

Otten, Matthias

Eine Frage der praxeologischen Balance. Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 1, S. 23-36



Quellenangabe/ Reference:

Otten, Matthias: Eine Frage der praxeologischen Balance. Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung - In: *Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 1, S. 23-36* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287184 - DOI: 10.25656/01:28718; 10.3224/debatte.v3i1.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287184>

<https://doi.org/10.25656/01:28718>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Matthias Otten

Zusammenfassung

Die von Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner zur Diskussion gestellte Relation der wissenschaftlichen und pädagogischen Funktion von Fallinterpretationen wird in diesem Beitrag aus praxeologischer Perspektive vertieft. Der Sorge vor überbordenden Normativitäts- und Nutzenerwägungen in Bezug auf die Fallmethode wird mit einem Plädoyer für eine gelassenere Balance zwischen qualitativer Forschung und Professionsbildung begegnet. Ein möglicher Nutzen von Fallinterpretationen in der Erwachsenenbildung erklärt sich dann aus der systematischen Kopplung empirischer und lerntheoretischer Funktionen.

Praxistheorie · Lerntheorie · Rekonstruktive Forschung ·
Verstehen · Zeit

Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Matthias Otten

1. Einleitung

Der Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung* von Frank Beier, Franziska Wyßuwa & Elisa Wagner (2020) reflektiert ein übergeordnetes Thema empirischer Bildungs- und Sozialforschung, nämlich die Relation empirischer Dateninterpretation und professionspraktischer Erkenntnisprozesse. Auch wenn die Autor*innen eingangs betonen, dass es ihnen nicht um eine starre Unterscheidung von „Theorie und Praxis“ gehe (Beier, Wyßuwa & Wagner 2020, S. 6), wird diese Differenz in ihrem Beitrag argumentativ doch immer wieder stark gemacht. Bereits in der einleitenden Zusammenfassung wird von dem „Anwendungsproblem“ (Beier et al. 2020, S. 7; Hervorhebung M.O.) gesprochen, was auf eine gewisse ‚Schlagseite‘ in der Verortung des Problematischen verweist. Möglicherweise zeigt sich in der Betonung der Differenz von Theorie und Anwendung auch eine in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft verbreitete Auffassung, mit dem empirischen und theoretischen Zu-

griff auf pädagogische Fragestellungen stets erkennbar und vernehmbar auf „Distanz zu normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis“ (Meseth 2016, S. 39) bleiben zu müssen. Ob diese Absetzungsbestrebung in der wissenschaftshistorischen Erfahrung der Disziplin begründet ist, immer mal wieder für die Legitimation fragwürdiger bildungs- und schulpolitischer Innovationen eingespannt zu werden, oder ob es Ausdruck der wissenschaftlich-methodischen Selbstvergewisserungen gegenüber anderen empirischen Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Kognitionswissenschaften ist, mag dahin gestellt sein. In jedem Fall wird mit der Unterscheidung eine praxeologische Grenzmarkierung vorgenommen, in der sich folglich eine bestimmte Orientierung des Sinnverstehens des Autorenteam¹ dokumentiert.

Probleme im Verhältnis zwischen Theorie und Anwendung scheint das Autorenteam weniger aus dem in Abschnitt 2 ihres Beitrags erläuterten „Eigensinn“ bzw. den Eigenlogiken wissenschaftlicher Praxen abzuleiten, sondern primär aus einem unterstellten Hang der pädagogischen Praxis zu „idealisierten Bildern von Unterricht“ (Beier et al. 2020, S. 7) und überzogenen normativen Erwartungen an (empirische) Forschung in Bezug auf „direkt“ anwendbare Problemlösungen (Beier et al. 2020, S. 10, S. 16). Die verfängliche Frage nach dem praktischen Nutzen von wissenschaftlicher Erkenntnis steht also im Mittelpunkt der Abhandlung.

¹ Ich verwende die Formulierung Autorenteam in diesen Beitrag des Öfteren als neutrale Kollektivbezeichnung und als synonym gemeinte Alternative zur gendersensiblen *-Schreibweise.

2. Um wessen Praxis und wessen Probleme geht es?

Um die Argumentationszusammenhänge des Beitrags von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) beurteilen zu können, müssen zunächst allgemein unterschiedliche Akteur*innen- und Handlungsebenen differenziert werden, auf denen Fallinterpretationen stattfinden können. Dabei ist es wichtig, die Praxis des pädagogischen Handelns (einschließlich ihres alltäglich-situativen Reflektierens) von der Praxis des systematischen Interpretierens dieses Handelns und von dem Ergebnis der Interpretation zu unterscheiden. Stellen wir uns also folgende allgemeine Grundsituation vor, die offenbar auch dem Autorenteam als prototypischer Anwendungskontext für pädagogische Kasuistik implizit vorschwebt:²

In einem empirischen Forschungsprojekt wird Datenmaterial von realen Kurs- und Unterrichtssituationen erhoben (z. B. Unterrichtsvideografien, ethnografische Beobachtungen, Lehr- oder Gruppenkonversationen). Aus diesem Datenmaterial über beobachtetes Unterrichtsgeschehen (soziale Praxis der Pädagogik) werden mittels empirischer *Fallrekonstruktionen* Fälle generiert (wissenschaftliche Kasuistik als soziale Praxis des Forschens). Die wissenschaftlichen Fallrekonstruktionen werden – abhängig von der jeweiligen Methodologie und Gegenstandstheorie – zu übergeordneten Ergebnissen in Form von Typenbildungen, Theorien oder Modellen transformiert. Die Fälle gehen also

letztlich in übergeordneten theoretischen Aussagen über pädagogische Wirklichkeit auf. Sie interessieren dann nicht mehr als Einzelfall, sondern höchstens als ein Element eines typologischen Fallarrangements, in das mehrere (kontrastive) Fälle einfließen und zu einer Typenbildung führen. Man kann das Ergebnis dieser Fallrekonstruktionen auch *fallbasierte Theorie* nennen, oder wie das Autorenteam „empirisch geerdete Theorie“ (Beier et al 2020, S. 6).

Werden die empirisch gewonnenen Fälle nun auf Grundlage von empirischen Primärdaten (z. B. Videosequenz, Konversationsprotokoll) oder auch in einer für didaktische Zwecke vorgenommenen Selektion/Zuspitzung/Pointierung als Fallgeschichten eingesetzt, spricht man üblicherweise von *Fallarbeit* (pädagogische Kasuistik). Die mehr oder minder offen formulierten Fälle werden hier als ‚illustrative‘ Fallsituationen präsentiert und interpretiert (Groß 2018). Die Präsentation solcher Fälle hat eine Stimulusfunktion für offene Lern- und Reflexionsanlässe. Sie soll Assoziationen, eigene Referenz Erfahrungen, neue (verfremdete) Lesarten und kontroverse Diskussionen usw. ‚provozieren‘, sonst würde ein wesentliches didaktisches Ziel von Fallarbeit verfehlt. Wenn dabei auch oder gar vorrangig starke Wertungen und normative Erwägungen geäußert werden, sollte das zunächst einmal nicht als interpretative Inkompetenz oder professionelle Naivität der Fallbetrachter*in beargwöhnt werden (Beier et al. 2020, S. 7), sondern als *eine* plausible

² Leider wird das eigene Verständnis von Fallinterpretation im Text nirgendwo konkretisiert oder exemplarisch dargestellt. Mal heißt es nur „zeigt man ...“, mal ist von „unseren Unterrichtsaufnahmen“ die Rede, die irgendwo zum Einsatz kamen (Beier et al. 2020, S. 7, S. 15).

Relevanzsetzung neben anderen gelten dürfen, in der sich womöglich eine spezifische Orientierung in der pädagogischen Praxiswelt dokumentiert (Hunold 2019, S. 86).

Handlungsprobleme zu bearbeiten bedeutet nicht notwendigerweise, sie auch schon zu lösen, sondern sie zum geteilten Gegenstand der sinnverstehenden Reflexion zu machen (Völter 2008). Ausgehend von dieser Grundkonstellation lassen sich nun einige Argumente des Artikels von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) genauer diskutieren.

3. Der praxeologische Eigensinn wissenschaftlicher Erkenntnisbildung und ihr Bezug zur (pädagogischen) Alltagswelt

Zunächst skizziert der Beitrag von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) mit Verweis auf Theorien sozialer Praxis aus den klassischen Science Studies überzeugend, warum wissenschaftliche Forschung und die aus ihr hervorgehenden Erkenntnisse einschließlich ihrer Vermittlungsformen als *eigene* Art sozialer Praxis zu begreifen sind. Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit macht nicht Halt vor den Forschenden als sozialen Akteuren und konkretisiert sich im Feld der Wissenschaft eben als *doing science* bzw. *doing research* (Trowler 2014; Valiela 2009). Im Kontext der Sozialforschung richtet sie ihre „Denkstile“ (Beier et al. 2020, S. 8) und ihre Erkenntniswerkzeuge wiederum auf eine *andere* soziale Praxis.

Aus einer feldspezifischen Praxiskonzeption, welche die Eigenlogiken des jeweiligen Fel-

des (Bourdieu 1996) ernst nimmt, leitet das Autorenteam weitreichende Konsequenz ab: nämlich eine starke Form von Inkommensurabilität zwischen Theorie und Praxis, die einen „schlichten“ bzw. „direkten“ Transfer wissenschaftlicher Fallrekonstruktionen auf pädagogische Handlungsprobleme nicht zulasse (Beier et al. 2020, S. 9–10). Begründet wird dies damit, dass wissenschaftliche Forschung andere („eigene“) Probleme zu lösen habe, die sich systematisch von den praktischen Handlungsproblemen des Unterrichtens („außerwissenschaftliche Probleme“) unterscheiden würden (Beier et al. 2020, S. 9).

Anstelle von einer fundamentalen und starken inkommensurablen Differenz auszugehen, wäre es meines Erachtens nun allerdings sinnvoller, die konkrete Beziehung beider Logiken zu betrachten, wie sie sich in einer konkreten Situation der Fallinterpretation durch die daran beteiligten Personen interaktiv herstellt.

„Von der grundsätzlichen strukturellen Differenz zwischen Wissenschafts- und Praxis-system ausgehend werden im Forschungsprozess die Wissensproduktionsprozesse beider Systeme zeitweise miteinander verschränkt, um Handlungsprobleme professioneller Praxis systematisch zu bearbeiten“ (Kubisch 2014, S. 160).

So zutreffend also die klare Ausweisung der Eigensinnigkeit der jeweiligen Praxen des Forschens und des Unterrichtens ist, so fraglich erscheint doch die daraus hergeleitete starke Unvereinbarkeitsthese hinsichtlich der praxeologischen Verstehensmodi – und zwar aus mindestens zwei Gründen:

Erstens dürfte es auch für forschungsun- erfahrene aber oft durchaus akademisch

sozialisierte Pädagog*innen (und Professionelle anderer sozialer Professionen) klar sein, dass ein *schlichter* und *direkter* Transfer von komplexen empirischen Erkenntnissen und daraus gereiften Theorien auf konkrete pädagogische Handlungssituationen gar nicht sinnvoll und möglich ist; zumindest solange die Empirie und die Theorie selbst nicht allzu schlicht sind. Theorien und empirische Typologien bewegen sich auf einer anderen Aggregationsebene als einzelne Fallsituationen, in denen sich pädagogische Einzelaspekte beobachten und rekonstruieren lassen. Erst eine überschaubare Anzahl verschiedener und variationsreicher Fälle eröffnet mit einer komparativen Analyse einen Weg zur Generierung von Theorie. Ein einzelner Fall hat also ohne Hinzuziehen von weiteren empirischen Vergleichshorizonten ohnehin kein systematisches Erklärungspotenzial und bestenfalls anekdotischen Wert.

Die bildungspolitische bzw. bildungspraktische Erwartung unmittelbarer pädagogischer Effekte von Forschung im Sinne eines Wirksamkeitsnachweises bestimmter Unterrichtsmethoden oder messbarer Verbesserung pädagogischen Handelns mag historisch für eine gewisse Phase der Disziplin zutreffend gewesen sein (Beier et al. 2020, S. 11–13; Meseth 2016, S. 45). Und in bestimmten ‚evidenzfixierten‘ Varianten empirischer Bildungsforschung scheint sie auch gegenwärtig eine Renaissance zu haben (zur Kritik Jornitz 2009; Bellmann & Müller 2011). Aber spiegelt das den derzeitigen Stand der methodologischen Diskussion in der mittlerweile recht ausdifferenzierten qualitativen bzw. rekonstruktiven erziehungswissenschaftlichen Forschung wider, in der man auch die Studien von Beier, Wyßwa und Wagner vermuten kann?

Zweitens wäre im Hinblick auf den eingangs betonten Eigensinn von Forschung (Beier et al. 2020, S. 8–10) die recht vage eigene methodologische Positionierung der Autor*innen zu erwähnen. Zwar wird im Beitrag auf positivistische Geltungsansprüche der (Natur)Wissenschaften und eines daran ausgerichteten Empirismus Bezug genommen. Aber auf die ausdifferenzierten methodologischen Binnendebatten *innerhalb* der qualitativen bzw. interpretativen oder rekonstruktiven Strömungen der Sozial-, Bildungs- und Erziehungsforschung (Bohnsack 2018; Kubisch 2014; Heinrich & Wernet 2018; Nohl 2020; Reichertz 2019) wird indessen wenig eingegangen.

Mit der Selbstverortung der Autor*innen in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung (in der Erwachsenenbildung) erfolgt zwar eine gegenstandsbezogene Standortbestimmung, aber die genauere methodologische Positionierung der eigenen Forschungspraxis lässt sich höchstens indirekt erraten, so dass nur schwer erkennbar ist, mit welchen Erhebungsformen, welchen Datenformaten und welchen Interpretationsansätzen eigene empirische Fallinterpretationen vorgenommen wurden und wie sie dann konkret in der Weiterbildungspraxis zum Einsatz kommen. Um die behauptete starke Inkommensurabilität von ‚eigensinniger‘ wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und normativ selbstreferenzieller pädagogischer Handlungspraxis beurteilen zu können, müsste man schlicht mehr über die qualitativen Methoden wissen, mit denen die Autor*innen zu ihren Einwänden und dem Vorschlag einer Priorisierung von ‚geerdeten Theorien‘ als Vermittlungsansatz gelangen. Die Bevorzugung von theorieförmiger Ergeb-

nispräsentation, wie von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 13) vorgeschlagen, entbehrt dabei nicht der Notwendigkeit, verständlich darzulegen, *wie* man methodologisch zu diesen Ergebnissen und Theorien gelangt ist.

In Seminaren zur pädagogischen Fallarbeit müssen die Teilnehmenden dafür nicht die gleiche interpretative Virtuosität entwickeln, wie sie für fundierte empirische Rekonstruktionen benötigt wird. Aber sie sollten zumindest die erkenntnislogischen Gründe für ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (aner)kennen und dessen Nutzen im Sinne einer temporären reflexiven Dezentrierung von Alltagstheorien auch akzeptieren (Völter 2008). Soviel Transferverständnis sollte man mündigen und interessierten Beteiligten in Weiterbildungen jedenfalls zumuten und auch zutrauen. Im Gegenzug darf und müsste man von den Wissenschaftler*innen, die ihre Forschungsergebnisse im Kontext von Weiterbildungen mit Verallgemeinerungsanspruch präsentieren, eine gewisse didaktische Virtuosität erwarten, die sich nicht in der ‚reinen Lehre‘ ihrer gewählten Forschungsmethodologie erschöpft.

4. Fallinterpretation als empirische und didaktisierte Verstehenspraxis

Egal ob es um empirische oder um pädagogische Fallinterpretation (Kasuistik) geht, in beiden Modi steht vor der Frage „Was ist *der* Fall?“ (Hummrich 2016; Hervorhebung im Original) eigentlich erstmal eine etwas andere Frage: Was ist *ein* Fall bzw. genauer: Wie *wird* etwas zu einem Fall gemacht? Vor allem Maja Heiner (2012) hat neben anderen (Braun, Graßhoff & Schweppe 2011;

Hollenstein & Kunz 2019; Müller 2012) auf die Konstruiertheit von Fällen hingewiesen und betont, dass die Fall*konstitution* ebenso Teil der Fallanalyse sein muss, wie die (Re-)Konstruktion dessen, worum es im Fall geht.

„Eine Sequenz konkreter Begebenheiten, oder Geschehnisse, an denen handelnde Individuen beteiligt sind, bildet den Fall erster Ordnung. Dieses Geschehen wird zum Gegenstand kasuistischer Analysen (in der Praxis oder der Ausbildung), indem es von einem oder mehreren Berichterstattern ganz oder in Ausschnitten in eine mitteilbare Form gebracht wird. Etwas wird damit aus dem Ereignisstrom herausgehoben, erfährt eine besondere Aufmerksamkeit, wird zu einem wahrgenommenen Fall zweiter Ordnung. Dabei wird der Handlungssequenz vom Berichterstatter eine Bedeutung zugeschrieben, das Geschehen weist für ihn eine bestimmte Eigenart auf und die Handlungsabfolge steht unter einem bestimmten Gesichtspunkt für etwas“ (Heiner 2012, S. 202).

Diese Differenzierung eines Falls erster und zweiter Ordnung macht deutlich, dass erst die Fallförmigkeit zweiter Ordnung bestimmte Formen der fachlichen Problematisierung ermöglicht, während anderes im *Geschehen* außen vor bleibt, weil es aus der professionellen Perspektive für die Entstehung und Erklärung des Problems bzw. für die potenzielle Lösung nicht als relevant gesehen wird. Für Fall(re)konstruktionen *dritter* Ordnung, also die empirisch-wissenschaftliche Beobachtung pädagogischer Fallbearbeitungen in der Praxis, gilt das genauso. Alle qualitativen empirischen Verfahren, die mit reichhaltigen Daten umgehen oder sie durch ihre Erhebungspraxis hervorbringen – narratives Interview, ethnografische Beobachtung, Gruppendiskussion,

Unterrichtsvideografie – fokussieren im Material die von den Forschenden als ‚wichtig‘ identifizierten Daten mit einem empirisch-theoretischen Zweck und müssen einen großen Teil des Materials aussondern. „Die Konstruktion des Falles produziert gewissermaßen ihren eigenen Abfall“ (Bergmann 2014, S. 30). Die spannende und offenbar auch für Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) interessante Frage wäre dann, welche Informationen und Daten wofür brauchbar sind und welche übergangen oder entsorgt werden können. Möglicherweise wird eine praxeologische Unterrichtsforschung in einer Videografie zur Teilnehmendenadressierung etwas ganz anderes als interpretationswürdig erachten, als pädagogische Fachkräfte, die die gleiche Videosequenz anders, womöglich auch mit bewertender Absicht (gelingender vs. misslingender Unterricht) betrachten. Aber wäre das bereits ein Problem oder gar ein *Anwendungsproblem*? Anstatt die Differenz zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Kasuistik am Umgang mit normativen Deutungsüberschüssen festzumachen, scheint es sinnvoller, die Funktion und die praxisspezifischen Rahmenumstände von Fallinterpretationen genauer in den Blick zu nehmen. Eine treffende Formulierung des wesentlichen Kerns professionsbezogener Fallrekonstruktion bzw. Fallarbeit, wie sie ähnlich auch bei anderen Autor*innen zu finden wäre, bietet Meseth (2016, S. 40):

„Hinter dem Prinzip der Fallarbeit steht die für professionelles Handeln elementare Herausforderung, zwischen allgemeinem wissenschaftlichem Wissen und besonderem Einzelfall zu vermitteln. Nicht die regelhafte Anwendung von standardisiertem Wissen auf ein bekanntes Problem, sondern die durch Urteilskraft getragene Auslegungspraxis von Einzelfällen gilt als bestimmendes Merkmal für professionelles Handeln“.

Für die wissenschaftliche, genauer empirische Fallrekonstruktion stellt sich das verstehenstheoretische Grundprinzip ähnlich dar.³ Allerdings ist die „Urteilskraft“ für die „Auslegungspraxis“ hier stärker an etablierte methodologische Verfahren, Prinzipien und „Standards“ gebunden und man würde eher von Interpretation bzw. interpretativem Verstehen statt von Auslegung im Sinne einer situativen Deutung und Reflexion sprechen (Bohnsack 2017, S. 78). Fallarbeit ist also immer und gerade in der didaktisch motivierten Anwendung im Rahmen pädagogischer Professionalisierung mit der Abstraktion und Transformation eines zu Lernzwecken präsentierten Einzelfalls *für etwas* verbunden und sie impliziert eine zeitliche Komponente.

Die basale Verstehensoperation beider Praxen ist also nicht grundsätzlich verschieden, sondern variiert vor allem hinsichtlich

(1) ihrer situativen bzw. funktionslogischen Rahmenbedingungen, unter denen das jeweilige Verstehen als Akt subjektiver

3 Ich wähle hier bewusst eine umgekehrte Homologie, die die Strukturähnlichkeit des kognitiven Vorgangs des wissenschaftlichen Verstehens vom lebensweltlichen bzw. professionellen Problemverstehen ableitet und nicht umgekehrt (Völter 2008), was auch plausibel wäre. Ein Verständnis von professionellem Fallverstehen als einer Art ‚kleiner Schwester‘ eines fundierten Fallverstehens in der empirischen/qualitativen Sozialforschung birgt m. E. die latente Gefahr, der Praxisperspektive eine methodisch unreife, inkompetente und auf Routinehandeln verengte Perspektive oder kurz gesagt: eine Position geringerer Reflexivitätsfähigkeit zuzuschreiben.

oder intersubjektiv-kollektiver Weltauslegung erfolgt,

- (2) der angestrebten Generalisierungsreichweite über das jeweils so Verstandene, die sich im Bereich der pädagogischen Handlungslogik in Form von ‚bewährtem‘ (impliziten) Wissen, Alltagstheorien, Routinehandeln oder Gewohnheiten manifestiert und im Bereich der Wissenschaft in (expliziten) Theorien, Modellen und Konzepten und Begriffen gewisser ‚Haltbarkeit‘ und ‚Abrufbarkeit‘
- (3) und des zeitlich-situativen Kontingenzdrucks, mit dem Verstandenes letztlich in (professionelle) Werturteile und Entscheidungen transformiert (nicht bloß transferiert) werden soll.

Besonders auf den dritten Aspekt möchte ich hier näher eingehen, weil in der Literatur zur (pädagogischen) Kasuistik die zeitliche Dimension von Fallanalysen als einer temporal strukturierten Praxis selten expliziert wird (was nicht zu verwechseln ist mit der Geschichtlichkeit und Biografizität von Fällen, die natürlich vielfach diskutiert wird). Der Fokus auf Temporalität des Verstehens kann hilfreich sein, um die Relation von Theorie(entwicklung) und Anwendung(sorientierung) anders zu markieren, als Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) es über die starke Problematisierung normativ überhöhter Erwartungen und daraus resultierenden Spannungen tun.

5. Fallinterpretationen als kontingente temporale Praxis

Fallinterpretation hat sowohl als Forschungsmethode als auch als Lern- und Reflexions-

anlass immer eine implizierte zeitliche Gelungsdimension, die über den jeweiligen Fall hinausreicht.

Die Fälle, die in der pädagogischen Kasuistik in mehr oder minder „präparierter“ Form (Bergmann 2014, S. 27) als didaktisiertes Mittel zum Einsatz kommen, sind für die empirisch-wissenschaftliche Kasuistik quasi ein analytisches Zwischenprodukt, aber kein Ergebnis an sich. Erst die methodologisch begründete, aber letztlich immer auch mit einem Rest an Unschärfe behaftete „Übersetzung“ empirischer Beobachtungen des zu meist Impliziten in gegenstandstheoretische und metatheoretische Begriffe und Konzepte, also in Explizites, macht aus ihnen eine Theorie (Renn 2014, S. 31). Für eine Generalisierung der exemplarischen Fallarbeit muss auch in der pädagogischen Kasuistik also ein Bezug zur Theorie hergestellt werden, wie Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 16) es fordern; auch wenn in ihrem Text etwas unscharf bleibt, was mit „theoretisch geordneten Kategorien“ (Beier et al. 2020, S. 13–14) gemeint ist bzw. wie sie selbst diesen Akt der Erdung ihrer eigenen Forschungen, im Beitrag exemplarisch zum Konzept der Adressierungen, vornehmen (Beier et al. 2020, S. 14–16).

Jedenfalls lässt sich festhalten: Es muss eine sinnverstehende Synthese von beobachtetem Fallgeschehen, empirischer Rekonstruktion und theoretischer Verallgemeinerung hergestellt werden und zwar sowohl in der Forschung als auch in der Weiterbildung. Eine direkte Abkürzung direkt zu ‚anschaulichen‘ Theorien ohne den mitunter etwas mühsamen Weg über die Erläuterung der Methodologie wäre keine fundierte Fallarbeit. Umgekehrt wäre auch die bloße assoziative

Fallinterpretation ohne die abstrahierende Weiterführung zu der dahinter liegenden Theorie lediglich ein anekdotisches Geschichtenerzählen.

Eine didaktisch eingesetzte Fallinterpretation dürfte mit der Erwartung auf ‚nützliche‘ Einsichten für eigenes Handeln in *zukünftigen* ähnlichen Situationen verbunden sein, was auch immer die Ähnlichkeit ausmachen wird. Vermutlich weit seltener, aber nicht ausgeschlossen, wären indessen rein retrospektive Motive, also über die Reflexion von Fällen eigenes früheres Handeln quasi im Nachhinein ‚besser‘ zu verstehen. Sofern diejenigen, die an einer pädagogischen Fallinterpretation teilnehmen, bereits über angereichertes Erfahrungswissen aus dem betreffenden Fallkontext verfügen, werden sich retrospektive und prospektive Bezüge vermutlich stärker durchdringen (Kubisch & Störkle 2016). Ein präsentierter Fall wird dann eher als ein mehr oder weniger (a)typischer Fall *unter vielen* gesehen. Im Allgemeinen dürfte aber ein Einüben reflexiver Beweglichkeit mithilfe von Fallinterpretationen aus der professionellen Antizipation von zukünftigen, kontingenten Herausforderungen und Fallaufgaben motiviert sein.

Meseth (2016) weist in diesem Zusammenhang auf die für die Pädagogik kennzeichnende normative Aufgabenstruktur hin, die zu einer Suche nach bestätigenden und stabilisierenden (professionellen) Selbstbeschreibungen tendiere. Das erschwere es, mit (wissenschaftlichen) Fremdbeschreibungen und in Opposition zur stabilisierten pädago-

gischen Ordnung eine reflexive Motivation zur Dekonstruktion eigener Praxis hervorzu-rufen (Meseth 2016, S. 44). Es wäre dann also zu fragen, was bei der Präsentation und Bearbeitung einer Fallanalyse erforderlich wäre, um die normative Schließung der Reflexion im Sinne einer unmittelbaren Bewertung der betrachteten Unterrichtshandlung zumindest zeitweise zu suspendieren. Analog zum forschungsmethodischen Prinzip der Einklammerung des Geltungscharakters⁴ in der rekonstruktiven Forschung (Bohnsack 2014), die eine voreingenommene erkenntnisleitende Wertepositionierung aus der praxeologischen Analyse heraushalten will, bräuhete es ein didaktisches Prinzip des normativen Urteilsaufschiebs. Denn erst, wenn gehaltvolle und normativ aufschließende Fremddeutungen sich gegenüber reflexhaften Absicherungen der (pädagogischen) Selbstwirksamkeit Geltung verschaffen, stünde eine biografisch verankerte Professionalisierung im Sinne eines transformativen Lernens (Mezirow 1997; Koller 2012; Nohl 2011) überhaupt erst in Aussicht. Das gilt im Übrigen auch für eine reflexive Praxis des Forschens, die idealerweise auch ihrerseits nicht lernresistent sein sollte. Es wird keineswegs bestritten, dass das eine Herausforderung ist.

Auch dem wissenschaftlichen Fallverstehensmodus geht es – ungeachtet der präferierten Methode – um *prospektive* Generalisierung auf der Basis bereits vergangener, daher *rekonstruktiv* zu untersuchender Fälle, also um empirisch und theoretisch ‚haltbare‘ Aussagen zu ähnlichen, eben strukturhomologen

⁴ „Einklammerung des Geltungscharakters“ bedeutet, dass sich die dokumentarische Interpretation dieser Unterrichtssequenz einer normativen Beurteilung des Geschehens enthält“ (Asbrand & Mertens 2018, S. 25).

und damit typischen Fallsituationen. Auch mit einer starken analytischen Gewichtung von Situativität und Kontingenz in der Analyse sozialen Handelns (Gugutzer 2018), die insbesondere für pädagogisches Handeln geboten scheint, weisen Fallrekonstruktionen thematisch, sozialräumlich, kulturell und auch zeitlich über die jeweilige wissenschaftlich untersuchte Situation hinaus. Sie rekonstruieren übersituative soziale Sinnverfestigungen, die in den verschiedenen Methodenansätzen unterschiedlich genannt werden, z. B. Orientierungsrahmen, Habitus, Schemata, Deutungsmuster. Die theoriegeleitete Bezugnahme auf solche Verfestigungen ist scheinbar auch mit der Forderung nach „geerdeten Theorien“ gemeint (Beier et al. 2020, S. 13).

Die unmittelbare handlungspraktische Lösung von offensichtlichen oder diffusen Handlungsproblemen, die sich in einem konkret betrachteten Fall zeigen bzw. konstruiert werden, ist für die Empirie letztlich weniger relevant. Meistens sind sie schon allein deshalb zu vernachlässigen, weil der Ausgang des Falls zum Zeitpunkt der genaueren Interpretation ohnehin schon längst ‚Geschichte‘ ist und ‚nur‘ noch als narratives Kondensat vorliegt. Diejenigen, die den Fall retrospektiv betrachten – egal ob als Forschende in der Datenanalyse oder als Professionelle in einem fallbasierten Lernsetting – können das Geschehen bestenfalls in der Einstellung eines natürlichen Fremdverstehens (und auf der Basis eigener Referenzerfahrungen in vergleichbaren Situationen) interpretierend nachvollziehen, aber sie müssen den Fall nicht selbst durchleben. Gleichwohl knüpft das über eine Fallpräsentation evozierte mit-

telbare Problemerkennen an standortgebundenen (Vor-)Erfahrungen der Betrachter*innen an und kann so mitunter starke affektive Deutungen hervorrufen. Ergiebige Fälle bzw. Fallsituationen zeichnen sich sowohl in der empirischen Forschung als auch in der Verwendung in Weiterbildungen gerade durch die offene, polyvalente Vielschichtigkeit und ihre mehrdeutige Dichte als „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2018) aus, andernfalls wären sie in beiden Zusammenhängen uninteressant. Die Frage ist dann allerdings, über welche Methoden und Thematisierungsformen die potenzielle Vieldeutigkeit erschlossen werden kann. So wenig sich eine mitunter stark normativ geprägte Problemdeutung in der selbstläufigen Relevanzsetzung in manchen Fallinterpretationen verhindern lässt, so wenig muss sich die empirische Forschung allein darauf beschränken.

Während die wissenschaftlich Forschenden sich der Vielschichtigkeit üblicherweise ‚in Ruhe‘ mit bewusst eingenommener Naivität (Hitzler 2020), mit relativ viel Denk- und Abwägungszeit und ohne eigenen Handlungsdruck zuwenden können, erleben die Professionellen aus der pädagogischen Praxis eine derart entschleunigte Fallbetrachtung nur gelegentlich, z. B. in Aus- und Weiterbildungen oder Supervisionen. Ansonsten stehen sie üblicherweise stärker unter dem notorischen Urteilsdruck alltäglicher Situations- und Fallbewältigung, ähnlich wie es auch für andere Sozialprofessionen gilt (Treptow 2009; Völter 2008). Auch wenn Seminare und Weiterbildungen, in denen Fallinterpretationen als eine Lernmethode zum Einsatz kommen, eine gewisse handlungsentlastete Situation zu schaffen vermögen, wäre es trügerisch, den für

Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen unterschiedlichen Aufforderungsgehalt eines Falls zu ignorieren, also das subjektive Empfinden, sich zügig evaluativ und proaktiv zum Gesehenen, Gelesenen oder Gehörten verhalten zu müssen. Vielmehr bestünde die Kunst darin, eine Balance zu finden zwischen *künstlicher* Verlangsamung der Verstehensprozesse im Interesse der Detailierung und Differenzierung einerseits und der *natürlichen* Tendenz zu einer schnellen Gestaltschließung angesichts antizipierter Lösungsverantwortung andererseits. Nicht die Normativität als solche wäre dann ein *Problem*, sondern die verschiedenen funktions- und kontextbezogenen Bedingungen im Umgang mit der fallimmanenten Temporalität (Schmidt-Lauf 2009). Wenn wir uns also eine Fortbildungs- oder Seminarsituation wie oben beschrieben vorstellen, in denen Fallinterpretationen aus der empirischen Forschung mit dem Zweck der Stimulierung professionsbezogener Lerndiskurse und Reflexionen eingesetzt werden, dann werden diese empirischen Daten nicht nur aus dem engeren Logikzusammenhang der wissenschaftlichen Rekonstruktion dekontextualisiert, sondern auch mit einer anderen Stimulusfunktion eingesetzt, die unter den Beteiligten im Seminar ja gerade Reaktionen und damit eine Diskussion evozieren soll. Während ein Fall im Rahmen der Forschung gewissermaßen künstlich entschleunigt und sequenziell seziiert wird, soll er im Rahmen einer Fortbildung eine sonst viel komplexere und zeitlich ausgedehntere Wirklichkeit plausibel, glaubwürdig und in kompakter Form veranschaulichen. Es geht also letztlich gar nicht um den *direkten* und *schlichten* Transfer, sondern um die sinnvolle Relationierung von empirischen Fall-

rekonstruktionen, einschließlich der Offenlegung der methodologischen Wege dorthin (also der Praxis der qualitativen Forschung) einerseits und der lernstimulierenden Qualität solcher Befunde für die Reflexion prototypischer pädagogischer Handlungskontexte andererseits.

Wenn die Funktion von illustrativen und rekonstruktiven Fällen als (sozial)pädagogischer Lern- und Reflexionsanlass in der Herausbildung eines „Habitus des Befremdens der sozialen Praxis“ (Braun et al. 2011, S. 9; auch Graßhoff 2016, S. 275) besteht, dann wäre eine erste Aufgabe jeder pädagogischen Kasuistik, eben diese *lerntheoretische Funktion* klarzustellen ohne die *empirisch-wissenschaftliche Basis* zu unterschlagen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beier, F., Wyßuwa, F. & Wagner, E. (2020). Fallinterpretationen zwischen Theorie und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 6–22.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- 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* (S. 19–33). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*, 9. Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag, UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 4. Auflage (S. 84–85). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bourdieu, P. (1996). Die Logik der Felder. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 124–147). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: Reinhardt Verlag.
- Kubisch, S. (2014). Spielarten des Rekonstruktiven. Entwicklungen von Forschung in der Sozialen Arbeit. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien - Arbeitsfeldbezüge - Forschungspraxen* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Kubisch, S. & Störkle, M. (2016). *Erfahrungswissen in der Zivilgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zum nachberuflichen Engagement*. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, G. (2016). Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 271–292). Wiesbaden: Springer VS.
- Groß, A. (2018). Critical Incidents/Kritische Situationen als Instrumentarium für die Entwicklung inklusionssensibler Lehre. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxisbandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 167–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gugutzer, R. (2018). Situationsprobleme und kreatives Handeln. Neopragmatismus und Neophänomenologie im Dialog. In R. Gugutzer, C. Uzarewicz, T. Latka & M. Uzarewicz (Hrsg.), *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem* (S. 28–57). Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.) (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, M. (2012). Handlungskompetenz Fallverstehen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 201–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, R. (2020). Zentrale Merkmale interpretativer Sozialforschung. In R. Hitzler, J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 82–98). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hollenstein, L. & Kunz, R. (Hrsg.) (2019). *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissen-

- schaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Hunold, M. (2019). Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stürtzel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. 1/2019 (S. 67–91). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). doi: <https://doi.org/10.21241/ssoar.65683>.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 68–75.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg: Lambertus.
- Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2020). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 911–927.
- Reichert, J. (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20 (1). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>.
- Renn, J. (2014). *Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen*, Band I. Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Lauff, S. (2009). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 213–230), 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treptow, R. (2009). Sozialpädagogisches Handeln, In H. Macha, M. Witzke, N. Meder, U. Uhlendorff, C. Allemann-Ghionda & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III: Familie-Kindheit-Jugend-Gender / Umwelten* (S. 621–638). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Trowler, P. (2014). Theorising Disciplines and Research Practices. In P. Trowler, M. Sanders & V. Bamber (Hrsg.), *Tribes and Territories in the 21st Century. Rethinking the Significance of Disciplines in Higher Education* (S. 91–96). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Valiela, I. (2009). *Doing Science: Design, Analysis, and Communication of Scientific*

Research, 2nd revised edition. Oxford University Press.

Völter, B. (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* / *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (1). urn: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563>.

Matthias Otten, Prof. Dr., Professor für Politikwissenschaft und interkulturelle Bildung an der Technischen Hochschule Köln. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle und internationale Soziale Arbeit, Migrations- und Fluchtforschung, Teilhabeforschung, Disability Studies, Qualitative Forschungsmethoden.

✉ matthias.otten@th-koeln.de
