktisch bedeutsam werden soll.

In gewisser Hinsicht könnte man sagen, dass die Stellung der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Berufspraxis der oben erörterten Formen juristischer und medizinischer Fallarbeit entspricht – nur mit umgekehrten Vorzeichen: Während diese sich unmittelbar und plausibel dem berufspraktischen Ausbildungsanspruch verpflichtet fühlen, die Herausbildung beruflicher Handlungs- bzw. Subsumtionsroutinen bei Studierenden im Medium von Fällen zu unterstützen, dafür jedoch nicht in die juristische bzw. medizinische Forschung integriert sind (und dies auch nicht beanspruchen), steht die erziehungswissenschaftliche Kasuistik fest auf dem Grund der erziehungswissenschaftlichen Forschung, ist dafür jedoch weit entfernt davon, ein erziehungswissenschaftliches Professionswissen in die pädagogische Praxis hineinvermitteln zu können.

Weil sie dies jedoch möchte, unterläuft ihr meines Erachtens die oben explizierte unscheinbare Verschiebung von dem Anspruch, die Verfasstheit pädagogischer Praxis mit Studierenden *innerhalb der Lehre* zu erforschen – und in *diesem* Sinne natürlich auch zu *reflektieren* –, zu dem *quasi-kompetenztheoretischen* Anspruch, durch die Fallarbeit die Reflexionsfähigkeit von Studierenden *im Hinblick auf ihr späteres pädagogisches Handeln* zu steigern. Denn damit gelingt es ihr, ein auf den ersten Blick suggestives Argument anzuführen, weshalb sie doch mehr als *bloß* ein heterogene Forschungszugriffe unter sich versammelndes Forschungsprogramm ist – nämlich zugleich ein mächtiges Professionalisierungsinstrument, das zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu vermitteln vermag.

Der Sache nach wäre es ihrem qualitativ-rekonstruktiven Forschungskern meines Erachtens jedoch angemessener, würde sie sich zu ihrer starken Erkenntnisorientierung und damit zu ihrem großen Potential für die (erziehungs-)wissenschaftliche Bildung von Studierenden bekennen – und berufspraktische Ausbildungsansprüche, z.B. mit dem Hinweis auf spätere außeruniversitäre Ausbildungsphasen (vgl. Wenzl u.a. 2018, 1), gelassen zurückweisen.

## Literaturverzeichnis

- 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, 227-241.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Becker, Ch. (2008): Fälle zum Zivilrecht für Fortgeschrittene. München: C.H. Beck.
- Benndorf, K., Böckers, T., Brüne, B., Cascorbi, I., Draguhn, A., Drexler, H., Fandrey, J., Förstermann, U., Gekle, M., Guntinas-Lichius, O., Hein, L., Kriegelstein, K., Pfeilschifter, J., Rettig, R., Sader, R., Schmidberger, H., Schüttler, J., & Wieland, T. (2018): Neue Ärzte braucht das Land? Der Masterplan 2020 zur Reform des Medizinstudiums verkennt die Entwicklung des Fachs. Er droht aus dem Studium eine engmaschige Berufsausbildung zu machen. In: Frankfurter Allgemeine, 28. März 2018, N 4.
- 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.
- Bickel, A. & Gerlach, R. (2018): Fallbuch Neurologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag.
- Bleckmann, F. & Raupach, T. (2017): Same Same But Different – Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen. In: A. Pilniok & J. Brockmann (Hrsg.): Die juristische Profession und das Jurastudium. Baden-Baden: Nomos, 107-155.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 857-875.
- Eisoldt, S. (2020): Fallbuch Chirurgie. 6. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag.
- Fabry, G. & Schirlo, C. (2015): Das Studium der Humanmedizin im Spannungsfeld von Forschungsorientierung und Berufsbezug. In: P. Tremp (Hrsg.): Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 13-39.
- Gabriel, G. & Gröschner, R. (Hrsg.) (2012): Subsumtion. Schlüsselbegriff der Juristischen Methodenlehre. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Giese, F. (1962): Recht und Rechtswissenschaft. Einführung und Grundbegriffe. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Hegenbarth, R. (1982): Juristische Hermeneutik und linguistische Pragmatik. Dargestellt am Beispiel der Lehre vom Wortlaut als Grenze der Auslegung. Königstein im Taunus: Athenäum.
- Heine, M. (2007): Standardfälle Familien- und Erbrecht. Altenberge: Niederle Media.
- Hellmich, B. (2017): Fallbuch Innere Medizin. 5. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerbildung 1 (3), 7-15.
- 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, 13-39.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, M. (2012): Applikation zwischen Subsumtion und Abduktion. Hat die juristische Hermeneutik Modellfunktion für die allgemeine? In: G. Gabriel & R. Gröschner (Hrsg.): Subsumtion. Schlüsselbegriff der Juristischen Methodenlehre. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Kretschmer, J. (2004): Der abergläubische Irrtum in seiner strafrechtlichen Irrelevanz. In: Juristische Rundschau Heft 11, 444-447.
- Krüper, J. (2014): Grundlagen grundlegen – Funktion und Bedeutung von juristischer Grundlagensorientierung (nicht nur) in der Studieneingangsphase. In: J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.): Studieneingangsphase. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 274-300.
- Kudlich, H. (2016): Strafrecht. Allgemeiner Teil. 5. Auflage, München: C.H. Beck.
- 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 (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Löhnig, M. (2010): Fälle zum Familien- und Erbrecht. München: C.H. Beck.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann, K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 51-86.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungswissen und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Ollhaver, F. & Wernet, A. (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich.
- Pieper, I. (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. 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, 9-15.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.
- Röthel, A. (2009): Fallrepetitorium Familien- und Erbrecht. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Schmidt, R. (2018): Fälle zum Strafrecht I. Grundlagen der Fallbearbeitung. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Grasberg bei Bremen: Rolf Schmidt Verlag.
- Stage, R. (2014): Fallforschung als Praxisreflexion – Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik. In: S. Düwll & N. Pethes (Hrsg.): Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 6-20.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 49-69. Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (Beiheft), 202-224.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft, 5. revidierte Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): Praxisparolen – Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 15. Wiesbaden: Springer VS.

- Wernet, A. (1997): Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern. Berlin: Edition Sigma.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.