

Wernet, Andreas

Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlhaverschen Modell einer 'entscheidungsorientierten Kasuistik'

Pädagogische Korrespondenz 35 (2022) 65, S. 3-10



Quellenangabe/ Reference:

Wernet, Andreas: Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlhaverschen Modell einer 'entscheidungsorientierten Kasuistik' - In: Pädagogische Korrespondenz 35 (2022) 65, S. 3-10 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-332049 - DOI: 10.25656/01:33204

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-332049>

<https://doi.org/10.25656/01:33204>

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-Licence: <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

Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

65_2022

IN MEMORIAM **Andreas Wernet** Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlha-verschen Modell einer entscheidungsorientierten Kasuis-tik **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS** **Anne Kirschner** Brauchen wir einen Draht zum Kaktus? – Eine Kritik der Resonanz als Erklärungsmetapher für das Pädagogische **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG** **Anne Gräf** Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?! **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE** **Sascha Kabel** Bildungstheoretischer Vergleich schulpä-dagogischer und grundschulpädagogischer Hand, Ein-führungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Ver-hältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik **WANDEL VON SCHULE** **Karl-Heinz Dammer | Norbert R. Vetter** Das „Padagogy Wheel“ – die Neuerfindung des Rades für die Pädagogik

Korrespondenz
Pädagogische

IMPRESSUM

Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnose in
Pädagogik und Gesellschaft
Jg. 35, Heft 65 (1/2022) | ISSN: 0933-6389 | ISSN Online: 2196-1425

HERAUSGEBER*INNEN UND REDAKTION:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg), Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main), Sascha Kabel (Flensburg),
Marion Pollmanns (Flensburg)

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT:

Peter Euler (Darmstadt), Andreas Gruschka (Frankfurt/Main), Bernd Hackl (Wien),
Andrea Liesner (Hamburg), Andreas Wernet (Hannover), Antonio Zuin (São Carlos, Brasilien)

REDAKTIONSADRESSE:

Dr. Sieglinde Jornitz, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main, jornitz@dipf.de
Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen ein
Begutachtungsverfahren.

ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN:

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 200 Seiten (Print und Online).

Einzelheft Print: 12,50 €

Jahresabonnement Print: Institutionen 40,00 €; Privat: 23,00 €

Jahresabonnement Online: Institutionen 80,00 €, Privat: 30,00 €

Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 80,00 €; Privat 30,00 €

Ab Heft 65 (1-2022) erscheint die Pädagogische Korrespondenz mit eigenem Volltext-Archiv
jetzt auch digital. Alle Fragen zum digitalen Zugriff und zu Abonnements beantwortet
der Verlag Barbara Budrich unter zeitschriften@budrich.de.

Das digitale Angebot finden Sie auf: <https://pk.budrich-journals.de>

Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch
um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei
Monate zum Jahresende.

ABONNEMENTS- UND ANZEIGENVERWALTUNG:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen

Tel. +49 (0) 02171 79491 50 – zeitschriften@budrich.de

www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de

© 2022 Verlag Barbara Budrich, Opladen · Berlin · Toronto

Die Zeitschrift sowie alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen
Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikro-
verfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich
gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: PK22 vom 01.01.2022

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Umschlaggestaltung: lehfeldtgraphic.de

Inhalt

IN MEMORIAM

Andreas Wernet

Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlhaverschen Modell einer *entscheidungsorientierten Kasuistik* 3

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Anne Kirschner

Brauchen wir einen Draht zum Kaktus? – Eine Kritik der Resonanz als Erklärungsmetapher für das Pädagogische 11

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Anne Gräf

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?! 35

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Sascha Kabel

Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Verhältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik 60

WANDEL VON SCHULE

Karl-Heinz Dammer / Norbert R. Vetter

Das „Padagogy Wheel“ – die Neuerfindung des Rades für die Pädagogik 77

IN MEMORIAM

Andreas Wernet

Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlhaverschen Modell einer *entscheidungsorientierten Kasuistik*

In der Debatte um die kasuistische LehrerInnenbildung, die die letzten 20 Jahre im deutschsprachigen Raum sehr lebhaft und produktiv, aber durchaus auch kontrovers geführt wird, hat Frank Ohlhaber mit seinem Modell einer *entscheidungsorientierten Kasuistik* einen paradigmatisch gewichtigen Beitrag vorgelegt, der die Diskussion um eine völlig neue Perspektive bereichert.¹ Um die Stoßrichtung dieses Vorschlags zu verstehen, ist es hilfreich, sich zunächst das zentrale Anliegen der pädagogischen Kasuistik vor Augen zu führen. Es besteht darin, dem Fallbezug in der universitären LehrerInnenbildung einen systematischen Stellenwert einzuräumen. Die Relevanz des Fallbezugs einer pädagogischen Ausbildung liegt auf der Hand. Sie beruht auf dem Prinzip der konkreten und exemplarischen Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme. Der systematische Stellenwert der pädagogischen Kasuistik weist darüber hinaus. Er besteht darin, eine Brücke zu schlagen zwischen *wissenschaftlichen* und *berufspraktischen* Ansprüchen der universitären Lehre, indem die Lehre *beiden* Ansprüchen gerecht wird. Denn einerseits kann sich dieser *Fallbezug* im Kontext der Etablierung qualitativer Forschungsmethoden als erkenntnis- und geltungsorientierter *Forschungsbezug* ausweisen; andererseits stellt er mit seiner Bezugnahme auf die exemplarische Konkretion der pädagogischen Praxis seinen *Praxisbezug* unter Beweis.

Auf der Grundlage dieser Gemeinsamkeit kasuistischer Ansätze lässt sich eine Kontroverse beobachten, die sich entlang der Frage der Gewichtung und Relationierung der Erkenntnis- und der Praxisansprüche der Lehre entspinnt. Sehr vereinfacht gesprochen sieht sich der praxisorientierte Ansatz der Herausbildung einer pädagogischen Handlungskompetenz verpflichtet und orientiert die universitäre Lehre an diesem Anspruch. Fragen der Geltung sind diesem Anspruch nachgeordnet. Der Geltungsanspruch ist hier im Extremfall bloßes Alibi. Umgekehrt sieht sich der erkenntnisorientierte Ansatz Geltungsfragen

1 Ich berufe mich im Folgenden auf die beiden Aufsätze: Ohlhaber, F. (2009): „Der Lehrer riskiert, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.“ – Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver Pädagogischer Kasuistik. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, S. 21-45; Ohlhaber, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn, 12. Jg., Heft 2, S. 279-303.

verpflichtet und konzipiert seine Lehre im Zeichen fallrekonstruktiver Forschung. Sein Praxisanspruch begründet sich darin, die pädagogische Praxis forschend in den Blick zu nehmen. Damit findet das Prinzip der exemplarischen Konkretion, das ursprünglich der Idee einer praktischen Ausbildung verpflichtet war, eine forschungslogische Anwendung. Dieses Prinzip betrifft nun den Forschungsgegenstand und bezeichnet damit eigentlich eine Forschungsstrategie. Die Praxisorientierung dieser kasuistischen Lehre besteht darin, die Praxis zum Gegenstand der Forschung zu machen. Insofern fungiert der forschungslogische Praxisbezug hier als Alibi der Praxis- und Handlungsorientierung der Lehre.

Ohlhaber nimmt in diesem Paradigmenstreit der pädagogischen Kasuistik eine eindeutige Position ein. Er vertritt eine Kasuistik im Sinne einer „rein analytischen Zuwendung zur Erziehungswirklichkeit“ (Ohlhaber 2011, S. 280). Konsequenter, strenger und pointierter kann man den Standpunkt einer erkenntnisorientierten Kasuistik nicht formulieren. Allerdings sieht er auch sehr klar die Folgeprobleme, die mit diesem Standpunkt einhergehen. Einerseits stellt sich das Problem der berufssozialisatorischen Bedeutung dieser Lehre. Kann sie den Anspruch der „Bildung eines reflektierten pädagogischen Habitus“, auf den sich auch Ohlhaber beruft, wirklich einlösen? Andererseits stellt sich das Problem der praktischen Durchführung dieser Lehre. Kann sie den Anspruch einer „rein analytischen Zuwendung zur Erziehungswirklichkeit“ in der Lehre wirklich einlösen?

Bezüglich der ersten Frage schließt Ohlhaber sich der weit verbreiteten Sichtweise der erkenntnisorientierten Kasuistik an. Die kasuistische Lehre trägt zur Professionalisierung pädagogischen Handelns bei. Das Fallverstehen kann nämlich als der strukturelle Ort der „Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ angesehen werden und insofern führt es zur „Bildung eines reflektierten pädagogischen Habitus“ (ebd., S. 279). Dieses Konzept, so einflussreich und ‚sinnstiftend‘ es für die erkenntnisorientierte Kasuistik auch sein mag, kann offensichtlich kaum in Anspruch nehmen, eine empirisch belastbare Aussage darzustellen. Wollte man im strengen Sinne die Wirkung der kasuistischen Lehre empirisch nachweisen, müsste es mindestens gelingen, das Konzept der Professionalisierung messtechnisch zu operationalisieren. Das aber widerspräche gerade einem Professionalisierungsbegriff, der sich nicht auf berufliche Kompetenzen im Sinne formalisierbarer beruflicher ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ beruft, sondern auf ein Modell der Angemessenheit der Bearbeitung beruflicher Handlungsprobleme, das sich auf den Habitusbegriff stützt.

Zu diesem Problem nimmt Ohlhaber eine geradezu lakonische Haltung ein:

„Im Hinblick auf die oben dargelegten Erwartungen über die berufssozialisatorische Bedeutung von Fallanalysen kann aus der Sicht des Autors gesagt werden, dass diese nicht falsifiziert wurden.“ (ebd., S. 281)

Die Lakonie beruht zunächst auf einer bemerkenswerten Umkehr der Beweislast hinsichtlich der Wirksamkeit kasuistischer Lehre. Damit nimmt Ohlhaber nicht in Anspruch, dass sich die Leistungsfähigkeit der kasuistischen Lehre

‚unter Beweis stellen lassen‘ müsste; er nimmt lediglich in Anspruch, dass sich aus der Sicht seiner Lehrerfahrung keine Anhaltspunkte für eine Widerlegung ergeben haben.

Man sieht sofort, dass Ohlhaver damit eine legitimatorische Schwäche in Kauf nimmt. Denn immerhin verzichtet er darauf, dasjenige Modell einer professionalisierungsbedeutsamen Habitusbildung, dem er die kasuistische Lehre verpflichtet sieht, zu ‚verifizieren‘. Gegenüber denjenigen Stimmen, die eine solche Verifizierung einfordern, kann die Ohlhaversche Position als Verweigerung interpretiert werden; als eine Verweigerung, die ein vollmundiges Versprechen der ‚Wirksamkeit‘ der kasuistischen Lehre vermeidet.

In dieser Vermeidung liegt aber zugleich eine Stärke. Die Kraft der defensiven Beweislastenumkehr besteht nämlich darin, nicht in die Falle der *legitimatorischen Begründung* der Kasuistik zu tappen. Diese Falle besteht in der *Konfusion* wissenschaftlicher Aussagen und praktischer Standpunkte. Ohlhaver erhebt eben nicht den – implizit technokratischen und wissenschaftlich unseriösen – Anspruch, aus der forschungslogischen Dignität der Fallrekonstruktion den Beweis ihrer hochschuldidaktischen Dignität erbringen zu können. Die *erkenntnislogische* Begründung der Fallrekonstruktion stellt eine wissenschaftliche bzw. wissenschaftsimmanente Operation dar. Der Einsatz dieses Forschungsinstruments in der Lehrerbildung stellt eine *praktische* Entscheidung dar. Praktische Entscheidungen sind auf Standpunkte angewiesen. Diese Standpunkte stützen sich zwar auf „gute Gründe“ (Habermas). Aber mit dieser Begründungsmöglichkeit bzw. „Begründungsverpflichtung“ erledigt sich nicht der „Entscheidungszwang“ (Oevermann). Die praktische Entscheidung lässt sich auch in der rationalisierten Welt nicht bruchlos aus wissenschaftlichen Erkenntnissen gewinnen. Ohlhaver entgeht also dem technokratischen Fehlschluss der wissenschaftlichen Ableitung einer praktischen Entscheidung. Er entgeht aber auch dem der forschungslogischen Kasuistik eigenen Hader, dies nicht tun zu können; also ihre Dignität wissenschaftlich nicht ‚beweisen‘ zu können,

Viel interessanter scheint mir aber die Bearbeitung des zweiten Problems der kasuistischen Lehre. Dieses Problem betrifft nicht ihre Wirksamkeit, sondern ihre Qualität. Ist eine erkenntnisorientierte Kasuistik im Lehramtsstudium überhaupt durchführbar? Hat eine solche Lehre überhaupt eine Chance auf Resonanz seitens der Studierenden? Dieser Frage hat sich Ohlhaver eingehend gewidmet und sein Vorschlag einer *entscheidungsorientierten Kasuistik* steht im Zeichen der Bearbeitung dieses Problems.

Seine Untersuchungen zur studentischen Fallarbeit beruhen auf von Studierenden schriftlich vorgenommenen Interpretationen, die im Rahmen der Nachbereitung eines Schulpraktikums erfolgt sind. Im Gegensatz zu der Frage der Wirksamkeit, die sich fallrekonstruktiv seriös nicht beantworten lässt, stellt dieser Zugriff eine forschungslogisch überzeugende Operation dar. Tatsächlich lässt sich die Frage der *Wirklichkeit* (im Gegensatz zur Frage der Wirksamkeit) kasuistischer Lehre empirisch seriös beantworten.

Diese Untersuchungen führen zu einer Typologie studentischer Interpretationsmuster:²

- Normative Vermessung
- Deskription und Kategorisierung
- Projektion
- Praktische Problemlösung
- Wissenschaftliche Bedeutungsrekonstruktion

Lediglich die „wissenschaftliche Bedeutungsrekonstruktion“ stellt eine dem kasuistischen Erkenntnisanspruch angemessene Interpretationshaltung dar. Die anderen Varianten weisen auf typische Schwächen bzw. Fehler der studentischen Fallanalysen hin. Die Studierenden neigen dazu, die zu interpretierende pädagogische Interaktionspraxis normativ zu kommentieren, sie einer bloß deskriptiven Beschreibung zu unterziehen, ihre eigenen idiosynkratischen Handlungsimpulse projektiv auf die Interaktionsszene zu übertragen oder die protokollierte pädagogische Problemsituation als Aufforderung, eine Problemlösung vorzuschlagen, misszuverstehen. Um die Wirklichkeit der kasuistischen LehrerInnenbildung ist es also nicht allzu gut bestellt. Es fällt den Studierenden schwer, gegenüber dem Gegenstand der pädagogischen Praxis jene erkenntnisorientierte Haltung einzunehmen, die unter kasuistischer Perspektive das Salz in der Suppe einer zwar handlungsbezogenen, aber zugleich handlungsentlasteten, reflexiven Lehre wäre. Wie immer es um die Vorstellung der Wirksamkeit der pädagogischen Kasuistik bestellt sein mag; ihr Gelingen als spezifischer Modus einer dem Erkenntnisanspruch verpflichteten Lehre scheint prekär und unwahrscheinlich.

Die Ohlhaversche Typologie der studentischen Interpretationsmuster macht aber auch darauf aufmerksam, dass der Anspruch der „wissenschaftlichen Bedeutungsrekonstruktion“ ein Problem aufwirft, das über den engeren Rahmen der LehrerInnenbildung hinausweist. Denn die Tendenzen einer normativen, deskriptiven, projektiven und/oder praktischen Interpretation stellen eine *Hürde* für jedwede wissenschaftliche Interpretation dar. Vergleichbar mit Tendenzen der Fehlinterpretation statistischer Daten beruht diese Hürde auf Interpretationsstrategien, die alltäglichen und lebensweltlichen Interpretationsroutinen entsprechen. Insofern benennt diese Typologie ein allgemeines epistemisches und erkenntnispsychologisches Problem. Das wissenschaftliche, Geltungsansprüche reklamierende Verstehen erfordert eine Distanzierung vom alltagsweltlichen Verstehen. Es erfordert eine Emanzipation von normativen, deskriptiven, projektiven und handlungspraktisch inspirierten Deutungsimpulsen und Deutungszwängen.

Ohlhaber ist also weit davon entfernt, ein naives Positivbild der Fallanalyse in der LehrerInnenbildung zu zeichnen. Die intellektuelle Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis auf der Grundlage von Interaktionspro-

2 Vgl. Ohlhaber 2009, S. 24-39; Ohlhaber 2011, S. 282-284.

tokollen vermag zwar der pädagogischen Reflexion eine erkenntnislogische Fundierung zu verleihen. Aber die Erkenntnisorientierung der kasuistischen Lehre verleiht dieser Reflexion nicht jene Komplexitätssteigerung, die zu einer Transformation eines alltäglichen, pädagogisch-intuitiven Zugriffs (darin treffen sich die ersten vier Interpretationsmuster) führen könnte. Die studentischen Interpretationsmuster lassen sich durch die hochschuldidaktisch reklamierte Erkenntnisorientierung der Kasuistik nicht einfach außer Kraft setzen.

Aber dieser Befund verleitet Ohlhaver weder dazu, ein Scheitern der Kasuistik zu postulieren noch die Unverständigkeit der Studierenden zu beklagen. Die erkenntnisorientierte Kasuistik, der sich Ohlhaver verpflichtet sieht, erzeugt schon deshalb ein Adressierungsproblem, weil die Studierenden ihr Lehramtsstudium *nicht* in der Erwartung der Partizipation an einer fallrekonstruktiven Unterrichtsforschung und *nicht* mit dem Ziel der forschungsmethodischen und forschungslogischen Qualifikation aufgenommen haben. Die Bearbeitung dieses Problems kann nicht darin bestehen, sich andere Studierende mit einer anderen Studienhaltung herbeizuwünschen. Sie kann aber auch nicht darin bestehen, den Erkenntnis- und Geltungsanspruch der pädagogischen Kasuistik, den studentischen Interpretationsmustern folgend, fallen zu lassen und stattdessen einen gleichsam unverbindlichen und ‚geläufigen‘ pädagogischen Austausch über pädagogische Phänomene zu pflegen.

Ohlhaver beantwortet dieses Problem durch den Vorschlag einer *entscheidungsorientierten Kasuistik*. Mit diesem Konzept verbindet er keine Abkehr von einer „wirklichkeitswissenschaftlichen Kasuistik“, sondern eine Bereicherung dieses Modells durch einen „engeren Theorie-Praxis-Bezug“. Die Annäherung der Theorie an die Praxis wird dadurch erzielt, dass das, was „pädagogisch gut und wünschenswert ist“ (ebd., S. 294) *nicht* ausgeklammert wird. Der kasuistische Diskurs widmet sich auch „prospektiven Problemlösungen bzw. alternativen Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Um die Stoßrichtung dieses Vorschlags zu verstehen, scheint mir ein kurzer Seitenblick auf das Webersche Postulat der Wertfreiheit hilfreich zu sein. Die gerade auch für pädagogische Handlungskontexte praktisch elementare Frage, *was soll ich tun*, lässt sich wissenschaftlich *nicht* beantworten: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er s o l l, sondern nur was er k a n n und – unter Umständen – was er w i l l.“³ Damit enttäuscht Weber die Erwartung, Wissenschaft könne *als* Wissenschaft die lebenspraktischen Fragen des Sollens beantworten. Aus wissenschaftlich überprüften Geltungsaussagen folgen keine Handlungsanweisungen. Umgekehrt sind die Seinsollens-Entscheidungen, die sich auf wissenschaftliche Aussagen berufen und stützen (das ist natürlich nicht nur möglich, sondern in der rationalisierten Welt gera-

3 Weber, Max (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5., erneut durchgesehene Aufl. Hrsg. von Johannes Winkelmann. Tübingen 1982, S. 146-214, S. 179.

dezu geboten), keine wissenschaftlichen, sondern *praktische* Entscheidungen. Das heißt auch, dass, sollte eine Praxis behaupten, ihre Entscheidung sei eine zwingende Folge wissenschaftlicher Erkenntnis, diese Behauptung, was leicht zu übersehen ist, keine wissenschaftliche, sondern eine praktische bzw. praxislegitimatorische Aussage darstellt. Und natürlich stellt auch das Bekenntnis zur Wissenschaft als solches keine wissenschaftliche, sondern eine normative Aussage dar.

Erst auf der Grundlage dieser klaren und in gewisser Weise auch einfachen Unterscheidungen wird der Ohlhaversche Vorschlag, die Frage des pädagogisch Guten und Wünschenswerten aus dem kasuistischen Diskurs *nicht* auszuklamern und diesen Diskurs in Richtung der Abwägung von Problemlösungen und alternativen Handlungsmöglichkeiten zu öffnen, verständlich. Denn es handelt sich dabei keineswegs um eine Einebnung der kategorialen Differenz zwischen wissenschaftlichen Geltungsaussagen und pädagogischen Sollens-Aussagen. Der Vorschlag beruht nicht auf der szientifischen und technokratischen Idee der wissenschaftlichen *Zuständigkeit* für pädagogisch-praktische Fragen. Ohlhaber erhebt weder den Anspruch der praktischen Problemlösung durch eine wissenschaftliche Kasuistik, noch plädiert er dafür, die Bindung an wissenschaftliche Geltung fallen zu lassen und eine wissenschaftliche Kasuistik durch eine pädagogische zu ersetzen. Er plädiert vielmehr dafür, die Webersche Vorstellung der „Lehre“ der empirischen Wissenschaft auf die Fragen des Könnens und Wollens im Sinne eines Diskurses *zwischen* Theorie und Praxis als hochschuldidaktisches Modell in Anschlag zu bringen.

Man könnte das Ohlhaversche Plädoyer folgendermaßen umschreiben: Solange der Diskurs in der wissenschaftlichen Praxis verbleibt, kann und soll er im Schutz des Elfenbeinturms die praktischen Fragen ausblenden und sich auf die Bearbeitung von Geltungsfragen beschränken. Dieses Modell mag auch für eine universitäre Lehre, deren Adressaten Novizinnen und Novizen der Wissenschaft sind (wo immer dieser Sachverhalt gegeben sein mag), tragfähig sein. Für eine Lehre, die in einen wissenschaftlich seriösen Diskurs mit *NovizInnen der Pädagogik* treten will, reicht dieses Modell aber nicht aus.

Warum nicht? Zentral scheint mir folgende Überlegung zu sein: „Damit wird zugleich jene studentische Kritik bzw. jenes studentische Unbehagen im Praktizieren des bisherigen Verfahrens ‚Fallrekonstruktionen in der Lehrerbildung‘ [gemeint ist das erkenntnisorientierte Verfahren; A.W.] in Fällen einer misslingenden Praxis mit der Diagnose dieses Misslingens sozusagen ‚allein gelassen‘ zu sein, ernst genommen.“ (Ohlhaber 2011, S. 294)

Die fallrekonstruktive Kasuistik als solche kommt also regelmäßig („in Fällen einer misslingenden Praxis“) zu Befunden, die ein „Unbehagen“ bei den Studierenden hervorrufen. Diese Formulierung wirft Fragen auf, denen Ohlhaber nicht nachgeht. Warum führt die Analyse des Misslingens zu einem Unbehagen der Studierenden? Finden sich empirisch Fälle des Gelingens? Wäre es nicht naheliegend, eine fallrekonstruktive Kasuistik an *diesen* Fällen zu vor-

zunehmen? Würde das Abhilfe schaffen? Oder würde das ebenfalls zu einem Unbehagen auf Seiten der Studierenden führen?

Jenseits dieser Fragen rückt Ohlhaber die Motive des *Unbehagens* und des *Nicht-Alleine-Lassens* in den Aufmerksamkeitshorizont der kasuistischen Lehre. Es geht ihm also um die Frage der Verantwortlichkeit der wissenschaftlichen Lehre. Nicht um eine Verantwortlichkeit für die unterschiedlichen Befindlichkeiten der Studierenden überhaupt, sondern eine Verantwortlichkeit für die Zumutungen, die mit dem fallrekonstruktiven Vorgehen für die Studierenden einhergehen. Wenn die wissenschaftliche Lehre darum weiß, dass die von ihr vertretene Sache bei den Studierenden ein Unbehagen hervorruft – offensichtlich kein Unbehagen das aus dem Problem der kognitiven Bewältigung resultiert, sondern ein Unbehagen der subjektiven Verarbeitung und Bewältigung der wissenschaftlichen Befunde des Misslingens der pädagogischen Praxis –, dann stellt sich für die Lehre die Frage, ob sie dieses von ihr hervorgerufene Unbehagen als Kollateralschaden in Kauf nimmt (oder darin gar eine extraordinary Bildungserfahrung sieht), oder ob sie den Umgang mit diesem von ihr hervorgerufenen Unbehagen selbst im Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich ihrer Lehre ansiedelt.

Die zentrale Stoßrichtung des Ohlhaverschen Vorschlags einer entscheidungsorientierten Kasuistik als Bereicherung eines rein erkenntnisorientierten Verständnisses der kasuistischen Lehre besteht m.E. darin, die pädagogische Kasuistik auf diese Zuständigkeit und Verantwortlichkeit zu verpflichten. Eine bloß erkenntniskonfrontative Kasuistik, so Ohlhaber, lässt die Studierenden mit ihren Dissonanzerfahrungen und Erwartungsenttäuschungen allein. Das von Ohlhaber vorgeschlagene Nicht-Alleine-Lassen besteht darin, die pädagogisch-alltagsweltlichen Interpretationsmuster der Studierenden anzuerkennen und die Spannungen und Dissonanzen, die sich aus den Differenzen zwischen einer rekonstruktiven und einer alltagsweltlichen Interpretation pädagogischer Protokolle ergeben, in die kasuistische Lehre zu integrieren.

Wie eine solche Integration im Zeichen einer entscheidungsorientierten Kasuistik aussehen und gelingen kann, hat Ohlhaber nur angedeutet. Vielleicht lässt sich eine solche Integration als Positivmodell auch gar nicht beschreiben. Ihre Vorbildlichkeit besteht vielleicht vielmehr darin, dass die entscheidungsorientierte Kasuistik eine *Haltung* zur universitären LehrerInnenbildung beschreibt, die die Frage der LehrerInnenbildung und die Frage der universitären Lehre überhaupt um eine *ethische* Dimension erweitert. Die durch Ohlhaber repräsentierte Haltung und die dieser Haltung zu Grunde liegenden Ethik beruht wesentlich auf einem Verständnis von Lehre und LehrerInnenbildung, das sich nicht an deren „Outcomes“ orientiert. Die Sorge gilt der Praxis der Lehre in ihrer sozialen und kommunikativen Wirklichkeit. Es geht Ohlhaber nicht darum, was bei der Lehre herauskommt; es geht ihm darum, was sie ist. Dass diese Wirklichkeit, will sie ihre Wissenschaftlichkeitsanspruch gerecht werden, sich an Erkenntnis- und Geltungsfragen orientieren muss, steht für Ohlhaber außer Frage.

Dass dieser Anspruch aber eine Wirklichkeit der Lehre hervorruft, die systematisch von einem Arbeitsbündnisproblem gekennzeichnet ist, geht aus den Untersuchungen von Ohlhaver zweifelsfrei hervor. Auch und gerade in ihrem dezidierten Interesse an der pädagogischen Praxis kann die fallrekonstruktive Forschung nicht jene praktischen Fragen, auf die die Studierenden Antworten suchen, beantworten. Obwohl die Wissenschaftlichkeit für die Kommunikation mit den Studierenden grundlegend und unverzichtbar ist, kann sie das Arbeitsbündnis, auf das sie in der Lehre angewiesen ist, nicht aus den Bordmitteln ihrer Wissenschaftlichkeit beziehen.

Die Lösung oder vielleicht besser die Bearbeitung dieses Problems besteht nicht in der *erkenntnislogischen* Überbrückung von Geltungs- und Seinsollens-Fragen. Sie besteht in der *kommunikativen Bearbeitung der Differenz des Interesses an Geltungs- und Seinsollens-Fragen*. Der „engere Theorie-Praxis-Bezug“, den die entscheidungsorientierte Kasuistik anstrebt, beruht auf einer kommunikativen *Vermittlung* wissenschaftlicher (rekonstruktiver) und pädagogisch-alltagsweltlicher (normativer, projektiver, deskriptiver) Interpretation. Es geht Ohlhaver, um noch einmal das Bild des Elfenbeinturms zu bemühen, nicht darum, den Elfenbeinturm zu verlassen, sondern um die Kommunikation zwischen den „Elfenbeinturmbewohnern“ und den „Elfenbeinturmbesuchern“ und um die Verantwortung der „Elfenbeinturmbewohner“ für die vermittelnde Kommunikation der ungleichen Perspektiven. Allein durch die *forschungsethische* Verpflichtung einer erkenntnisorientierten Kasuistik ist die Frage der so verstandenen Vermittlung *nicht* beantwortet. Dazu bedarf es einer *Haltung* der Vermittlung und einer *vermittlungsethischen* Sensibilisierung der pädagogischen Kasuistik.

Frank Ohlhaver ist am 20.12.2021 im Alter von 63 Jahren völlig überraschend und viel zu früh verstorben. Wir werden seine Stimme und sein Ohr vermissen.