

Wernet, Andreas

Fallstricke der Kasuistik

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. 299-319



Quellenangabe/ Reference:

Wernet, Andreas: Fallstricke der Kasuistik - 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. 299-319 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215747 - DOI: 10.25656/01:21574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215747>

<https://doi.org/10.25656/01:21574>

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.

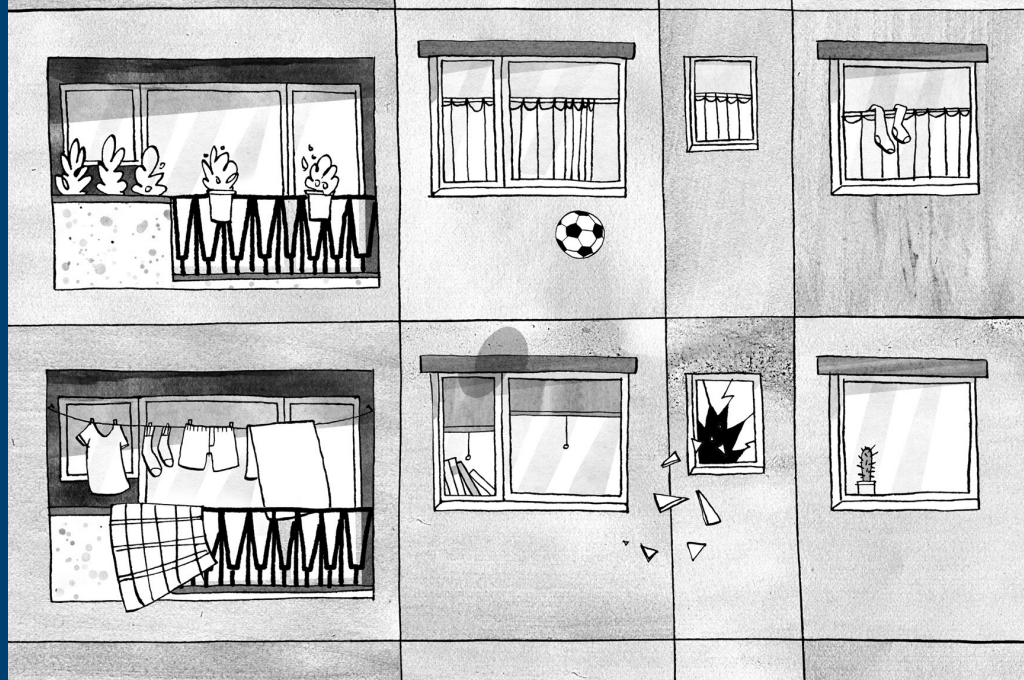


Kontakt / Contact:

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



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 disziplinar diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzl

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

Andreas Wernet

Fallstricke der Kasuistik

Für Micha Tiedtke (*8.9.1964 †26.2.2020)

1 Einleitung

Kasuistik ist in den letzten 20 Jahren zu einem Erfolgsmodell der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung geworden. Sie beruht zunächst auf dem einfachen Grundgedanken, Protokolle der pädagogischen Praxis zum Gegenstand der Lehre zu machen und diese Protokolle in Lehrveranstaltungen gemeinsam zu interpretieren. Damit schließt sie sich der allgemeinen Idee des exemplarischen Lernens, die in allen Lehr/Lern-Kontexten Anwendung findet, an. Der spezifische Erfolg der *universitären* Kasuistik beruht aber zweifelsohne auch darauf, dass das Lehren und Lernen am Exemplarischen, am Beispiel oder am Fall mit einem wissenschaftlichen Geltungsanspruch versehen wird. Erst dadurch wird die kasuistische Lehre zu einer wissenschaftlichen; erst dadurch wird das didaktische Prinzip der Fallbetrachtung und Fallreflexion zu einem *hochschuldidaktischen*. Als wissenschaftlich begründetes Fallverstehen verpflichtet sich die Kasuistik dem für die universitäre Lehre konstitutiven Wissenschaftsanspruch.

Die Herausbildung einer wissenschaftlichen Kasuistik als Gestaltungsprinzip der universitären Lehre beruht auf der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden und macht sich diese Entwicklung zunutze. Die Etablierung einer wissenschaftlich begründeten fallorientierten Lehre setzt die Entwicklung und Etablierung eines fallrekonstruktiven Forschungsverständnisses voraus. Ohne dieses Forschungsverständnis und die es tragende Forschungstradition wäre eine wissenschaftliche kasuistische Lehre nicht vorstellbar. Gäbe es keine fallverstehende Wissenschaft, gäbe es auch keine fallverstehende Lehre im wissenschaftlichen Kontext. Hat sich diese Forschungstradition aber einmal gebildet, liegt ihre Integration in die Lehre auf der Hand. Sie bietet dazu ausgesprochen günstige Möglichkeiten. Das *Laboratorium* der alltäglichen Interaktion steht Studierenden unmittelbar und problemlos zur Verfügung. Anders als in anderen Forschungskontexten bestehen hier keine technischen oder ressourciellen Hürden für eine Partizipation am Forschungsprozess. Man könnte sagen, dass sich für die Fallrekonstruktion das Problem der *Einheit von Forschung und Lehre* hochschuldidaktisch kaum stellt.

Es braucht keinen Platz im Labor oder im Archiv und auch keinen Zugang zu exklusiven, nur wenigen Forscher*innen zur Verfügung stehenden Datensätzen.

Es ist bemerkenswert, dass dieser Sachverhalt im Kontext der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Lehre keine größere Aufmerksamkeit erfahren hat. Die hochschuldidaktischen Implikationen qualitativer Forschung haben sich unemerkt und gleichsam naturwüchsig in der Praxis der Lehre Geltung verschafft; sie sind dort aber nie in programmatischer Absicht hochschuldidaktisch formuliert worden. Warum auch? Diese Methoden sind ja nicht aus der Idee der studentischen Partizipation entstanden. Das biografisch-narrative Interview, um ein prominentes Beispiel zu nennen, hat seine Entwicklung nicht der Idee zu verdanken, dass diese Erhebungsmethode Studierenden leichter zur Verfügung steht als eine Fragebogenerhebung. Und die Objektive Hermeneutik ist nicht aus der Idee entstanden, dass die Tatsache, dass man an kleinsten Interaktionssequenzen, deren Erhebung jedem jederzeit unproblematisch möglich ist, sinnstrukturelle Rekonstruktionen vornehmen kann und den Studierenden eine günstige Beteiligungsrolle verschafft. Dass also die sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehre dort, wo sie von fallrekonstruktiv prozedierenden Forscher*innen durchgeführt wird, kasuistische Elemente enthält, ist eigentlich nicht der Rede wert und hat dort auch nicht zur Rede von einer *kasuistischen Lehre* geführt.

Als Schlagwort der Lehre hat Kasuistik sich erst im Kontext der Lehrer*innenbildung etabliert. Erst dort ist dieses Gestaltungsprinzip der Lehre zu einer exponierten hochschuldidaktischen Position geworden. Ich werde im Folgenden die These vertreten, dass diese programmatische Herausgehobenheit als Reaktion auf den geradezu *hysterischen Praxisanspruch*, der auf dem Lehramtsstudium lastet, verstanden werden kann (Kap. 2). Der Erfolg der Kasuistik beruht auf dem *Schein der Einlösung* eines in der universitären Lehrer*innenbildung material gar nicht einlösbaren berufspraktischen Anspruchs. Die tatsächlich gegebenen materialen Vorzüge einer fallrekonstruktiven Lehre können das Dauerproblem der Aufrechterhaltung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs der Lehre nicht beseitigen (Kap. 3). Im Sog der sie legitimierenden *Imagerie der Praxisbedeutsamkeit* unterliegt die kasuistische Lehre vielmehr der Tendenz der Unterbietung der Ansprüche universitärer Lehre (Kap. 4). Dieser Unterbietungsgefahr unterliegt auch die im Namen der Kasuistik sich vollziehende Theoriebildung. Als Legitimationswissenschaft stellt sie sich in den Dienst der *Begründung* eines hochschuldidaktischen Programms. Der Primat der Legitimation schwächt jedoch ihre Erkenntnispotentiale (Kap. 5).

2 Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld eines hysterischen Praxisanspruchs und seiner imageriehaften Einlösung

Bevor wir auf die Fallstricke der kasuistischen Lehre eingehen, sollten wir uns vergegenwärtigen, dass die Probleme, mit denen die Kasuistik behaftet ist, sich aus der allgemeinen Situation des Lehramtsstudiums ergeben. Das Lehramtsstudium steht im Bann eines geradezu *hysterischen Praxisanspruchs*, der ihm eine universitäre Sonderrolle verleiht. Denn wie auch immer man den Zusammenhang zwischen einem Universitätsstudium und einer daran anschließenden beruflichen Praxis konzipieren mag: Selbst die *brotlosen* Studiengänge qualifizieren (wenn auch unspezifisch) und selbst die dezidiert auf eine Berufspraxis ausgerichteten Studiengänge beanspruchen nicht, im engeren Sinne eine Berufsqualifikation zu vermitteln. Niemand geht davon aus, im Jurastudium schon Richter*innen oder Anwält*innen hervorzubringen, im Medizinstudium Ärzt*innen oder im betriebswissenschaftlichen Studium Manager*innen. Der Zusammenhang zwischen Studium und berufspraktischer Qualifikation wird als mehr oder weniger lose gekoppelt angesehen. Das betrifft zum einen die berufspraktische Dignität. Es scheint ein Konsens darüber zu herrschen, dass die berufspraktischen Qualifikationen einen eigenständigen Aneignungsprozess voraussetzen, der durch das Studium nicht ersetzt werden kann. Das betrifft zum anderen die fachwissenschaftliche Dignität. Die universitäre *Wissensvermittlung* orientiert sich im engeren Sinne nicht an berufspraktischen Anforderungen und Selektionen, sondern an fachsystematischen Entscheidungen. Das lässt sich gerade an den hochspezialisierten ärztlichen und juristischen Berufen verdeutlichen. Gerade in diesen Disziplinen bleibt das Studium ein fachliches *studium generale*, das sich bezüglich konkreter, berufspraktischer Kompetenzen indifferent verhält und das eine bezüglich der berufspraktisch notwendigen Spezialisierung rücksichtslos überschüssige Wissensaneignung vorsieht.

Diese *lose Kopplung* von Studium und Berufspraxis stellt eine im Kontext institutionalisierter Bildung ebenso typische wie erstaunliche Leistung dar. Sie ermöglicht es nämlich, die der selektiven Logik verpflichtete *formale* Notwendigkeit von Bildungszertifikaten von den *materialen* Ansprüchen zu entlasten. Zwar erscheint die formale Qualifikation als notwendige Voraussetzung der materialen; aber weder muss die formale Qualifikation eine materiale behaupten („Wer erfolgreich Medizin studiert hat, ist ein guter Arzt.“), noch muss der Bildungsgang sich in seiner inneren Struktur und in seinen konkreten Ausgestaltungen an den materialen, berufspraktischen Anforderungen orientieren und *bewähren*. So bringt das Abitur keine Studierenden hervor und das Studium keine Ärzt*in, Rechtsanwält*in oder Manager*in. Bei aller Orientierung an den material-praktischen Erfordernissen geht mit dieser Entkopplung eine pragmatisch notwendige Autonomie der Ausgestaltung der Bildungspraxis einher. Gegenüber der Frage: „Ist das, was wir

hier tun, *material* notwendig und unverzichtbar für das Folgende?“ (z.B. für die Aufnahme eines Studiums oder die praktische Bewältigung eines akademischen Berufs) muss *jede* Bildungspraxis die Segel streichen.

Die Entkopplung formaler und materialer Ansprüche der Qualifikation kann als praktische Antwort auf das *Technologiedefizit* (vgl. Luhmann & Schorr 1982) interpretiert werden und gewissermaßen als Verzicht auf die Formulierung *falscher Kausalpläne*. Denn man kann die Theorie des Technologiedefizits auch so verstehen, dass die *Falschheit* der Kausalpläne als solche eine Folge des Anspruchs auf Kausalität ist. Erst der Kausalitätsanspruch bringt die Bildungspraxis in die Not, ihren Anspruch *kontrafaktisch* unter Beweis zu stellen. Erst wenn die Bildungspraxis sich einem zweckrationalen Modus unterwirft, gerät sie in die Not eines Technologiedefizits.

Die Strategie der *losen Kopplung* umgeht diese Notlage. Sie beruht auf dem Verzicht auf einen ausbildungslogischen Technologieanspruch und damit auf dem Verzicht auf *ungedekte Schecks*. Damit ist nicht nur eine legitimatorische Entlastung im Sinne der Entlastung von unglaubwürdigen Ausbildungsansprüchen gegeben, sondern auch ein Spielraum für die materiale, immanent an fachwissenschaftlichen Kriterien orientierte Ausgestaltung der Bildungspraxis.

Die Idee der losen Kopplung zwischen Studium und Beruf ist im Lehramtsstudium wenig ausgeprägt. Im Gegenteil zeichnet sich dieser Studiengang durch einen Anspruch der unmittelbaren berufspraktischen Qualifikation aus. Als *hysterisch* kann dieser Anspruch deshalb bezeichnet werden, weil noch das kleinste Studientatom jederzeit unter Legitimationsdruck gesetzt werden kann mit der unverschämten lapidaren Frage: „Brauche ich das als Lehrer*in?“

Die studienlogische Fatalität dieses überspannten Praxisanspruchs des Lehramtsstudiums kann man sich am einfachsten an den fachwissenschaftlichen, die späteren Schulfächer betreffenden Studienanteilen vor Augen führen. Sie betreffen berufspraktisch die Dimension des unterrichtlich zu vermittelnden Wissens. Berufspraktisch unmittelbar relevant ist dieses Wissen offensichtlich dann, wenn es dem unterrichtlichen Wissen entspricht. Dagegen sind potentiell alle fachwissenschaftlichen Themen und Inhalte, die jenseits des schulischen Unterrichts angesiedelt sind, berufspraktisch bedeutungslos. Die Überschüssigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem unterrichtlich zu vermittelnden Wissen stellt im Lehramtsstudium ein legitimatorisches Dauerproblem dar. Eine fachwissenschaftlich universitäre Lehre, die sich nicht gleichsam deckungsgleich zum unterrichtlichen Curriculum verhält, erscheint als überflüssig und *unpraktisch*. Die Überschüssigkeit wird nicht *wohlwollend* als *Potential* der universitären Ausbildung wahrgenommen („Vielleicht hilft mir das ja irgendwann einmal.“), sondern im Gegenteil als geradezu *praxisfeindlich*. Was sich nicht unmittelbar als berufspraktisch notwendig erweist, stellt eine berufspraktische *Negation* dar.

Gleichwohl stellt der berufspraktische Anspruch für die Fachwissenschaften keine allzu große Bürde dar. Man könnte ihre Stellung im Lehramtsstudium dadurch charakterisieren, dass sie unter Berufung auf ihre fachwissenschaftliche Identität diese Praxiszumutung relativ geschmeidig abwehren und sich darüber hinaus kapazitär darauf berufen können, dass ihr Lehrangebot nicht (nur) auf Lehramtsstudierende zugeschnitten werden kann, sondern notwendig der fachwissenschaftlichen Ausbildung gilt, an der die Lehramtsstudierenden partizipieren. Damit haben sie eine gute Entschuldigung; auch wenn diese Entschuldigung sie nicht von dem Verdacht des Desinteresses an der Lehrer*innenbildung befreit.

Diese Entschuldigung steht denjenigen erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen,¹ die ein exklusives und spezifisches Angebot für Lehramtsstudierende bieten, nicht zur Verfügung. Sie sind dem Praxisanspruch des Lehramtsstudiums ungefedert ausgesetzt. Denn einerseits lastet auf ihnen eine besondere Erwartung: Wenn sich schon die Fachwissenschaften kaum um die berufspraktischen Belange kümmern, dann doch wenigstens der *Professionalisierungsbereich* des Studiums. Andererseits und damit einhergehend kann sich die erziehungswissenschaftliche Lehrer*innenbildung weniger hinter einem erziehungswissenschaftlichen Fachstudium (an dem die Lehramtsstudierenden partizipieren) verstecken. Ein die Schulfächer betreffendes fachwissenschaftliches Studium mag berufspraktisch überschüssig und insofern nur lose gekoppelt sein; ein erziehungswissenschaftliches Fachstudium verspricht keinerlei Kopplung mehr zur berufspraktischen Kompetenz. Für die unterrichtliche Praxis ist die Geschichte der Reformpädagogik genauso irrelevant wie die Freudsche Sozialisationstheorie oder die Fendtsche Theorie der Funktionen der Schule.

Der *Praxishysterie* kann das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium nur mit einer *Praxisimagerie* begegnen; mit der *Imagerie der Praxisbedeutsamkeit* (vgl. Wernet 2016). In der Klemme der Unmöglichkeit einer materialen Einlösung der Praxisansprüche durch die universitäre Lehre und der gleichzeitigen Unmöglichkeit der Suspendierung des Praxisanspruchs stellt die *symbolische* und *deklaratorische* Befriedigung dieser Ansprüche einen Ausweg dar. Der deklaratorische Weg beruht einfach auf der *expliziten Behauptung* der Praxisbedeutsamkeit. Man kann *behaupten*, dass grundlegende Kenntnisse der *empirischen Bildungsforschung* für den Lehrer*innenberuf unverzichtbar sind. Genauso kann man *behaupten*, dass grundlegende Kenntnisse der Geschichte der Reformpädagogik oder der Sozialisationstheorie unerlässlich wären. Und natürlich kann man *behaupten*, dass eine *kasuistische Lehrer*innenbildung* unverzichtbar ist. Unverzichtbar ist aber nicht das Behauptete, sondern die Behauptung. Auf solche Behauptungen kann

1 Ich beschränke mich im Folgenden auf die Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Vieles davon ließe sich auf die psychologischen, soziologischen und fachdidaktischen Studiensegmente übertragen.

das Lehramtsstudium kaum verzichten. Und tatsächlich scheinen solche Behauptungen nicht nur im hochschuldidaktischen Diskurs, sondern unmittelbar in der Lehre eine beträchtliche perlokutive Kraft zu entfalten. Alleine schon die (mit einer gewissen Regelmäßigkeit vorgetragene) Behauptung der Praxisbedeutsamkeit eines Seminars oder einer Vorlesung lässt bei den Studierenden den Eindruck entstehen, es sei tatsächlich so.²

Auf einem anderen Blatt steht die *symbolische* Befriedigung des Praxisanspruchs im Studium. Diese betrifft die Formsprache der universitären Lehre; also im weitesten Sinne hochschuldidaktische Fragen. Was kann die universitäre Lehre tun, um in ihrem praktischen Vollzug den Beteiligten (Lehrenden wie Studierenden) das Gefühl oder den Eindruck ihrer Praxisrelevanz zu vermitteln? Die erste Antwort auf diese Frage ist relativ einfach: Sie muss eine Differenzherzeugung gegenüber der Normalform universitärer Lehre leisten. Eine Lehre, die sich hinsichtlich ihrer Inhalte und hinsichtlich ihres Ablaufs in nichts von einer fachwissenschaftlichen Lehre unterscheidet, kann von vornherein nicht von sich beanspruchen (sondern höchstens behaupten; s.o.), sich an den besonderen Bedürfnissen der beruflichen Praxis zu orientieren. Um der Behauptung Nachdruck zu verleihen, ist eine Unterscheidbarkeit von den normalen Lehrformaten hilfreich.

Die Richtung dieser Differenz und Unterscheidbarkeit ist ebenfalls einfach zu benennen: Ihr Fluchtpunkt ist der schulische Unterricht. Die Differenz zu den Standards universitärer Lehre wird durch eine Ähnlichkeit zum Unterricht hergestellt (vgl. Dzengel 2012). In dem Maße, in dem die universitäre Lehre Ähnlichkeiten zum schulischen Unterricht herstellt, wird sie als praxisbedeutsam wahrgenommen.

Ich möchte diese Strategie an einem einfachen und bekannten Beispiel veranschaulichen. Das studentische *Referat* stellt im Kontext des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums eine etablierte und akzeptierte Form der Lehre dar. Es handelt sich dabei um eine Praxis, die mit erheblichen Zumutungen an die Studierenden einhergeht (vgl. Kollmer 2020). Sie müssen ein Thema, meist einen Text, zusammenfassen und zur Diskussion stellen. Das setzt einen eigenen Zugang voraus und die Bereitschaft, diesen Zugang zu problematisieren. Dieser Praxis zum Verwechseln ähnlich ist die schulunterrichtliche Praxis der *Präsentation*. Die Herkunft dieser Praxis beruht auf dem Projektunterricht. Die Präsentation soll die Projektergebnisse, die von einer Projektgruppe erzielt wurden, klassenöffentlich darstellen. Gruschka hat die intellektuelle Begrenztheit dieser Praxis empirisch überzeugend dargelegt (vgl. Gruschka 2008). Im Zentrum stehen ansprechende Plakate oder Folien, die zumeist ziemlich wenig mit einer gedanklichen Beschäftigung mit dem Gegenstand zu tun haben. Den Stoff für diese Plakate und Folien

2 Wobei bei aller Wirksamkeit dieses deklaratorischen Mechanismus auch nicht auszuschließen ist, dass Studierende den *Trick* durchschauen.

liefern rasche Internetrecherchen. Und so lösen sich die theoretischen Probleme, die sich zum Beispiel mit Freuds Auffassung der Psyche stellen, in einem adretten, in Sekundenschnelle beschafften Schaubild (vgl. Abb. 1).

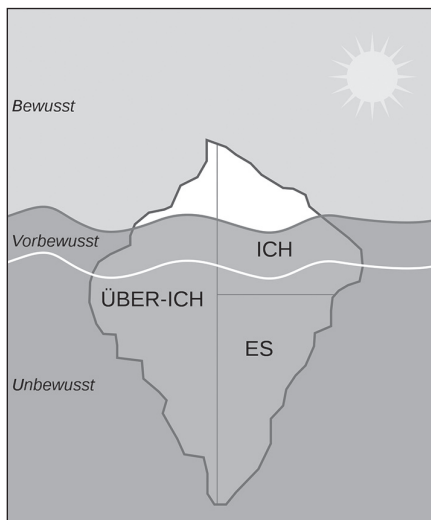


Abb. 1: Strukturmodell der Psyche³

Die Frage, welche Rolle dieser schulisch eingeübte Präsentationsstil im Kontext der universitären Lehre überhaupt einnimmt, ist natürlich schwer zu beantworten. Was sich aber zweifelsfrei sagen lässt, ist, dass dieser Stil, also die Umdefinition des universitären Referats in eine schulische Präsentation, im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Lehre nicht nur regelmäßig anzutreffen ist, sondern auch in diesem Kontext nicht kritisierbar ist.⁴ Aber worauf es hier vor allem ankommt, ist, dass dieser Stil dem Lehramtsstudium deshalb die Aura der Praxisbedeutsamkeit verleiht, weil er die *Imitation* einer schulischen Praxis darstellt. Der Import der Symbolsprache des Unterrichts in die universitäre Lehre stiftet den Praxisbezug. Diese deklaratorischen und symbolischen Strategien der Einlösung des Praxisbezugs des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums sind *sinnvoll* insofern, als sie ein Legitimationsproblem bearbeiten, das diesem Studiengang anhaftet; ein Legitimationsproblem, das, worin auch immer seine Wurzeln liegen mögen, nicht hintergebar ist. Die Lösung des Problems erfolgt auf dem Wege der *Imagerie*. Der Praxisanspruch wird nicht real eingelöst – so wie die Fahrstunden den Praxisanspruch der Fahrschule real einlösen –, sondern imaginär. Das mag zwar

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Strukturmodell_der_Psyche (11.06.2020)

⁴ Wobei auch hier durchaus mit einer Kritik *hinter vorgehaltener Hand* zu rechnen ist (vgl. Fußnote 2).

überraschend gut funktionieren, aber die Imagerie hat auch ihren Preis. Zunächst ist das der Preis der *Kränkung des Intellekts*. Wenn die Imagerie offensichtlich keinen substantiellen Beitrag zur Ausbildung berufspraktischer Kompetenzen leistet, mit ihr aber gleichzeitig der Praxisanspruch versöhnt ist, dann stimmt etwas mit diesem Praxisanspruch nicht. Er repräsentiert dann weder ein intellektuell seriöses Anliegen, noch eine wertgebundene Überzeugung,⁵ sondern er scheint in *Parolen* zu bestehen („Mehr Praxis im Studium!“), die sich damit zufrieden geben, durch Parolen beantwortet zu werden („Lehrer*in werden vom ersten Tag an.“). Seine suggestive Kraft führt zu einer wechselseitigen, Lehrende wie Studierende involvierenden Verstrickung in einen intellektuellen Zynismus der Aufrechterhaltung des Scheins.

Diese Scheinhaftigkeit, die durchaus an die erfolgreiche Bewerbung von Faltencremes erinnert, spielt sich innerhalb derjenigen Institution ab, die Parsons und Platt unter der Perspektive ihrer treuhänderischen Funktion als Statthalterin gesellschaftlicher Rationalität rekonstruiert haben (vgl. Parsons & Platt 1990). Der Wissenschaftlichkeitsanspruch der universitären Lehre stellt ja nicht ein beliebiges, antiquiertes oder auswechselbares Wertpostulat dar. Er entspringt unmittelbar und immanent der institutionalisierten Doppelfunktion der Universität als Ort der Forschung *und* der Lehre bzw. der Personalunion von Forschenden und Lehrenden. In diesem Rationalitätskontext ist auch die erziehungswissenschaftliche Lehre angesiedelt. Sie ist, wie alle anderen universitären Disziplinen auch, ihren wissenschaftlichen Standards verpflichtet. Und auch für diese Verpflichtung gilt, dass es sich dabei nicht um eine kontingente, *hochschuldidaktische* Vorliebe der Lehre handelt, die man genauso gut durch eine andere ersetzen könnte, sondern dass sie eine strukturell zwingende Folge der universitären Ausbildungslogik ist. Man kann die Frage der Lehrer*innenbildung sehr vielfältig beantworten; die Frage der *universitären* Lehrer*innenbildung kann man nur – wenn man nicht kaum hinnehmbare Inkonsistenzen in Kauf zu nehmen bereit ist (wie zum Beispiel die Erledigung der nicht fachwissenschaftlichen Ausbildung durch externes, *abgeordnetes* Personal) – mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit beantworten. Für *diesen* Anspruch stellt der Praxisanspruch ein Hemmnis dar; eine ausgesprochen ungünstige und kontraproduktive Ausgangslage universitärer erziehungswissenschaftlicher Lehre. Wie sollte es ihr gelingen, zugleich Geltungsfragen *und* praktische Fragen zu bearbeiten? Wie sollte es ihr gelingen, die Bearbeitung von Geltungsfragen als substantiellen Beitrag zur Beantwortung praktischer Fragen auszuweisen?

5 Also keine *Gesinnung* im Weberschen Sinne; vgl. dazu die Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik in Webers *Politik als Beruf* (1919).

3 Jenseits der Imagerie: Lob der fallrekonstruktiven Lehre

Ich habe eingangs schon erwähnt, dass eine kasuistische Lehre als Folge einer Forschungsentwicklung angesehen werden kann. In dem Maße in dem sich interpretative, fallrekonstruktive, an *natürlichen* Interaktionsprotokollen der sozialen Praxis orientierte Forschungsmethoden gebildet haben, liegt es nahe, diesen Forschungsansatz nicht nur in der Methodenlehre (als Beitrag zu einer qualitativen Methodenausbildung) zu behandeln, sondern ihn auch in material-inhaltlich ausgerichtete Lehrveranstaltungen einfließen zu lassen. Die hochschuldidaktischen Implikationen des fallrekonstruktiven Vorgehens kann man sich durch das Diskursformat der Forschungs- und Fallwerkstätten, das sich im Kontext dieser Methodenentwicklung etabliert hat, vor Augen führen. Die Interpretation in der Gruppe stellt eine für diesen Forschungsansatz charakteristische Auswertungspraxis dar (vgl. Reichertz 2013). Anders als eine mathematisch-statistische Datenauswertung, aber auch anders als die Arbeit im Labor oder Archiv, steht die fallrekonstruktive Analyse in einem wahlverwandtschaftlichen Verhältnis zu einer kommunikativen Praxis. Man muss diese Praxis nicht als *Notwendigkeit* der Erkenntnisgenerierung oder Geltungssicherung ansehen.⁶ Es genügt für unsere Argumentation, sie als *Möglichkeit* einer kollegial-diskursiven Praxis der Erkenntnisgenerierung und Geltungssicherung zu konzipieren.

Kasuistische Lehre besteht also in nichts anderem als in der Übertragung dieses Diskursformats in die universitäre Lehre. Damit ergibt sich für die Lehre eine kommunikativ ausgesprochen günstige Situation einer wissenschaftlichen Partizipation.

Hier ist es notwendig, einen kurzen Blick auf den Wissenschaftlichkeitsanspruch geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen zu werfen. Er gründet sich in der Institutionalisierung einer diskursiven Praxis, in der sich die Rede, anders als in anderen Kommunikationskontexten, an Geltungsansprüchen orientiert.

Das *Normalseminar* fokussiert seine argumentative Auseinandersetzung allerdings nicht auf die Wirklichkeit, sondern von vornherein auf Theorien. Dem Normalseminar liegen nämlich in der Regel Texte zugrunde, die einen Vorschlag zur theoriesystematischen Würdigung dieser Wirklichkeit machen; und die Seminar Diskussion beschäftigt sich mit diesen Texten. Man liest Prange und diskutiert seine Sicht auf Unterricht als *Zeigepaxis*; man liest Bourdieu und diskutiert die Kategorie des *kulturellen Kapitals*; man liest Fend und diskutiert seinen Vorschlag der *funktionalen Analyse von Schule*.

Dieser Form der kommunikativen Einlösung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs der Lehre gegenüber stellt die Fallrekonstruktion – im Sinne der Orientierung der Seminardiskussion an einem Protokoll sozialer Wirklichkeit – in zweifacher Hin-

6 Wie das z.B. Oevermann in frühen Schriften getan hat (vgl. Oevermann u.a. 1979, 393).

sicht eine Bereicherung dar: Sie macht die Wirklichkeit selbst (natürlich nicht unmittelbar, sondern in ihrer protokollförmigen Repräsentation) zum Gegenstand der diskursiven Praxis (1) und sie ermöglicht eine kommunikative Aufweichung der Experten-Laien-Differenz (2).

(1) Mit dem ersten Aspekt geht der Anspruch der empirischen Begründetheit der Theoriebildung einher. Ich möchte das an einem klassischen erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Topos erläutern: der Frage der *Nähe* der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Frage, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik genauso interessiert hat wie die sozialwissenschaftlich orientierte Professionalisierungstheorie (vgl. Helsper 1996, 521ff.), lässt sich natürlich vorzüglich auf der Basis theoretischer Vorschläge diskutieren. Im Zentrum einer solchen Diskussion stehen theoriesystematische Fragen, wie etwa der Rollenbegriff, die Begriffe spezifische und diffuse Sozialbeziehung oder der Übertragungsbegriff. Eine solche Diskussion stellt allenfalls impressionistische empirische Bezüge her. Demgegenüber unterwirft sich eine Betrachtung und Analyse unmittelbarer Protokolle der Lehrer-Schüler-Interaktion systematisch dem Anspruch der kritischen Befragung der Begriffsbildung in Bezug auf die empirischen Phänomene:

- L: „Hast Du Deine Hausaufgaben?“
 S: „Nee, tut mir leid.“
 L: „Mir nicht.“

Dann sieht man, wie zum Beispiel an diesem Interaktionsprotokoll, dass in die Lehrer-Schüler-Interaktion tatsächlich ein diffuses Moment einfließt. Aber die Diffusität dieses *pädagogischen Bezugs* (vgl. Nohl 1933) hat nichts mit der persönlichen Zuwendung, die wir mit der diffusen Sozialbeziehung assoziieren, zu tun, sondern sie repräsentiert Enttäuschung, Frustration und Ablehnung.

(2) Von selten gewürdiger Bedeutung für eine fallrekonstruktiv prozedierende Lehre scheint mir der Aspekt der Relativierung der Experten-Laien-Differenz zu sein. Für literatur- bzw. theoriebasierte Seminardiskussionen ist der kommunikative Modus der *Belehrung* der Normalfall. Die Dozierenden erläutern. Die Studierenden können kaum mitsprechen. Sie kennen einfach die theoretischen und theoriehistorischen Bezüge nicht und können sie auch gar nicht kennen. Ihre Diskussionsbeiträge, wenn sie nicht ohnehin ausbleiben, bewegen sich notwendig im Modus des laienhaften Kommentars.

Das verhält sich gegenüber Interaktionsprotokollen sozialer Wirklichkeit etwas anders. Der sichere Hafen der mehr oder weniger ausgeprägten, gegenüber den Studierenden aber strukturell verbürgten theoriesprachlichen Versiertheit der Lehrenden wird gleichsam verlassen, wenn es um die Diskussion der Konkretion einer protokollierten Praxis geht. Die Theorietrümpe stechen dann nicht mehr.

Diese Praxis ermöglicht den Studierenden eine Mitsprache; sei es in Form eines *Einspruchs* (im Sinne der Widerlegung einer Deutung der Dozierenden), sei es in Form einer *interpretativen Innovation* (im Sinne der Einbringung einer neuen, von den Dozierenden nicht gesehenen Lesart).

Auch das möchte ich an einem Beispiel im Kontext der Nähe-Distanz-Thematik verdeutlichen. Im Deutschunterricht einer 10. Klasse sagt eine Lehrerin zu einem Schüler:

„Hör doch auf zu kippeln. Ich will keine erste Hilfe leisten müssen.“

Während das „Hör doch auf zu kippeln.“ dem Normalmodus der schulischen Disziplinierung entspricht, ist der Zusatz „Ich will keine erste Hilfe leisten müssen.“ befremdlich und insofern erklärungsbedürftig. Dieser erzieherische Sprechakt ist höchst komplex und schwer dechiffrierbar; und der Aspekt, dass die Formulierung *erste Hilfe* eine außeralltägliche Situation benennt, in der die Intimitätsgrenzen der alltäglichen Interaktion suspendiert sind, drängt sich interpretatorisch nicht auf. Tatsächlich ist es Studierenden aber möglich, *erste Hilfe* mit *Mund-zu-Mund-Beatmung* zu assoziieren. Diese Assoziation setzt keine wissenschaftlichen Vorkenntnisse voraus. Umgekehrt ist die wissenschaftliche Expertise kein Garant für diese Intuition. So kann man sich unschwer vorstellen, dass ein Dozent diese Implikation des Sprechakts der Lehrerin nicht gesehen hat, während diese Assoziation Studierenden spontan in den Sinn kommt.⁷

Das strukturell unfaire Spiel der seminaristischen Interaktion, das die Lehrenden mit argumentativen Hoheitsrechten ausstattet, wird durch das fallrekonstruktive Vorgehen potentiell und punktuell um echte Beteiligungschancen bereichert. Es eröffnet die Möglichkeit einer echten Partizipation im Sinne der Artikulation einer fallrekonstruktiv weiterführenden Idee, die nicht schon Bestandteil des intellektuellen Arsenal der Dozierenden ist.

4 Fallstricke der kasuistischen Lehre

Diese Vorzüge einer fallrekonstruktiven Lehre lassen sich umstandslos für die kasuistische Lehrer*innenbildung fruchtbar machen. Auch die Lehrer*innenbildung profitiert von der wirklichkeitswissenschaftlichen *Konkretion* der Lehre, von den mit dieser Konkretion einhergehenden kommunikativen Partizipationschancen. Allerdings geraten diese Vorzüge im Kontext der Lehrer*innenbildung in den Sog

⁷ Diese Idee ist deshalb so wichtig, weil der Schüler tatsächlich mit „Also gegen eine Mund-zu-Mund-Beatmung hätte ich nichts“ antwortet. Dass dieser *expliziten* Entgrenzung des Schülers nicht nur eine Disziplinierung, sondern eine *implizite* Entgrenzung der Lehrerin vorausgegangen ist, ist für das Verständnis der Interaktionsdynamik von entscheidender Bedeutung.

der *Praxisimagerie*. Sie unterliegen einem Perspektivwechsel, der darin besteht, dass diejenigen Prinzipien, die ursprünglich eine Antwort auf das Problem der Wissenschaftlichkeit der universitären Lehre darstellen, nunmehr unter dem Label *kasuistische Lehrer*innenbildung* zugleich eine Antwort auf das Praxisproblem des Lehramtsstudiums liefern.

4.1 Kasuistik und das Problem der Partizipation

Das hochschuldidaktische Ideal der Partizipation ist janusköpfig. Es speist sich aus zwei sehr unterschiedlichen Idealvorstellungen. Die eine Idealvorstellung beruht auf der Idee, die Lehre sei zugleich auch ein Ort der Forschung. Die Partizipation der Studierenden verbürgt dann die *Einheit von Forschung und Lehre*. Die kooperative Praxis ist eine *wissenschaftliche* Praxis. Die andere Idealvorstellung ist eine genuin didaktische. Sie betrifft jene Kooperation der Schüler*innen, die etwas altertümlich aber treffend als *Mitarbeit* bezeichnet werden kann. Jenseits ausgefeilter didaktischer Begründungen ist hier die leitende Vorstellung, dass ein guter Unterricht sich durch *rege Beteiligung* auszeichnet.

Der Praxisanspruch der Lehrer*innenbildung lässt beide Vorstellungen in problematischer Weise verschmelzen. Anders als die unterrichtliche Mitarbeit lässt sich die forschende Partizipation nicht als Maß der *Beteiligungsdichte* abbilden. Und die Frage, die sich die kasuistische Lehre gefallen lassen muss, ist, ob sie ein Medium der forschenden Partizipation oder ein Medium der (forschungsindifferenten) Mitarbeit darstellt.

Um diese Frage präziser zu justieren, ist es zunächst notwendig, einen kurzen Blick auf jene Form der forschenden Partizipation, die für eine erziehungswissenschaftliche Lehre maßgeblich ist, zu werfen: die *diskursive* Partizipation. Sie ist alles andere als einfach. Schon der Diskurs (im Sinne einer an Geltungsfragen orientierten Kommunikation) als solcher ist mit Zumutungen verbunden (Kunze & Wernet 2015). Diese Zumutungen finden im Kontext der Lehre eine Verschärfung. Anders als die schulische Beteiligungsrolle (*Mitarbeit*) steht die diskursive den Studierenden nicht selbstverständlich zur Verfügung. Diese Schwierigkeit zeigt sich empirisch in der Nicht-Selbstläufigkeit der Seminarkommunikation. Die handlungsentlastete Kommunikationssituation führt nicht zu einer *befreiten* Rede, sondern zu einer Redehemmung und -beklemmung. Wie störrische Esel müssen die Studierenden zum Reden angetrieben werden (vgl. Wenzl 2018). Und von einer wechselseitigen Bezugnahme der Kommunikation kann kaum die Rede sein (vgl. König 2019).

Diesem kommunikativen Beteiligungsproblem verschafft die fallbasierte Lehre Abhilfe. Die fallrekonstruktive Lesartenbildung, die erkenntnislogisch ja tatsächlich auf einem *Laienurteil*⁸ beruht, erleichtert die studentische Beteiligung. Wie

8 Im Sinne der alltäglichen Regelkompetenz des *native speaker* (vgl. Oevermann 1986).

bei allen hochschuldidaktischen Techniken der Erhöhung der Redeanteile der Studierenden stellt sich aber auch hier die Frage, ob der Beteiligungszuwachs im Modus des argumentativen Austauschs erfolgt, oder ob er um den Preis der Aufgabe dieses Modus erzielt wird. Die Annahme, dass die kasuistische Lehre ihren Beteiligungszuwachs mit der Aufgabe von Erkenntnis- und Geltungsansprüchen erkauft, scheint mir nicht abwegig. Denn es ist ja nicht die intellektuelle Anforderung der „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (Weber 1904, 151), der gerecht zu werden durch die interpretative Arbeit am Protokoll erleichtert wird. Im Gegenteil: Eine verbindliche Interpretation stellt, zumal wenn sie theoretische Bezüge generiert, eine höchst konzentrierte und anspruchsvolle Arbeit dar, die kaum eine befreiende Wirkung auf die Seminarbeteiligung hat. Diese Wirkung geht vielmehr von der Möglichkeit einer unverbindlichen, assoziativen Lesartenbildung aus. Die kommunikative Befreiung beruht darauf, dass das Protokoll (anders als ein theoretischer Text) eine normativ ungebremte Artikulation alltagsweltlicher Erfahrungen und lebensweltlicher Impressionen ermöglicht (vgl. exemplarisch dazu die pointierte Untersuchung von Wenzl 2019). Es ist zu befürchten, dass das fallinterpretierende Mitreden im Zeichen einer intellektuellen Entdisziplinierung der Rede steht. Das aber würde bedeuten, dass der Vorzug der kommunikativen Befreiung, den sich die kasuistische Lehre zu Gute halten kann, auf einer Befreiung von wissenschaftlichen Ansprüchen beruht. Es ist zu befürchten, dass die kasuistische Lehre zwar eine kommunikative Selbstläufigkeit zu generieren in der Lage ist, dass diese Selbstläufigkeit aber durch die Negation einer diskursiven Praxis teuer erkaufte ist.

4.2 Kasuistik und die Falle der Konkretion

Dieses Problem der kommunikativ unverbindlichen Partizipation ist eng verwoben mit dem Problem der forschungslogischen Konkretion. Die Praxisaura der kasuistischen Lehre gründet sich vor allem auf die nicht nur beiläufige, sondern systematische Bezugnahme auf Protokolle pädagogischer Interaktion. Dieses Prinzip ist eine tragende Säule ihrer Praxisimagerie. Die Vorstellung, die gedankliche Beschäftigung mit der konkreten Praxis trage genuin zu einer handlungspraktischen Befähigung bei, ist von einer überwältigenden Suggestivität autorisiert. Sie ist das Pfand, mit dem die Kasuistik wuchern kann. Sie beruht nicht nur auf der Überzeugung, dass eine gedankliche Problemlösung, sofern sie gefunden ist, zu einer praktischen Problemlösung befähigt, sondern auch auf der Überzeugung, dass eine fallrekonstruktive Erschließung überhaupt zu der Formulierung einer gedanklichen Problemlösung in der Lage ist.

Dieser Annahme scheint mir eine fundamentale Verkenntung und Überschätzung der Erkenntnismöglichkeiten eines wissenschaftlichen Verstehens zu Grunde zu liegen. Wie jede andere zielt die fallrekonstruktive Erkenntnis auf die Analyse empirisch vorfindlicher Phänomene. Im erziehungswissenschaftlich-verstehenden

Forschungskontext impliziert das Aussagen der theoriesprachlichen Würdigung des „So-und-nicht-anders-Gewordenseins“ (Weber 1904, 171). Von diesen Aussagen ist in erster Linie keine Auskunft über Problemlösungen zu erwarten, sondern Auskunft über die Verfasstheit des Problems.

Für die kasuistische Lehre ist aber die grundlagentheoretische Analyse des Hiatus zwischen fallrekonstruktiver Erkenntnis und handlungspraktischer Problemlösung weniger wichtig als die Beobachtung, dass eine Fallrekonstruktion im konkreten Fall tatsächlich zu dem Ergebnis kommen kann, dass die empirisch beobachteten Problemstrukturen pädagogischer Praxis auf eine *Veränderungsresistenz* hinweisen. In diesem Fall – ich betrachte ihn als den Normalfall einer Fallstrukturekonstruktion – werden die handlungspraktischen Erwartungen an die fallrekonstruktive Erschließung nicht nur *bis auf weiteres* gekränkt („Wir müssen nur weitersuchen, um eine Problemlösung zu finden.“), sondern die Kränkung ist eine fundamentale. Denn das Analyseergebnis besteht ja gerade in der Feststellung der strukturellen Unausweichlichkeit des diagnostizierten Problems.⁹

In diesem Fall verliert die kasuistische Lehre ihren auratischen Glanz der Praxisimagerie.

Dann ist das Protokoll als Gegenstand der Seminardiskussion nicht mehr der Garant für die Praxisnähe der Lehre, sondern dann verbürgt die absurd intensive und analytisch strenge Beschäftigung mit ihm die handlungspraktische Irrelevanz und Ohnmacht einer solchen Lehre. Dann fliegt der Schwindel der Praxisbedeutsamkeit der kasuistischen Lehre auf. Die Imagerie der Praxisnähe fällt der kasuistischen Lehrer*innenbildung auf die Füße.

Um das zu verhindern, müsste die kasuistische Lehre ihre wissenschaftlichen Ansprüche reduzieren. Nur eine im Schongang prozedierende Kasuistik stellt keine Bedrohung für die Praxisimagerie dar. Nur die seichte, *problemlösende* Interpretation stört nicht den Schein der Praxisbedeutsamkeit. So teilt die kasuistisch erziehungswissenschaftliche Lehre das Schicksal der fachwissenschaftlichen. In dem Maße, in dem sie auf wissenschaftlichen Ansprüchen besteht, verblasst und verflüchtigt sich die Vorstellung ihrer berufspraktischen Relevanz.

4.3 Kasuistik als Saatbeet des pädagogischen Jargons

Wie tiefgehend die Kränkung, die eine forschungslogisch seriöse Kasuistik in Kauf zu nehmen bereit sein müsste, reichen würde, wird dann ersichtlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass die Vorstellung der Praxisbedeutsamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehre aufs Engste mit der Vorstellung, *es besser zu machen*, liiert ist. In irritierender Weise kommt der *Kritik* der bestehenden pädagogischen Praxis ein eminent berufspraktischer Anspruch zu. Das berufspraktische Moment

⁹ Zu dem Aspekt des potentiell kränkenden Charakters fallrekonstruktiv gewonnener Erkenntnisse vgl. Wernet (2017).

realisiert sich nicht durch eine affirmative Orientierung an den bestehenden beruflichen Praktiken, sondern an der Vorstellung ihrer *Innovation*. Das eigentliche berufspraktische Interesse erweist sich nicht darin, die pädagogische Praxis als Kunst anzusehen und die pädagogischen Akteure als Repräsentanten oder gar Virtuosen dieser Kunst, sondern in der Imagerie der eigenen pädagogischen Virtuosität, die gegenüber den Niederungen der bestehenden pädagogischen Praxis sich von vornherein erhaben wähnt. Dass eine solche Haltung überhaupt als Ausweis einer Praxisorientierung gelten kann, ist insofern irritierend, als sie der pädagogischen Praxis nicht mit Anerkennung begegnet, sondern eher mit Geringschätzung, wenn nicht gar mit *Verachtung* (vgl. Ricken 2007). Die berufliche Praxis wird erst gar nicht mit jener Dignität ausgestattet, die eigentlich die Voraussetzung für einen praktischen Ausbildungsanspruch darstellt; sich nämlich jene Fähigkeiten anzueignen, über die die beruflichen Akteure schon verfügen. Sie wird vielmehr mit einer generalisierten Defizitdiagnose belegt und von der Anmaßung begleitet, dieses Defizit qua *Ich-Leistung* zu überwinden. Es scheint mir durchaus gerechtfertigt, diese Haltung als berufspraktisch *ignorant* zu charakterisieren.

Diese pseudopraktische Haltung findet ihren Niederschlag auch nicht in *Taten*, sondern in *Sprechakten*. Gemeint sind solche Sprechakte wie: „Ich fände es gut, wenn Lehrer sich auch um die persönlichen Belange der Schüler kümmern“, oder: „Meiner Meinung nach ist es viel besser zu belohnen, als zu bestrafen“, oder: „Lehrer sollten jeden Schüler individuell fördern“. Unter inhaltlicher Perspektive können solche Sprechakte als *normativ* charakterisiert werden. Sie stehen im Dienst des gedanklichen Entwurfs eines *gewünschten* Zustands, nicht im Dienst der gedanklichen Rekonstruktion eines *gegebenen* Zustands. Sie verweisen inhaltlich auf eine Veränderung und Verbesserung der bestehenden Praxis. Die Struktur der Rede zeugt aber nicht von einem normativen Standpunkt der Sprechenden,¹⁰ sondern von einer *Unverbindlichkeit* der Rede. Sie ist nicht nur intellektuell, sondern auch pragmatisch *leer*. Aus ihr folgt nichts. Es handelt sich um eine jargonhafte¹¹ Rede, deren Ziel der kommunikative Effekt ist. Es ist eine Rede, die sich bloß an Akklamation orientiert – sie sucht die Zustimmung und kann sich ihrer auch gewiss sein – und die über die Akklamation hinaus nichts will. Es handelt sich um eine selbstgenügsame und selbstgefällige Rede. Obwohl ihm keinerlei pädagogisch-handlungspragmatische Substanz innewohnt, indexikalisiert der Jargon diejenige kommunikative Praxis, in der er kultiviert wird, als eine *praktische* Kommunikation.

Die praxisverbürgende Imagerie einer jargonhaften pädagogischen Rede ist kein Spezifikum der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Aber der Jargon macht vor

10 Also nicht von einer *Gesinnung*; vgl. Fußnote 5.

11 Zum Begriff des (*pädagogischen*) *Jargon* vgl. Dzengel u.a. (2012); Wernet (2016); Wenzl u.a. (2017).

der Lehre auch nicht halt. Und das kasuistische Vorgehen stellt nicht gerade ein Bollwerk gegen das Eindringen jargonhafter Kommunikation dar. Denn die diskursive Bezugnahme auf Protokolle der unterrichtlichen Praxis lädt gerade dazu ein, ein abschätziges Urteil zu fällen und den überlegenen Ton des „Das geht gar nicht!“ anzustimmen. Dieses Problem stellt sich schon auf forschungslogischer Ebene. Thomas Wenzl hat in diesem Zusammenhang auf die tendenzielle *Unfairness* der fallrekonstruktiven Unterrichtsforschung hingewiesen (vgl. Wenzl 2020). Diese Unfairness ist strukturell durch die forschungslogische Handlungsentlastung bedingt und nahegelegt. Beobachtende befinden sich gegenüber den Beobachteten in einer überlegenen und privilegierten Position. Aber der forschungslogische Sinn dieses Privilegs der Handlungsentlastung besteht nicht darin, über die Handlungspraxis ein Urteil zu fällen oder sich zu empören, sondern sie zu verstehen. „Wer denkt, ist in aller Kritik nicht wütend: Denken hat die Wut sublimiert.“ (Adorno 1969, 798) Die forschungsethische und erkenntnislogische Anforderung besteht darin, sich des Urteils zu enthalten und sich der intellektuellen Anstrengung des Verstehens auszusetzen.

Ist dieser Anspruch für die fallrekonstruktive Forschung schon nicht leicht einzulösen, stellt er für die kasuistische Lehrer*innenbildung geradezu eine Überforderung dar. Die Protokolle unterrichtlicher Interaktion legen gleichsam einen ungeschönten Blick auf das pädagogische Handeln frei. Als erste, *unsublimierte* Reaktion provozieren sie Kopfschütteln. Wenn ein Schüler, der seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, „Tut mir leid.“ sagt, wie kann dann ein Lehrer mit „Mir nicht.“ antworten? Wie kann eine Lehrerin, die das Kippen eines Schülers unterbinden will, nur sagen: „Ich will keine erste Hilfe leisten müssen“? Damit leisten sie eben jener Tendenz zu einer jargonhaften Rede, die eine pädagogische Gestimmtheit durch *Kritikfähigkeit* unter Beweis stellt, Vorschub. In gewisser Weise öffnet die forschungslogisch bedingte Unfairness der jargonhaft motivierten Überlegenheitsgeste Tür und Tor. Es liegt auf der Hand, dass letztere ein *Movens* der diskursiven Beteiligung und der diskursiven Selbstläufigkeit der kasuistischen Seminarinteraktion darstellt und dass der unter diesem Vorzeichen sich vollziehende kommunikative Austausch sowohl hinsichtlich der partizipatorischen als auch der Praxisbedeutsamkeitserwartungen an die Lehre für Erleichterung sorgt. Es liegt aber auch auf der Hand, dass die Aufrechterhaltung des Erkenntnisanspruchs einer kasuistischen Lehre nur um die Bearbeitung und Dekonstruktion dieser vordergründigen und scheinbaren Erleichterung zu haben ist.

5 Kasuistik als Legitimationswissenschaft

Das Stichwort *Kasuistik* steht nicht nur für eine spezifische Praxis der universitären Lehre; es steht auch für einen spezifischen Lehrer*innenbildungsdiskurs. Im Zentrum dieses Diskurses steht allerdings nicht die empirisch fallrekonstruktive Erschließung und theoriesprachliche Modellierung der universitären Lehrer*innenbildung, sondern die legitimatorische Begründung der kasuistischen Lehre und ihrer *Leistungsfähigkeit*. Dieser Diskurs hat kaum ein Interesse daran, die normativen Erwartungen an eine erziehungswissenschaftlich kasuistische Lehre empirisch zu relativieren, sondern er hat ein Interesse daran, die kasuistische Lehre zu *legitimieren*. Der kasuistische Diskurs steht der kasuistischen Lehre nicht in wissenschaftlicher Distanz, nicht in der Haltung der „disinterestedness“ (Merton 1942) gegenüber, sondern in der Haltung einer *interessierten* Theoriebildung; nicht in (kritischer) Erkenntnisabsicht, sondern in (affirmativer) Begründungsabsicht.

Die Begründungsabsicht als solche ist selbstverständlich und nicht der Rede wert. Legitimationen sind notwendig. Ihre Notwendigkeit stellt eine *soziale Tatsache* dar; ebenso wie der Praxisanspruch der Lehrer*innenbildung eine *soziale Tatsache* darstellt: eine (bis auf weiteres) unverrückbare, nicht zur Disposition stehende sozio-kulturelle Gegebenheit. Das Problem, auf das ich hier aufmerksam machen will, besteht also nicht in der Legitimationsbedürftigkeit der kasuistischen Lehrer*innenbildung (wie jedweder Lehrer*innenbildung) als solcher, sondern in der Verwechselung und Verschmelzung legitimatorischer und erkenntnisorientierter Ansprüche. Das geht systematisch zu Lasten der Erkenntnisansprüche. Während das Erkenntnisinteresse lediglich als störendes Geräusch des Legitimationsinteresses erscheint, übt das Legitimationsinteresse einen deformierenden Druck auf das Erkenntnisinteresse aus. Es darf nur gelten, was sich als legitimatorisch brauchbar erweist.

Ohne das hier ausführlich begründen zu können,¹² möchte ich die Vermutung zur Diskussion stellen, dass tragende Konzepte des kasuistischen Diskurses, die zugleich als Elemente der Theoriebildung fungieren, dieser legitimatorischen Logik folgen. So scheint mir etwa die Rede einer berufsrelevanten *Habitusbildung* ebenso problematisch wie das häufig herangezogene Konzept der universitären Hervorbringung einer beruflich notwendigen *Reflexionskompetenz*. Die wesentliche Leistung dieser Konzepte scheint mir darin zu liegen, eine suggestive und zustimmungsfähige Antwort auf den Praxisanspruch der erziehungswissenschaftlichen Lehre zu liefern. Sie sind Bestandteil der Imagerie der Praxisbedeutsamkeit dieser Lehre. Sie sind aber weder für das Verständnis pädagogischer Wirklich-

12 Ich verzichte im Folgenden bewusst auf Literaturreferenzen. Es geht mir nicht darum, einzelne Diskursbeiträge zu kritisieren, sondern es geht mir darum, auf eine Tendenz hinzuweisen.

keiten noch für das Verständnis universitärer Lehre geeignet. Sie sind nicht das Ergebnis einer empirisch-fallrekonstruktiv begründeten Theoriebildung, sondern sie stehen im Zeichen der deklaratorischen Begründung der Praxisbedeutsamkeit kasuistischer Lehre.

Diese Vermutungen lassen sich mit dem Hinweis auf das diesen Begriffen innewohnende Kausalmodell unterfüttern. Stellt die Kritik kausaltheoretischer Modelle – und ein wesentliches Element der Kompetenztheorie ist, dass sie eine Kausaltheorie darstellt – eine tragende Säule einer rekonstruktiven Bildungsforschung dar, wird in den angeführten Konzepten aber genau jene Kausalitätsannahme mehr oder weniger implizit in Anschlag gebracht. Wenn die Kasuistik etwa theoriesystematisch als Mittel der Hervorbringung einer Reflexionskompetenz behauptet wird, kann von *implizit* eigentlich nicht mehr die Rede sein. Vielmehr erfolgt eine explizite Anlehnung an den Kompetenzbegriff und es ist erstaunlich, dass diese theoriesprachliche Dissonanz nicht weiter wahrgenommen wird; nicht störend wirkt. Aber natürlich beruht auch die Konzeption einer durch die Lehre hervorgebrachten *Habitusbildung* auf einer Kausalkonstruktion, die nur deshalb nicht ins Auge springt, weil die Verwendung des Bildungsbegriffs weniger die Konnotation der *Herstellung* aufruft, als vielmehr die Vorstellung der subjektiven Aneignung bzw. das Modell eines Wechselspiels zwischen objektiven und subjektiven Prozessen. Aber wie auch immer man die ausbildungslogischen Kausalitäten relativieren mag: Der habitusbildende *Anspruch* einer kasuistischen Lehre bleibt der Idee einer durch Lehre kausal verursachten Kompetenzherstellung verpflichtet, auch wenn diese Idee begrifflich elegant übertüncht wird.

Diese Eleganz wohnt auch der Vorstellung, die Studierenden zu *professionalisieren*, inne und es ist zu vermuten, dass der Erfolg des Professionalisierungsbegriffs (auch) auf diese ausbildungslogische Dimension zurückzuführen ist. Dass überhaupt das ursprünglich berufssoziologische Thema der Professionen heute dominant in erziehungswissenschaftlichen Kontexten verhandelt wird, mag schon den Verdacht eines interessierten Diskurses wecken. Das erziehungswissenschaftliche Interesse an der Professionalisierungstheorie scheint nicht primär dem Interesse einer gesellschaftstheoretisch systematischen Verortung pädagogischer Berufe verpflichtet zu sein, sondern der Aufwertung dieser professionstheoretisch initial als Semi-Professionen bezeichneten Berufe. Und auch hier sind wir mit einem *terminologischen* bzw. *deklaratorischen* Phänomen konfrontiert. *Professionalisierung*, also die Verwendung des Professionsbegriffs in der grammatikalisch substantivischen Verlaufsform, betrifft ursprünglich die berufshistorische Frage der Herausbildung von Professionen, also den historischen Prozess, in dem Professionen entstehen. Nicht Personen werden professionalisiert, sondern berufliche Tätigkeits- und Zuständigkeitskomplexe. Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung findet dann eine unbemerkte aber eklatante Begriffsverschiebung statt. Nun geht es nicht mehr (nur) um die Frage der Professionalität eines institutionalisier-

ten Berufs bzw. um die Frage der Professionalisierung der beruflichen Institution, sondern immer auch um die Professionalisierung der Berufsaspirant*innen (und absurderweise natürlich auch der Berufspraktizierenden!). Das Subjekt soll professionalisiert werden. Und natürlich weckt die These der *Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns* (vgl. Oevermann 1996) auch die Vorstellung, die professionalisierungstheoretisch informierte kasuistische Lehre sei dazu berufen, bezüglich dieser *Bedürftigkeit* Abhilfe zu schaffen. Unter der Hand ist aus einem Erkenntnisanspruch (Berufe in der modernen Gesellschaft) ein Ausbildungsanspruch geworden. Die Theoriebildung ist in den Sog des Praxisanspruchs der Lehrer*innenbildung geraten. Dieser wirkt einen legitimationswissenschaftlichen Druck auf die Theorie der *Professionalisierung* pädagogischen Handelns aus, der sie sich kaum entziehen kann.

6 Schlussbemerkung

Die vorangegangenen Überlegungen zu Fallstricken der Kasuistik wollen nicht als antikasuistisches Plädoyer verstanden werden. Vielmehr ging es darum zu zeigen, dass auch die kasuistische Lehre einem auf der universitären Lehrer*innenbildung insgesamt lastenden Praxisdruck ausgesetzt ist und dass ihr Erfolg unter anderem darauf beruht, dass das wirklichkeitswissenschaftliche Prinzip der Interpretation unmittelbarer Protokolle der pädagogischen Praxis ihr die Imagerie ihrer Praxisbedeutsamkeit verleiht. Im Sinne ihrer intellektuellen Seriosität sollte sich die Kasuistik dieses Zusammenhangs bewusst sein. Ihre Lehre ist eine unter vielen respektablen, am Wissenschaftlichkeitsanspruch orientierten Möglichkeiten, das erziehungswissenschaftliche Studium zu gestalten. Ihre besondere Bedeutung beruht nicht auf den ausbildungslogischen Wirkungen, die sie erzielt, sondern auf der Praxisimagerie, die ihr zufällt.

Die fallrekonstruktive Forschung profitiert von diesem, ihrem Wissenschaftsverständnis äußerlichen Imageriezusammenhang. Sie sollte aber nicht der Versuchung erliegen, sich in Gestalt einer kasuistischen Lehre zur berufenen Statthalterin dieses Praxisanspruchs zu erklären. Diese Selbstinthronisierung, die in wissenschaftspolitischen Kontexten *strategisch* durchaus sinnvoll sein mag, läuft Gefahr, ihre wissenschaftliche Integrität zu beschädigen. Das ist dann der Fall, wenn die Unterscheidungslinien zwischen erkenntnisorientierter und legitimatorischer Theoriebildung systematisch überschritten werden und die kasuistische Theoriebildung sich der *Begründung* der Kasuistik verschreibt. Es mag sein, dass diese Tendenz ihren äußeren Erfolg untermauert. Der wissenschaftliche Langzeitschaden dieser Strategie könnte aber gravierend sein. Er bestünde in dem Rückfall in eine – mit Durkheim (1902/03, 37) gesprochen – *pädagogische* Theoriebildung

und der allmählichen Erosion eines wissenschaftshistorisch mühsam errungenen erkenntnisorientierten erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W. (1969): Resignation. In: *Gesammelte Schriften*, Band 10.2: *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Frankfurt/M. 1977: Suhrkamp, 794-799.
- Durkheim, E. (1902/03): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Frankfurt/M. 1984: Suhrkamp.
- Dzengel, J. (2016): *Schule spielen*. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A. (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: *Pädagogische Korrespondenz* 25 (45), 20-44.
- Gruschka, A. (2008): *Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die Eigenlogik einer Methode*. Pädagogische Fallanthologie, Band 1. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (1996): 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.
- Kollmer, I. (2020): *Die Praxis des Referats*. Zur Bearbeitung der Zumutungen der Lehre. Hannover (Dissertation).
- König, H. (2019): Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz: Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In: T. Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 29-56.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2015): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: *Sozialer Sinn* 16 (2), 161-179.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-40.
- Merton, R.K. (1942): *The Normative Structure of Science*. In: R.K. Merton (Hrsg.): *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago 1973: University of Chicago Press, 267-278.
- Nohl, H. (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1. Langensalza: Beltz, S-80.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Söeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.): *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München: Kindt, 19-83.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Parsons, T. & Platt, G. (1990): *Die amerikanische Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2013): *Gemeinsam interpretieren: Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.

- Ricken, N. (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In: N. Ricken: Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 15-42.
- Weber, M. (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 19 (1), 22-87. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-50770-8>. (Abrufdatum: 27.07.2020).
- Weber, M. (1919): Politik als Beruf. In: Studienausgabe der Max Weber-Gesamtausgabe, Band I/17. Tübingen 1994: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 35-88.
- Wenzl, T. (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit: Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen im klassenöffentlichen Unterricht und im universitären Seminar. In: A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 171-193.
- Wenzl, T. (2019): Von Papas, Brüdern und Cousins. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 11-27.
- Wenzl, T. (2020): Die (Ein-)Gebildetheit der Unterrichtsforschung: Über eine Tendenz zum „un-fairen“ Urteilen in rekonstruktiven Unterrichtsanalysen. In: L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.): Normativität literarischen Verstehens. Berlin: Peter Lang (im Erscheinen).
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2017): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.
- Wernet, A. (2017): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & W. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 125-139.