

Rekonstruktive Bildungsforschung

Merle Hummrich · Astrid Hebenstreit
Merle Hinrichsen · Michael Meier *Hrsg.*

Was ist der Fall?

Kasuistik und das Verstehen
pädagogischen Handelns

 Springer VS

Rekonstruktive Bildungsforschung

Herausgegeben von

M. Heinrich, Hannover, Deutschland

A. Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung‘ reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie, usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben.

Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Herausgegeben von

Martin Heinrich
Leibniz Universität
Hannover, Deutschland

Andreas Wernet
Hannover, Deutschland

Merle Hummrich • Astrid Hebenstreit
Merle Hinrichsen • Michael Meier (Hrsg.)

Was ist der Fall?

Kasuistik und das Verstehen
pädagogischen Handelns

Herausgeber
Merle Hummrich
Astrid Hebenstreit
Merle Hinrichsen
Michael Meier

Universität Flensburg
Deutschland

Rekonstruktive Bildungsforschung

ISBN 978-3-658-04339-1

ISBN 978-3-658-04340-7 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-04340-7

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhalt

Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft 1
Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen, Merle Hummrich und Michael Meier

I Theorie und Reflexion erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit

Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft 13
Merle Hummrich

Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem
Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen 39
Wolfgang Meseth

II Kasuistik in der Schulpädagogik

Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit
Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann 63
Till-Sebastian Idel und Anna Schütz

Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden 81
Christine Thon

Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende
Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik 97
Katharina Kunze

„Was ist der Fall?“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das
 „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante 123
Michael Meier

Von der Sequenz zum Segment: Method(olog)ische Grenzmarkierungen
 der Kasuistik am Beispiel schulischer Architektur 155
Ina Herrmann

III Kasuistik und Fachdidaktik

Fehler, Modelle und andere Fälle: Unterrichtsanalyse anhand
 des *Flensburg English Classroom Corpus* 181
Olaf Jäkel

Verstehen und Verbessern? Fallanalysen und die Grenzen kollegialer
 Kritik bei Lehrern 209
Wolfram Meyerhöfer

Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur
 von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion 231
Sandra Rademacher

IV Kasuistik in Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik

Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von
 Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung .. 251
Jörg Dinkelaker

Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen
 im Spannungsfeld von Theorie und Praxis 271
Gunther Graßhoff

V Essay

Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik 293
Andreas Wernet

Autor_innenverzeichnis 313

Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft

Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen, Merle Hummrich und Michael Meier

1 Thematischer Fokus

Kasuistik ist im Rahmen vieler wissenschaftlicher Disziplinen zu einem wichtigen Thema avanciert und kann (auch) in anderen als der erziehungswissenschaftlichen Disziplin – z. B. in Jura, Medizin und Psychologie (Bergmann u. a. 2014) – auf eine lange Tradition zurückblicken. Dabei werden unterschiedliche Diskursstränge sichtbar, die auf eine Uneindeutigkeit von Begrifflichkeiten, Konzepten und Methoden verweisen. Dies ist der Ausgangspunkt für den vorliegenden Band. Mit Blick auf die zugespitzte Frage „Was ist der Fall?“ im Titel wird dabei das Ziel verfolgt, unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Fallarbeit zu beleuchten. Die Grundlage bildet hierbei eine 2013 an der Europa-Universität Flensburg stattgefundene Tagung zum gleichen Thema.

Einleitend lohnt ein Blick auf eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit pädagogischer Kasuistik, wie sie beispielsweise Wernet (2006) vornimmt. Er geht davon aus, dass „die Besonderheit der pädagogischen Kasuistik darin gesehen werden könne, dass sie etwas zum Fall macht, was dem beruflichen Handeln u. U. gar nicht als Fall gegeben war“ (Wernet 2006, S. 115), nämlich das pädagogische Handeln selbst. Methodologisch verweist der „Fallbegriff (...) immer schon auf eine außerwissenschaftliche Realität, auf einen *behandlungsbedürftigen* oder *behandlungswürdigen* lebenspraktischen Sachverhalt (ebd. S. 112)“. Damit wird der Fall als solcher zur Krise. Dies verweist nach Wernet wiederum auf die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, „denn nur im Rahmen des Allgemeinen kann das Besondere überhaupt auffällig werden“ (ebd. 2006, S. 112), wodurch immer auch ein Handlungsproblem aufgeworfen wird. In den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen werden solche grundlegenden Überlegungen vor allem unter zwei Schwerpunktsetzungen diskutiert. Zum einen wird Kasuistik auf ihren Beitrag zu erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hin befragt, zum anderen mit Blick

auf die Professionalisierungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte diskutiert. Dabei tritt die Bearbeitung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Rahmen von Studien- und Ausbildungsprozessen in den Fokus.

Im Bereich der *Lehrer_innenbildung* geht es um die Frage, inwiefern die Arbeit mit Fällen zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen kann. So konstatieren Schelle, Rabenstein und Reh, es gäbe eine „Reihe von Bemühungen und praktischen Reformversuchen der Lehrerbildung, die im Entwurf spezifischer Lernarrangements, besonderer didaktischer Seminarangebote und spezieller kommunikativer Settings bestehen und in denen methodisch geleitet ‚fallverstehende Reflexivität‘ ihren Ort finden kann“ (Schelle u. a. 2010, S. 14). Damit ist das Ziel – die Herausbildung eines „Habitus der reflexiven Distanz“ (Beck u. a. 2000, S. 45) und die Einübung des „Verstehens“ (vgl. Heinzel 2007, S. 148) –, welches mittels Kasuistik im Rahmen der *Lehrer_innenbildung* erreicht werden soll, bereits markiert. Es wird angenommen, Fälle stellen eine Beziehung zwischen dem Allgemeinen und Besonderen her (vgl. Hempel 2008, S. 8) und schafften als Ausdrucksgestalt pädagogischer Praxis eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Praxiserfahrungen und –projekte angehender Lehrkräfte könnten so universitär gerahmt und abseits von unmittelbarem Handlungsdruck analysiert und reflektiert werden (vgl. Heinzel 2007, S. 147). Gleichwohl wird Kasuistik als Professionalisierungsmöglichkeit in der *Lehrer_innenbildung* auch kontrovers diskutiert. So konstatiert beispielsweise Messmer eine „kategoriale Differenz von Theorie und Praxis“ (Messmer 2011, S. 221) sowie ihrer Wissensformen und Praktiken, die durch Fallarbeit nicht ohne Weiteres aufzulösen sei. Vielmehr müsse Wissenschaft sich der Praxis „auch über ihre differenten Denkformen nähren“ (ebd., S. 223).

In der *Erwachsenenbildung* bildet die Frage der Professionalitätentwicklung von Erwachsenenbildner_innen und die damit verbundene Steigerung der Qualität in der Lehre (Digel/Schrader 2013, S. 5) einen Hauptstrang der aktuellen Diskussion um Kasuistik. Dabei spielen mediale Formen der Implementierung von Fallarbeit in die pädagogische Praxis und die Aus- und Weiterbildung eine große Rolle (u. a. Diegel u. a. 2012; Diegel/Schrader 2013; Schrader u. a. 2010). Diese Diskurse schließen an Professionalisierungstheorien in der Erwachsenenbildung, lerntheoretische Ansätze und die Kompetenzdebatte in der Lehrerbildung an (vgl. Digel/Schrader 2013, S. 12). Dabei treten als Fälle „alltäglich-typische ‚images of practice‘“ (Digel u. a. 2012, S. 26) in den Vordergrund, die eine „Brücke zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘“ (ebd., S. 23) schlagen und „beim Aufbau der Kompetenz zur Diagnose pädagogischer Situationen“ (Digel/Schrader 2013, S. 11) unterstützen. Goeze versucht, den Fall in Aus- und Weiterbildungskontexten (und damit nicht als Forschungsgegenstand) zu bestimmen, indem sie darauf verweist, dass der Fall eine Handlungssituation darstellt, die als abgeschlossene Einheit zu betrachten ist (vgl. Goeze 2010, S. 127).

Fälle erlauben in dieser Abgeschlossenheit, die Vielschichtigkeit und die Mehrdimensionalität von Lehr-Lernprozessen in den Blick zu nehmen. Die Bedeutsamkeit von Fällen für die Theoriebildung in der Erwachsenenbildung (vgl. Dinkelaker 2014) zeigt daneben, dass der Fall erst dann die Vielgestaltigkeit der Praxis zum Ausdruck bringen kann „wenn in der Vielfalt dessen, was in einer Videoaufnahme zu hören und zu sehen ist, etwas Bestimmtes als Ereignis oder Zustand identifiziert und dokumentiert ist“ (ebd., S. 56). Der Fall wird also zum *Fall von etwas* gemacht.

Sozialpädagogisch hat Fallarbeit als *Casework* bereits im 19. Jahrhundert eine große Bedeutung. Gemeint ist damit weniger die Orientierung an (wissenschaftlichem) Erkenntnisgewinn, als vielmehr der Versuch, nach dem medizinischen Vorbild (Anamnese – Diagnose – Therapie) zu Erfolgen zu kommen. *Casework* spielt hier in der Diagnose eine Rolle, in der das Individuum in seinem Umfeld beobachtet wird. Mit Blick auf die Einflüsse der anglo-amerikanischen Tradition werden „*Casework*“ oder „*Casemanagement*“ auch heute zentral diskutiert (vgl. Braun u. a. 2011, S.13). Damit ist *Fallarbeit* in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zunächst weit entfernt von einer Ausrichtung auf wissenschaftliche Erkenntnis. Bis in die 1960er Jahre dient sie vielmehr vorrangig der Reflexion pädagogischer Erfahrungen (vgl. v. Wensierski 2006, S. 465), während sie heute im Zuge der universitären Ausbildung vor allem einen Beitrag zur Herausbildung eines „Habitus zur ‚Befremdung der eigenen Praxis‘“ leisten soll (Braun u. a. 2011, S. 9) und als eine Möglichkeit zur Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems verstanden wird.

Im Rahmen der Kasuistik bildet sich in den erziehungswissenschaftlichen Teilbereichen die *Fallrekonstruktion* als zentraler Zugang – allerdings mit unterschiedlichen methodischen Zugriffen – heraus (Kern 2014; Nentwig-Gesemann 2014; Schmidt-Thieme 2014; Wernet 2006; Idel u. a. 2014). So werden von wissenschaftlichen Methoden zur Fallinterpretation über Ansätze des *problem-based-learning* bis hin zu Biographiearbeit verschiedene Varianten kasuistischer Arbeit angewandt (vgl. Heinzel 2007, S. 147). Wernet unterscheidet dabei grundsätzlich zwischen einer illustrativen und einer rekonstruktiven Kasuistik (Wernet 2006, S. 84 ff.). Dabei sei die illustrative Kasuistik „nicht der Erforschung der Wirklichkeit des Erziehungsprozesses verpflichtet, sondern seiner praktischen Reproduktion“ (Wernet 2006, S. 90) und liege damit „jenseits einer forschungsorientierten Kasuistik“ (Wernet 2006, S. 90). Aber selbst wenn die Auswertung im Sinne Wernets einer rekonstruktiven Kasuistik entspricht, variiert die Frage „Was der Fall ist“ entsprechend der methodologischen und methodischen Fokussierung. So arbeitet Baltruschat Unterscheidungen zwischen einer sozialwissenschaftlichen und einer fachdidaktischen Analyse heraus, aber auch Unterschiede zwischen Methoden und Erkenntnispotentialen unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorietraditionen (vgl. Baltruschat 2014, S. 156 ff.).

Auf die große Bedeutsamkeit, die kasuistisches Arbeiten disziplinar schließlich hat, verweist auch die längerfristige Bereitstellung von Daten zu Ausbildungs- und Forschungszwecken. Es gibt mittlerweile zahlreiche Datenbanken und Fallarchive, die bundesweit entstanden bzw. in Entwicklung begriffen sind und die für die Archivierung und Bereitstellung von Fällen, Fallbesprechungen und theoretischen Auseinandersetzungen mit Kasuistik genutzt werden. Dabei ist kasuistisches Arbeiten trotz der entstehenden Archivierung und der damit verbundenen Tradierung dynamischen Zeitstrukturen unterworfen, oder – um es mit Reichertz (2014) auszudrücken – auch in der kasuistischen Rekonstruktion gibt es keine Position, in welcher man „dem Zeitgeist enthoben [ist, d. Verf.]“ (ebd., vgl. S. 29 f.). Diese Verwobenheit zeigt sich zum Beispiel im Zusammenhang von Schuldidaktik und jeweils präferiertem fallorientierten Zugang. Während es der geisteswissenschaftlichen Kasuistik typischerweise um normative Selbstvergewisserung von Pädagogik und Pädagogen gegangen sei (vgl. Henningsen 1974; Wernet 2006, S. 64), rücken die sozialwissenschaftlichen Positionen die Analyse der konkreten Erziehungswirklichkeit in den Fokus. Auch wenn eine systematische Analyse des Ineinandergreifens von didaktischem Diskurs und methodischen Entwicklungen im Feld der Kasuistik insgesamt noch aussteht, deutet doch einiges auf Entsprechungen hin: So scheint das didaktische Ziel des Einfindens in die Gesellschaft von einer geisteswissenschaftlichen Kasuistik stimmig flankiert, der es um normative Reflexionen und Selbstverständigung geht. Inwiefern aber die heutige Zielstellung der Selbstoptimierung mit einer wirklichkeitswissenschaftlichen Kasuistik korrespondiert, die sich normativer Positionen weitestgehend enthält, dafür aber Widersprüche und Uneindeutigkeiten des pädagogischen Handelns reflektiert, wäre noch herauszuarbeiten.

2 Skizzen der Beiträge

In der Gesamtkomposition des Bandes dominieren schulpädagogische und lehrer_innenbildungsbezogene Orientierungen. Jedoch bezieht der Band auch andere Subdisziplinen wie Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung ein und beleuchtet auch die Beziehung zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik. Neben der Bedeutung, die der Kasuistik in der Lehrer_innenbildung zugesprochen werden kann, werden systematisch auch Grenzen, heimliche normative Orientierungen

und Probleme der Kasuistik reflektiert. Der Band gliedert sich in fünf Teile, in deren Beiträge nun knapp eingeführt werden soll.¹

Im *ersten Teil* wird die Theorie kasuistischen Arbeitens und das kasuistische Arbeiten als solches reflektiert. Dabei wird einerseits das erziehungswissenschaftliche kasuistische Arbeiten im Feld von Fallarbeit positioniert, zum anderen der disziplinäre Bezug der Kasuistik in der Lehrer_innenbildung in den Blick genommen. Im Beitrag von *Merle Hummrich* geht es um eine allgemeine Feldbeschreibung der Kasuistik zwischen best-practise und wissenschaftlicher Reflexivität einerseits, zwischen instrumenteller Nutzung von Fallarbeit zur Optimierung der eigenen Praxis und der Reflexion grundlegender professioneller Handlungsprobleme andererseits. Dabei wird nach den methodologischen Konsequenzen und den normativen Implikationen unterschiedlicher „Typen“ von Fallarbeit gefragt. *Wolfgang Meseth* zeigt, dass die Arbeit mit Fällen im Rahmen der Lehrer_innenbildung in einem Spannungsfeld zwischen empirisch-deskriptivem Forschungswissen und praktisch-normativem Professionswissen steht. Der Beitrag lotet die Unterschiede der Relevanzkriterien dieser Wissensformen aus, unterscheidet zwischen einer pädagogischen und einer erziehungssoziologischen Kasuistik und zeigt, dass sich die Fallarbeit seit den 1990er Jahren verstärkt zur Seite der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung geöffnet und Distanz zu den normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis aufgebaut hat.

Im *zweiten Teil* des Buches rückt die Kasuistik in Schulpädagogik und Lehrer_innenbildung in den Fokus. Es wird danach gefragt, welche Chancen sich mit Kasuistik für universitäre Bildungsprozesse eröffnen und wie Kasuistik in unterschiedlichen Kontexten ausgestaltet ist, bzw. welche Erwartungen an diese gestellt werden. Dabei wird zunächst die Phase der universitären Lehrer_innenbildung in den Blick genommen: *Till-Sebastian Idel* und *Anna Schütz* stellen in ihrem Beitrag eine praxistheoretische Variante von Kasuistik vor, deren Ziel es ist, pädagogische Ordnungen als Möglichkeitsräume des Lernens zu verstehen und dabei insbesondere die prozessierten pädagogischen Normen im Unterricht und deren Effekte auf die Lernoptionen zu berücksichtigen, so dass bei Studierenden eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Wirkmächtigkeit pädagogischer Normen sowohl hinsichtlich unterrichtlicher Praxis als auch im Sinne eigener Positionierungen im erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Diskurs befördert wird. *Christine Thon* bietet in ihrem Beitrag einen Einblick in die Bedeutungskonstruktionen des „Falls“ bei Studierenden. Sie stellt diesbezüglich Ergebnisse einer Untersuchung

1 Die geschlechtersensible Schreibweise wurde nicht in allen Beiträgen in gleicher Konsequenz und nicht von allen Autor_innen gleichermaßen umgesetzt. Wir haben dies nicht einer gleichenden Korrektur unterzogen.

zum Praxisbezug des Lehramtsstudiums aus der Perspektive von Studierenden vor. Anhand dieser Rekonstruktionen werden spezifische Voraussetzungen und Potentiale von Fallarbeit in der universitären Lehrer_innenbildung, auch vor dem Hintergrund der Auffassungen und Erwartungen ihrer Adressat_innen, sichtbar gemacht.

In dem hieran anschließenden Beitrag erhalten wir Einblick in die sogenannte „zweite Phase“ der Lehrer_innenbildung – das Referendariat. Im Beitrag von *Katharina Kunze* werden empirisch fundierte Einblicke in die Herausforderungen und Dynamiken der kasuistischen Ausbildungspraxis im Studienseminar geboten. Basierend auf der Rekonstruktion von in situ-Daten arbeitet sie die interaktionspragmatischen Anforderungen, Charakteristika und Herausforderungen einer spezifischen Variante fallbezogenen Arbeitens heraus, die sich in Abgrenzung vom Typus einer forschungsorientiert ausgerichteten „rekonstruktiven Kasuistik“ als „pädagogisch-reflexive Kasuistik“ konturieren lässt.

Die methodologischen Chancen und Grenzen der Fallarbeit in der Lehrer_innenbildung reflektieren die hieran anschließenden Beiträge: Mit Blick auf die Fragen, wie der Fall als Fall in verschiedenen schulpädagogischen Kasuistiken gefasst wird und welche Erkenntnismöglichkeiten mit den jeweilig vorgenommenen Fallbestimmungen einhergehen zeigt *Michael Meier* am Beispiel eines Interviews, dass das erkenntnistheoretische Konzept des „*serendipity patterns*“ Chancen für eine rekonstruktive pädagogische Kasuistik eröffnet und damit das Risiko reduziert, in vorab gesetzten Rahmungen „deduktiv-induktiv“ zu theoretisieren. Grenzen und Grenzmarkierungen der Kasuistik nimmt schließlich *Ina Herrmann* in den Blick. Ausgehend von der Fallkonstruktion als initiiertes Krisenereignis im Rahmen eines Forschungsdesigns werden differente Formen der Theoriebildung aufgezeigt. Am Beispiel der Rekonstruktion schulischer Architekturen wird dabei exemplarisch die Rückkopplung eines spezifischen Falls an die zugrundeliegenden theoretischen, methodischen und methodologischen Ansätze skizziert und Kasuistik als ein in dieses Gefüge eingelassenes und dieses gleichwohl bestimmendes Bestandteil ausgewiesen.

Diskussionslinien der Kasuistik in den Kontext von Fachdidaktik stehen im *dritten Teil* des Bandes im Vordergrund. Dabei rücken vor allem Fragen der Professionalisierung im Studium und in der Lehrerfortbildung in den Fokus und es wird nach den Möglichkeiten der Verbindung von schulpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven auf den Fall gesucht.

Olaf Jäkel vermittelt aus englischdidaktischer Perspektive einen Einblick in die Möglichkeiten der unterrichtsanalytischen Fallarbeit auf Basis authentischen Materials aus dem *Flensburg English Classroom Corpus (FLECC)*. Anhand von vier Beispielanalysen wird die Vielfalt dessen ausgelotet, was als ‚Fall‘ zur Betrachtung

kommen kann. Der Autor plädiert dafür, dass diese Betrachtung prinzipiell ganzheitlich und möglichst sogar transdisziplinär erfolgen sollte. Ziel ist die verstärkte Praxisorientierung und Professionalisierung des akademischen Englisch-Lehramtsstudiums durch Consciousness Raising. In mathematikdidaktischer Blickrichtung geht *Wolfram Meyerhöfer* der Frage nach, in welchen Grenzen Systeme kollektiver Kritik leistungsfähig für Unterrichtsentwicklung sind und inwieweit es sinnvoll ist, wissenschaftliche Erkenntnisprozesse mit Prozessen kollegialer Kritik zusammenlaufen zu lassen. Anhand einer Lehrerfortbildung zur Ablösung vom zählenden Rechnen, in welcher Unterricht von beteiligten Lehrkräften per Video aufgezeichnet und dann gemeinsam diskutiert wurde, zeigt er, dass solche „Diskussionskollektive“ in einer Art kollektiver Weisheit die Problempunkte des jeweiligen Unterrichts zwar erkennen, dass aber im Rahmen von kollegialer Kritik kaum jene Punkte offen benannt werden, an denen die professionelle Selbstkonzeption der Unterrichtenden in besonderer Weise in Frage gestellt wird. Im Kontext schulpädagogischer Forschung wird fachdidaktische Fallarbeit nicht sehr häufig beachtet. Eine Verbindung beider Perspektiven wird von *Sandra Rademacher* in ihrem Beitrag geleistet. Dabei fällt auf, dass fachdidaktische Perspektiven sachliche Auseinandersetzungen, schulpädagogische soziale Beziehungen in den Vordergrund ihrer Betrachtung stellen. Wie diese unterschiedlichen Foki verbunden werden können, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Dass in der Kasuistik schulpädagogische Publikationen dominieren, wurde bereits erwähnt. Auch in diesem Band ist das widergespiegelt, gleichwohl bindet er aber in einem *vierten Teil* exemplarisch die erwachsenenbildnerische und sozialpädagogische Perspektive ein. Das Vorhaben eines breiteren Vergleichs der unterschiedlichen subdisziplinären Vorgehensweisen steht indes weiter aus. Aus erwachsenenbildnerischer Perspektive befasst sich *Jörg Dinkelaker* mit der Frage, wie im Zuge der kommunikativen Verständigung über Fälle ein Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession etabliert und prozessiert wird. Im Vergleich dreier in der Erwachsenenbildung etablierter Varianten des Umgangs mit Fällen werden so unterschiedliche Formen der Relationen von Allgemeinem und Besonderem im Kontext der Professionalisierung pädagogischen Handelns aufgezeigt. *Gunther Graßhoff* zeichnet den Diskurs um eine sozialpädagogische Kasuistik nach, die eng mit einem spezifischen sozialpädagogischen Blick verbunden ist. Fälle werden aus dieser Perspektive vor allem auf die besonderen Strukturbedingungen der Erbringungssituation der Sozialen Arbeit fokussiert. Sozialpädagogische Kasuistik, deren zentrale Begründungsfigur die Vermittlung von Theorie und Praxis bildet, muss aber im Sinne der eigenen Ansprüche an Reflexivität auch kritisch auf sich selbst blicken. In ersten empirischen Reflexionen von kasuistischen Lehrveranstaltungen zeigt sich diese Form

der Fallarbeit als ein Bildungsraum, der nicht für alle Studierenden die gleichen Professionalisierungschancen bietet.

Mit einem Essay von *Andreas Wernet* im *fünften Teil* schließt der vorliegende Band. Das Essay spitzt kritische Positionen auf Kasuistik zu, irritiert scheinbare normative Selbstgewissheiten und zeigt, inwiefern der Praxisanspruch der Kasuistik eine Imagerie darstellt, die gegen den Wissenschaftsanspruch der Universität operiert. Dabei verweist der Artikel auch auf die Chancenhaftigkeit einer rekonstruktiven Kasuistik, die sich von ihrer Praxisverbundenheit zu befreien vermag.

Literatur

- Baltruschat, A. (2014): Variationen eines Falles: Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–165.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H.(2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bergmann, J. R./Dausendschön-Gay, U./Oberzaucher, F. (Hrsg.)(2014): »Der Fall«: Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript.
- Braun, A./Graßhoff, G./Schweppe, C. (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München: Reinhardt Verlag.
- Digel, S./Goeze, A./Schrader, J. (2012): Aus Videofällen lernen – Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: Bertelsmann.
- Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.) (2013): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften – Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dinkelaker, J. (2014): Datenaufbereitung. In: Kade, J./ Nolda, S./ Dinkelaker, J./Herrle, M. (Hrsg.): Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer, S. 55–70.
- Dinkelaker, J./Herrle, M./Nolda, S./Kade, J. (2014): Kursforschung und Videographie. In: Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (Hrsg.): Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–40.
- Goeze, A. (2010): Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit – Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern Bielefeld: Bertelsmann, S. 125–146.
- Heinzel, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: Garlichs, A./Pietsch, S/ Heinzel, F. (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146 – 156.
- Hempel, M. (2006): Zur Anwendung der Kasuistik in fachdidaktischen Lehr-Lernprozessen. Vechta.

- Henningsen, J. (1974): Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. In: Flitner, A./ Scherl, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: R. Piper & Co Verlag, S. 51-71.
- Idel, T.-S./Reh, S./Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88.
- Kern, F. (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–122.
- Messmer, R. (2011): Didaktik in Stücken: Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung. Magglingen: EHSM.
- Nentwig-Gesemann, I. (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme II – Fallrekonstruktion mit der dokumentarischen Methode. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–138.
- Reichertz, J. (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-35.
- Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt-Thieme, B. (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme III – Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen und Gegenstandskonstitution. Fallanalytische Blicklichter aus mathematikdidaktischer Perspektive. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150.
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.) (2010): Mediengestützte Fallarbeit – Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schwenk, E./Klier, W./Spanger, J. (2010): Kasuistik in der Lehrerbildung: Seminardidaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- v. Wensierski, H.-J. (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 459 – 482.
- Wernet, A. (2006): Hermenutik-Kasuistik-Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

I

**Theorie und Reflexion
erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit**

Was ist der Fall?

Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft

Merle Hummrich

Zusammenfassung

Der Beitrag ist als Feldbestimmung einer kasuistischen Erziehungswissenschaft angelegt. Er entwickelt dabei ein doppelt strukturiertes Spannungsfeld, das durch folgende Linien gekennzeichnet ist: die Verwendung von Kasuistik als Annäherung an ein Sinnverstehen pädagogischen Handelns gegenüber einer Orientierung an der Ausübung von Pädagogik einerseits; die (Selbst-) Bildung durch Fallarbeit gegenüber der Kompetenzentwicklung an *best-practice*-Beispielen andererseits. Welche methodologischen Konsequenzen diese Feldstrukturen mit sich bringen und welche Möglichkeiten und Grenzen mit den unterschiedlichen Verständnissen der Kasuistik verbunden ist, wird abschließend diskutiert.

Die Frage „Was ist der Fall?“ ist ein Wortspiel, das die Alltäglichkeit des Fallbegriffs vor Augen führt. Sie wird immer dann gestellt, wenn es um die Klärung eines noch unübersichtlichen Sachverhalts geht. Nachvollziehbar wird dies etwa am Konfliktfall oder am Kriminalfall. Etwas Verdecktes soll durch die Frage „Was ist der Fall?“ zum Vorschein gebracht werden. Es geht darum zu analysieren, was zu einem Fall in seiner spezifischen Konstitution geführt hat und wie er sozial eingebettet ist. Der Fall kann dabei erst dann als solcher erkannt werden, wenn er als Fall von Etwas erkennbar wird – darin sind sich Soziologen und Pädagogen einig (vgl. Bergmann 2014; Terhart 1985). Darauf verweist auch die Perspektive aus Wittgensteins Zitat „Die Welt ist alles, was der Fall ist“ (Wittgenstein 1977). Wittgenstein zeigt damit, dass die Welt aus sozialen Tatsachen besteht, die sich auf Sachverhalten gründen, innerhalb derer die Dinge zueinander angeordnet sind. Die Anordnung der Dinge kann dabei unterschiedlich sein und bringt somit unterschiedliche Sachverhalte

und soziale Tatsachen hervor. In der alltäglichen Praxis wird von Fällen gesprochen, wenn etwas *auf*-fällt: der Unfall, der Kriminalfall, der Plagiatsfall usw. Auch hier geht es um Anordnungsstrukturen, die durch Wahrnehmungen und Interpretationen aus Ereignissen Fälle machen (vgl. Bergmann 2014, S. 17).

Fallarbeit existiert im Feld von Bildung und Erziehung in vielfältigen Formen: als Ausdrucksgestalt professionalisierten Handelns begegnet uns schon mit dem Beginn sozialpädagogischer Arbeit in den *case studies*, kollegiale Fallbesprechungen machen in der Schule Schülerinnen und Schüler zum Fall, Fallstudien zeigen die Fallstricke pädagogischen Handelns, Fallberichte dokumentieren den Umgang der Experten mit den Klienten, Fallrekonstruktionen dienen der wissenschaftlichen Erkenntnis. Die Vielfalt und Vielgestaltigkeit von Fallarbeit ist dabei sowohl wissenschaftlich fixiert als auch Ausdrucksgestalt eines eigenständigen Diskurses um den Fall als Referenzpunkt professionalisierten Handelns. Sie wird z. T. auch als Antwort auf das „Technologiedefizit“ (Luhmann 1983) verstanden, das Prozessen institutionalisierter Bildung und Erziehung eigen ist. Dabei liegt das Versprechen der Fallarbeit darin, einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns zu ermöglichen.

Der Fall ist damit sowohl in der Praxis der Forschung als auch in der Entwicklung professionalisierter Handlungspraxis von Interesse. In beiden Perspektiven geht es um die Wahrnehmung, Dokumentation und Interpretation empirischer Wirklichkeit. Der Fall wird somit im Sinne der *Fallrekonstruktion* zum Gegenstand empirischer Bildungsforschung und professionalisierter Handlungspraxis. Dabei liegt, grob gesagt, in der empirischen Bildungsforschung dann ein Fall vor, wenn eine Wirklichkeit untersucht wird, die der Fragestellung und dem Gegenstand einer Studie zu Bildung und Erziehung angemessen erscheint. Die Frage „Was ist der Fall?“ hängt in diesem Kontext „von der jeweils spezifischen, disziplinär und methodischen (...) Perspektive ab“ (Pieper 2014, S. 10). In der Praxis wird dann ein Fall konstituiert, wenn die kategoriale Ordnung und die Normalitätserwartungen, „mit denen diese Ordnung assoziiert wird, irritiert, wenn nicht verletzt wird“ (Bergmann 2014, S. 17).

Um der Komplexität des sich hier andeutenden Feldes gerecht zu werden, sollen unterschiedliche Fragen in den Mittelpunkt gerückt werden. Eine erste ist die nach der Richtung der Fallarbeit, also danach, „wozu“ Fallarbeit führt (1). Im zweiten Kapitel erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung der Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft (2). Dies geschieht recht pointiert, dient aber als Grundlage der daran anschließenden Frage danach, wie das Feld der Kasuistik in der Erziehungswissenschaft bestimmt werden kann und welche Strukturierungsprinzipien ihm zugrunde liegen (3). Abschließend folgen

eine Diskussion der methodologischen Implikationen (4) und Überlegungen zum Verhältnis von Zweck- und Wertorientierung in der Kasuistik (5).

1 Fallarbeit – wozu?

Fallarbeit ist kein originär erziehungswissenschaftliches Thema. Auch andere Disziplinen, die sozialwissenschaftlich vorgehen, nutzen Fallarbeit. Die Formulierung „Fallarbeit – wozu?“ ist angelehnt an das Gespräch zwischen Hellmuth Becker und Theodor W. Adorno mit dem Thema „Erziehung – wozu“ (Adorno 1971) und nimmt dabei zunächst formal auf die Figur der Fragestellung Bezug: es wird nicht nach dem Zweck, sondern nach der Zielführung von Fallarbeit gefragt. Doch analog zum zentralen Ziel von Adorno (ebd., S. 106), durch Erziehung und Bildung das richtige Bewusstsein bzw. Mündigkeit und Kritikfähigkeit zu ermöglichen, lässt sich mit Reichertz (2014, S. 27) auf ein Ziel verweisen, das den Diskurs um Fallarbeit bestimmt: die habitusbildende Funktion von Fallarbeit für Professionen. Und auch Bergmann stellt fest: „Zum Kern der professionellen Tätigkeit – dies unterscheidet sie z. B. von der wissenschaftlichen Arbeit – zählt der Umgang und die Arbeit mit ‚Fällen‘. Professionelle Arbeit – ob nun die eines Richters, eines Mediziners oder eines Psychotherapeuten – vollzieht sich in Fällen“ (Bergmann 2014, S. 18). Hier steht nun die Fähigkeit im Vordergrund, sich eine wissenschaftlich gesicherte Urteilskraft anzueignen, die den Umgang mit Fällen ermöglicht. Damit wird zugleich die konstitutive Bedeutsamkeit des Falles für den professionellen Habitus herausgestellt (ebd., S. 20 ff.).

An dieser Stelle wird nun eine zweite Analogie des Gesprächs von Becker und Adorno deutlich. Denn ebenso wie sie sich in ihrem Gespräch über „Erziehung – wozu“ schließlich die Frage stellen, wie das wissenschaftliche Wissen in eine mündigkeitsermöglichende Praxis münden könne (Adorno 1971, S. 111), stellt sich diese Frage auch ganz allgemein auf sozialwissenschaftlicher Ebene und mündet schließlich in eine breitere Diskussion zum Verhältnis von Wissen und Können (Beck/Bonß 1989, Bromme 1992, Radtke 1996) – also von wissenschaftlicher Erkenntnis und ihrer Transferierbarkeit in die Praxis, ihrer reflexiven Anwendung (vgl. Parsons 1964, 1981). Dies erfordert mithin eine deutliche disziplinäre Gewissheit bei gleichzeitiger Fähigkeit das disziplinäre Wissen nicht schematisch, sondern fallbezogen zur Anwendung zu bringen. Professionalität erweist sich somit daran, dass eine Einordnung in ein disziplinär begründetes Wissen stattgefunden hat, die – so formuliert es Stichweh (1994, S. 279) für die Wissenschaft – komplementär zum Rezipienten gedacht ist: das wäre in der Universität die Komplementarität

von Professor und Student, in der Medizin, die von Arzt und Patient, in der Psychologie die von Therapeut und Patient, im Recht diejenige von Klient und Anwalt oder Richter. In der Pädagogik scheint diese Komplementarität nicht so leicht auf einen Nenner zu bringen. Geht es in der Schule im Kern um Fallarbeit am Verhältnis von Lehrer und Schüler, so sprechen wir in der Sozialarbeit schon von Sozialpädagogen und Klienten. Damit trägt sozialarbeiterisches Handeln auch therapeutische Züge, da es im Kern um die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis geht, während Schule und Therapie nicht gleichgesetzt werden können – Oevermann etwa spricht von prophylaktisch therapeutischem Handeln. Die Personen, mit denen sich pädagogisches Handeln befasst, unterscheiden sich ferner nach Altersspanne (die Idee lebenslangen Lernens „sorgt“ für einen nicht endenden Zugriff der Pädagogik auf die Person, wobei sich die Anforderungen an pädagogisches Handeln unterscheiden) und Arbeitsauftrag (schon Jugendhilfe ist nicht nur Hilfe zur Wiedereingliederung, sondern beinhaltet im Kindergarten auch bildende Anteile, so dass selbst für die Sozialpädagogik die Dialektik von Hilfe und Kontrolle die Beziehung zwischen Klient_innen und Expert_innen nicht vollgültig beschreibt). Wir sehen hier: Das Problem *pädagogischer* Professionalisierung kann nicht vollgültig als Fall *von* etwas beschrieben werden, da das „Geschäft“ der Erziehung in einer diffusen Allzuständigkeit liegt, deren professionstheoretischer Kern nicht ohne Weiteres beschrieben werden kann (Wernet 2014; Hamburger 2007).

Das Wissen der Professionellen und seine „Übersetzung“ in Können ruht darüber hinaus nicht in der Theorie, sondern auch in empirischer Erkenntnis. Das Verhältnis von Theorie und Empirie lässt die professionelle Arbeit nicht nur im Spannungsfeld von Theorie und Praxis denken, sondern das Spannungsfeld wird vielmehr markiert durch das wissenschaftlich gewonnene Wissen und das Wissen, das praktisch zur Anwendung kommt. Dabei ist der Prozess nicht rückwärts zu denken – also von dem Wissensstand her, der im Beruf „gebraucht“ wird. Die Frage „Fallarbeit – wozu“ kann somit nicht darauf hinauslaufen, dass ein Portfolio an Fällen „erlernt“ wird, das in der Manier von *best practice* das notwendige Wissen hinreichend vermittelt, sondern ist auf ein Erkennen der Strukturlogik des professionalisierten Handelns gerichtet (Oevermann 1999, S. 71). In einer strukturtheoretischen Perspektive auf Professionalisierung dient die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens der Ermöglichung professionellen Handelns, das stellvertretend Problemlagen und Krisen deutet und Bearbeitungsmöglichkeiten entwickelt, um die Autonomie der Lebenspraxis wiederherzustellen (ebd., S. 80). Da die Autonomie der Lebenspraxis immer auch darauf bezogen ist, gesellschaftlich handlungsfähig zu sein, geht es in ihr neben der (Wieder-)Herstellung der psychischen und körperlichen Integrität auch um die Bezugnahme auf die gesellschaftliche Ordnung im Sinne von Gerechtigkeit und die Bearbeitung von Geltungsfragen von Weltbildern, Werten

und Normalitätentwürfen (ebd., S. 88 ff.). Professionalisierte Praxis als Praxis, die wissenschaftlich begründet ist, scheint daher eine Praxis zu sein, die sich an wissenschaftlicher Rationalisierung ausrichtet und dabei gesellschaftliche Integration zu leisten hat, was mithin zu Beeinträchtigungen der Professionalisierbarkeit führt, etwa weil Professionelle in die Handlungsabläufe auch personal involviert sind (vgl. Combe/Helsper 1999, S. 10).

Eine systematische Begrenzung erfährt professionelle Handlungspraxis allerdings in der Differenz von methodisch geleiteter Wissenschaft, die am Prinzip der Wertfreiheit orientiert ist und die Orientierung der Praxis an Werten.

„Die Wissenschaft kann nicht mehr tun, als in möglichst großer Klarheit und argumentativer, methodischer Stringenz die wissenschaftlich erweisbaren Konsequenzen einer Entscheidung zu explizieren. Aber die Entscheidung selbst zu treffen, ist sie in keiner Weise kompetent“ (Oevermann 1999, S. 104).

Dies verweist wiederum auf eine Problematik, die sich auch in Zusammenhang mit der Fallarbeit stellt. Als Ausdrucksgestalt und Konstitutiv professionalisierter Handlungspraxis, die sich auf Wissenschaftlichkeit beruht, trifft Fallarbeit hier doch auf den Umstand, praktische Erkenntnisse gewinnen zu wollen. Wenn wir dies mit Max Weber auslegen, kennzeichnet Fallarbeit prototypisch sozial- und kulturwissenschaftliches Arbeiten.

„Wir alle wissen, daß unsere Wissenschaft, wie mit Ausnahme vielleicht der politischen Geschichte jede Wissenschaft, deren Objekt menschliche Kulturinstitutionen und Kulturvorgänge sind, geschichtlich zuerst von praktischen Gesichtspunkten ausging. Werturteile über bestimmte wirtschaftspolitische Maßnahmen des Staates zu produzieren, war ihr nächster und zunächst einziger Zweck. Sie war ‚Technik‘ etwa in dem Sinne, in welchem es auch die klinischen Disziplinen der medizinischen Wissenschaft sind“ (Weber 1985, S. 148).

Dieses Zitat von Weber in der „Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“ verweist darauf, dass Werturteile – im Bereich der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis – immer aus einer spezifischen praktischen Problemstellung heraus produziert werden. Denn gerade im sozialen Bereich fällt die Orientierung an rein zweckrationalen Handlungsgrundlagen schwer: nicht jeder Zweck heiligt jedes Mittel (vgl. auch Radtke 2009). Insofern kann eine Wissenschaft dem Menschen nicht dazu verhelfen zu erkennen, was richtig und was falsch ist oder wie er handeln soll, auch wenn sie empirisch ausgerichtet ist. Denn auch empirische Wissenschaft über das Soziale bleibt an wertrationale Kriterien zurückgebunden. Weber tritt somit für das Bewusstsein darüber ein, dass die praktische Reichweite von Erkenntnis begrenzt ist und konzipiert Wissenschaft dabei als *reflexive* Wis-

senschaft, die selbst in ihren wertrationalen Grenzen gedacht werden muss und die zugleich die wertrationalen Grenzen *der* Wissenschaft reflektieren kann.

In der Fallarbeit fallen wissenschaftliches Tun und Auseinandersetzung mit der alltäglichen Praxis ineinander. Die *Fallrekonstruktion* wird benötigt, um Fallarbeit praktisch werden zu lassen. Fallrekonstruktion im Sinne einer reflexiven Wissenschaft ist folglich dadurch gekennzeichnet, dass es Dokumentationstechniken gibt, mittels derer aus einem Vorfall oder einer Auffälligkeit ein Fall wird. Die Richtung der Fallarbeit (Fallarbeit – wozu) ist also auch so zu verstehen, dass ein Fall damit beginnt, dass er zum Fall gemacht wird. In der alltäglichen beruflichen Praxis ist dies etwa die Akte (Foucault 1994), die nicht nur einfach ein Abbild des Falles ist, sondern in der methodisch kontrolliert fixiert wird, was den Fall ausmacht. Es werden epistemische Genres generiert, die „für die beteiligten Akteure als externalisiertes Gedächtnis und als Informationsquelle zugleich“ fungieren (Bergmann 2014, S. 26). Die Protokollierung der praktisch gewordenen Schritte dient in diesem Zusammenhang der wissenschaftlichen Überprüfbarkeit des Fallverstehens, das schließlich eine Praxis angeleitet hat. Weil aber Wissenschaft und Praxis hier einander so nahestehen, liegt es auch nahe, den Erkenntniswert des Falles aus der Praxis wissenschaftlich im Sinne einer Fallrekonstruktion und deren analytischer Abstraktion oder Theoretisierung zu nutzen. Denn der Fall repräsentiert nicht nur die Besonderheit der individuierten Fallstruktur, sondern ist auch repräsentativ für das Allgemeine. Diese Dialektik von Besonderem und Allgemeinem (vgl. Oevermann 1983) verweist darauf, dass keine Handlung unabhängig vom sozialen und kulturellen Kontext betrachtet werden kann.

Damit liegt ein allgemeines Merkmal von *Fallarbeit* und *Fallrekonstruktion* vor, das in den unterschiedlichen Ausrichtungen (also in Lehre und Forschung) eine jeweils unterschiedliche Konnotation erfährt. In der *Fallarbeit* (in der Lehre) geht es darum, einem professionalisierten Habitus Ausdruck zu verleihen, indem reflexive Wissenschaft dazu dient, den Fall zu analysieren und Routinen der alltäglichen Praxis zu überprüfen, so dass Möglichkeitsräume alternativer Handlungswege erwogen werden können. Die fallspezifische Erkenntnis verweist damit auf praktisches Tun. In der *Fallrekonstruktion* geht es darum, Erkenntnis zu gewinnen. Das „Wozu“ des Umgangs mit Fällen birgt in beiden Ausrichtungen Bezugspunkte, denn beiderseits kommt eine wissenschaftlich geleitete, methodisch kontrollierte Praxis zur Geltung, die dokumentiert wird. Die Folgerungen, die gezogen werden, sind jedoch unterschiedlich. In der *Fallarbeit* geht es um die „Verengung des Entscheidungsraumes“ (Bergmann 2014, S. 30), die dennoch rasche Subsumption und Festlegung des Falles vermeidet; in der *Fallrekonstruktion* zielt die Verengung auf eine Typenbildung und/oder theoretische Erkenntnis.

Die universitäre Lehre steht in einer kasuistischen Orientierung nun vor der Aufgabe, diese Differenz mit in den Blick nehmen zu müssen. Der Differenz der Interessenlagen von Studierenden und universitärer professionalisierter Handlungspraxis konnten wir uns bereits mit Stichweh (1994) nähern. Horkheimer hat dies 1952 eindrücklich in seiner Begrüßungsrede an neue Studierende formuliert:

„Im Vordergrund steht wohl zumeist der praktische Zweck, sich Vorkenntnisse für bestimmte Berufe anzueignen, die akademischen und staatlichen Diplome zu erwerben, an deren Nachweis manche, ja allzu viele Laufbahnen gebunden sind“ (Horkheimer 1985, S. 409).

Er verweist damit nicht nur auf das Komplementärverhältnis von professionellem wissenschaftlichen Personal und Studierenden, sondern auch auf die Erwartungswidrigkeit, mit denen Studierende (und Wissenschaftler) wechselseitig konfrontiert sind. Dem Appell, sich dieser Erwartungswidrigkeit zu stellen, fügt Horkheimer das Versprechen der Bildung bei – Bildung koppelt er dabei eng an die Begriffe Kultivierung und Zeitentlastung und setzt ihr die Arbeit entgegen. Diese jedoch lässt „dem Gegenstand keine Zeit“ (ebd., S. 411), die der Liebe zur Sache entgegenstehe (ebd.). Dabei verdeutlicht er, dass es im Studium eben nicht bloß um das Aneignen von Wissen geht, sondern um die Erfahrung des Anderen, dessen, was außerhalb der Personen selbst liegt.

„Das Andere, Objektive ist heute nicht bloß das Besondere, was Ihnen in Ihrem Beruf als ein abgetrennter Sektor des gesellschaftlichen Lebens begegnet, Ihr spezifisches Arbeitsgebiet, das was zu Ihrem persönlichen Fortkommen gehört, sondern ebenso und in erster Linie das, ohne was die Entfaltung des einzelnen gar nicht möglich ist; ich meine die vernünftige und menschliche Einrichtung, die Verbesserung und Durchbildung des gesellschaftlichen Ganzen“ (ebd., S. 415f.).

Die Einheit von Forschung und Lehre, der Anspruch, dass Lehre Teilhabe am Forschungsprozess bedeutet und damit zur „Durchbildung“ beiträgt, die Zeitentlastung der universitären Bildung im Vergleich zu den konkreten Entscheidungszwängen beruflichen Handelns, dies alles finden wir in der wissenschaftlichen Fallarbeit prototypisch repräsentiert. Damit kommen wir wieder zu einer Anschlussmöglichkeit an die Frage „Bildung und Erziehung – wozu“ (Adorno 1971). Fallarbeit ermöglicht die Erfahrung von Bildung, gerade indem sie das Individuum mit etwas konfrontiert, was außerhalb der erwarteten Ergebnisse und außerhalb seiner selbst liegt.

2 Was ist der Fall in der Erziehungswissenschaft?

Die Frage, was der Fall ist, beschäftigt die Erziehungswissenschaft, selbst dann, wenn für die Subdisziplinen immer wieder deutlich herausgestellt wird, dass die Merkmale klassischer Professionen (Begründung der gesellschaftlichen Ordnung, Wiederherstellung psychischer und leiblicher Integrität, Prüfung der Geltungsansprüche von Weltbildern, Werten und Normalitätswürfen, s. 1. Kapitel) weder in der Sozialpädagogik (Hamburger 2007) noch in der Schulpädagogik (Oevermann 1999, 2008) erreicht worden sind. In beiden Subdisziplinen gibt es (ebenso wie in der Erwachsenenbildung) einen ausgereiften Diskurs zu Fallverstehen und Kasuistik, zum Wissen und Können (Helsper/Hörster/Kade 2003; Hörster 2011; Kade 1999; 2003, Meseth/Proske/Radtke 2013; Kolbe/Combe 2004) mit der Perspektive, pädagogisches Handeln in seiner gesellschaftlichen Einbettung zu verstehen, die Normen und Wertbezüge bewusst zu machen, die dem Handeln jeweils zugrunde liegen und sich mit der Ermöglichung der Autonomie von Lebenspraxis auseinanderzusetzen.

Der Aufschwung, den Fallarbeit in diesem Zusammenhang erlebt, hängt mit einer – wie Andreas Wernet (2007) formuliert – *zweiten* „realistischen“ Wendung in der Erziehungswissenschaft zusammen. Wernet bezieht sich dabei auf die *erste* realistische Wendung, die – 1963 eingeläutet von Heinrich Roth (2007) – eine Reduzierung des geisteswissenschaftlichen Einflusses und eine Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit forderte. Die zunächst methodisch indifferente Forderung erfährt dort eine positivistische Orientierung, wo die beiden zentralen Bezugswissenschaften Soziologie und Psychologie sich selbst zum damaligen Zeitpunkt dominant am tatsachenwissenschaftlichen Forschungsverständnis orientieren (Wernet 2006, S. 10). Es folgt schließlich die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft als positivistisch bestimmte Wissenschaft und Pädagogik in geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Tradition (ebd., S. 11). Diese Polarisierung bringt dann eine Orientierung hervor, die auf Tatsachenbeschreibung orientiert und gesetzeswissenschaftlich orientiert ist. Die Erziehungswissenschaft wie Brezinka (1974) sie konzipiert, verabschiedet sich vom Gedanken an eine hermeneutisch verstehende Lehre, wie sie etwa von Flitner und Bollnow vertreten werden (Wernet, 2006, S. 12f.). Demgegenüber stellt Wernet nun mit der Rede von der „*zweiten* realistischen Wende“ eine

„Überwindung dieser fragwürdigen innerdisziplinären Arbeitseinteilung. Eine empirische Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit muss sich dem Geltungsproblem stellen. Sie kann forschungslogisch nur dann überzeugen, wenn und insofern sie den Anspruch erhebt und einlöst, ihre theoretischen Konstrukte an den realen Erziehungsproblemen abzulesen“ (ebd., S. 18).

Damit ist ein methodologisches Programm zugrunde gelegt, das die Empirie nicht nur als quantifizierende Wissenschaft betreibt, sondern einen verstehenden Zugang zur Wirklichkeit von Erziehungsproblemen sucht (vgl. auch Hummrich 2015). In diesem Selbstverständnis ist darüber hinaus ein akademisches Verständnis von Kasuistik angelegt, das pädagogisches Handeln als Fall betrachtet (Wernet 2006, S. 184). Diese *akteursorientierte* Kasuistik unterscheidet der Autor von einer *klientenorientierten* Kasuistik, bei der es um die Adressaten pädagogischen Handelns geht. Hierbei handelt es sich oftmals um eine Fallorientierung, wie sie oben angesprochen wird: der Fall steht als Problemfall im Zentrum der Betrachtung durch Experten. Er soll in dem Sinne gelöst werden, dass die Handlungsroutinen wieder hergestellt werden können bzw. die Autonomie der Lebenspraxis wiederhergestellt wird.

Auch wenn Wernet konstatiert, dass in der Schulpädagogik die akteursbezogene Kasuistik überwiegt, haben sich im Laufe der Zeit ganz unterschiedliche Arbeitsformen durchgesetzt. Dies wird bereits in dem Band „Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung“ (Beck u. a. 2000) deutlich. Zu der „langen kasuistischen Tradition in Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik“ referiert etwa Stelmaszyk (2000) den konstruierten Fall „Peter stört“ von Henningsen aus den 1960er Jahren als frühen Bezug, der „die kasuistische Tradition des Lernens von angemessenem und ‚richtigem Verhalten (...) durch die Präsentation verschiedener Möglichkeiten“ überschreitet (ebd., S. 15). Dies unterscheidet die Fallbesprechung etwa von didaktisch intendierten fiktiven Fällen, bei denen die „richtige Lesart“ schon vorgegeben ist, was Mecheril (2004) eindrücklich zeigt, indem er ein von Leenen und Grosch (1998, zit. n. Mecheril 2004) präsentiertes Fallbeispiel zum Kulturkonflikt dahingehend verändert, dass er migrantisch klingende Namen durch Namen, die mit deutschen Sprachraum assoziiert werden, ersetzt. Aus dem Fall eines Kulturkonflikts wird dann ein Loyalitätskonflikt zwischen Schülern und einer Lehrerin. Der Intention, sich durch Fallarbeit ein recht konkretes Problemlösewissen zu erarbeiten, stellt Stelmaszyk (2000) im weiteren Verlauf schließlich ein Modell gegenüber, wie auch Olhaver und Wernet (1999) es präsentieren: in diesem geht es weniger um ein Set oder ein Repertoire an anzuwendendem praxisrelevantem Fallwissen als um die Irritation von verinnerlichten Deutungs- und Handlungsmustern über Schule und Unterricht. Hier wird nun deutlich, dass in der Schulpädagogik das Feld der Fallarbeit etwa dadurch vermessen werden kann, inwiefern Fallarbeit als Arbeit am fremden Fall oder am eigenen Fall geschieht, ob es sich um konstruierte Fälle, um Fälle pädagogischer Interaktion oder um Problemfälle handelt. Dies spiegelt sich auch in dem Band von Beck u. a. (2000) und den hierin referierten Seminartypen wieder, die von einer Interpretation der Lehr-Lernprozesse, über schülerbiographische und lehrerbiographische Konzeptionen, die Interpretation (zuvor) ausgewählter Unterrichtsszenen und die Theorieeinführung, die durch Fallinterpretation

erweitert wird, reichen. Schließlich finden sich in der schulpädagogischen Kasuistik auch Beiträge zur Schulentwicklungsforschung (z. B. Altrichter/Posch 1998) und zur Biographieforschung (z. B. Kunze/Stelmaszyk 2004; Hericks/Stelmaszyk 2010).

Dass ein Blick in die von Wernet (2006) eröffnete Strukturierung akteurs- und klientenorientierter Kasuistiken ebenfalls ein bedeutsamer Beitrag zu einer empirisch begründeten Pädagogik ist, zeigt sich schon in einer relativ frühen Publikation zu pädagogischer Kasuistik von Combe und Helsper (1994). Unter der Fragestellung „Was geschieht im Klassenzimmer?“ entwerfen sie das Konzept einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Dabei leuchten sie in dem Unterfangen den Eigensinn und die Logik pädagogischen Handelns zu erschließen, die Kernbereiche und zentralen Berührungspunkte schulischen Handelns aus. Beginnend mit einer Eröffnungsrede an die neuen Schülerinnen und Schüler wird die Widersprüchlichkeit der Institution Schule als Erziehungs- und Vermittlungsinstitution herausgestellt, die Eingebettetheit des Erlebens von Schule in die Schülerbiographie wird ebenso zur Sprache gebracht wie die schulkulturelle Orientierung, die Generationsbeziehungen und die Bedeutung der Schule für die jugendliche Individuation.

Für eine solche Verbindung der Perspektiven sprechen sich auch Alexi, Heinzel und Marini (2014) aus. Sie unterscheiden dabei systematisch den Papierfall und den Realfall. Als Papierfall werden Fälle pädagogischen Handelns eingeordnet, die in protokollierter Form vorliegen. Zum Beispiel werden Fälle aus einem Fallarchiv, von dem es inzwischen mehrere im deutschsprachigen Raum gibt (das Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel, das Archiv für Pädagogische Kasuistik in Frankfurt mit Kooperation in Flensburg, die Fallarchive der Universitäten Hannover, Hildesheim, Mainz und der TU Berlin – um nur einige zu nennen) hochschuldidaktisch genutzt, um Studierenden die Erfahrung zu ermöglichen, durch sozialwissenschaftliche Interpretation eine handlungsentlastete Fallarbeit zu betreiben und diese auf Theorien zum pädagogischen Handeln zu beziehen (ebd., S.232). Als Realfall wird hingegen jene Fallarbeit bezeichnet, in der Studierende eine Patenschaft für „ein Kind in einer schwierigen Lebenslage“ (ebd., S. 233) übernehmen, die supervisiert wird und in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar zum Gegenstand gemacht wird. Dabei geht es darum, die persönlichen, autobiographischen und alltagstheoretischen Erfahrungen zu reflektieren (ebd., S. 234). Um reflexive Distanz zu bekommen, steht am Ende das Verfassen eines Fallberichts. Beide Konzepte werden etwa in Kassel ergänzend angewandt. Damit wird den Studierenden eine umfassende Einsicht in die Reflexion der Fallarbeit selbst ermöglicht.

Die Anwendung von Fallarbeit in der Praxis beruflichen Handelns und die Reflexion der unterschiedlichen Fallarbeiten stehen dort auf der Agenda, wo die

Praxisformen der Fallarbeit in der Ausbildung und im Beruf zum Gegenstand gemacht werden (Beck u. a. 2000, Reh/Schelle 2010, Gruschka 2009).

Schließlich muss mit Blick auf schulpädagogische Fallarbeit auch der Erwartungshorizont fachdidaktisch motivierter Fallarbeit einbezogen werden. Hier bewegt sich Kasuistik zwischen illustrierender Nutzung der Fälle und Rekonstruktion von Fällen unterrichtlichen Handelns (Lindow 2013). Dabei – dies problematisiert z. B. Pflugmacher (2014) – passiert es möglicherweise, dass kasuistisches Arbeiten mit der normativen Vorstellung einhergeht, Theorie nicht nur praktisch erfahrbar zu machen, sondern Vermittlungssituationen danach zu „beurteilen“ inwiefern die Vermittlung gelungen oder misslungen ist. Demgegenüber setzen Krummheuer und Naujok (1999) das Ziel, die Unreflektiertheiten von Praxis systematisch aufzudecken und sich über eigene Handlungs- und Deutungsmuster bewusst zu werden. Dies geschieht – so Stelmaszyk (2000) – gewissermaßen als Nebenprodukt der Fallinterpretation: während Studierende eine Fallinterpretation vornehmen und unterschiedliche Varianten durchspielen, werden sie sich auch über ihre eigenen Orientierungen bewusst. Zugleich besteht für Studierende und Lehrer im kasuistischen Arbeiten die Möglichkeit, Unterricht zeit- und entscheidungsentlastet zu verstehen, Olaf Jäkel (2014) nennt dies „Professionalisierung mittels *Consciousness Raising*“ (ebd., S. 224).

Während kasuistisches Arbeiten insbesondere im fachdidaktischen Diskurs vor allem Arbeit an Unterrichtssituationen meint – also akteursbezogen ist – finden wir im Referendariat eine eher klientenbezogene Kasuistik (Kunze 2014). Diese Stoßrichtung existiert mithin auch in der Sozialpädagogik. Sozialpädagogische Kasuistik ist nicht zwingend als zeit- und handlungsentlastete akademische Arbeit am Fall angelegt, die es ermöglichen soll, die Praxis in ihrer Logik zu verstehen. Vielmehr liegt im sozialpädagogisch kasuistischen Vorgehen eine doppelte Stoßrichtung, die oben (Kap. 1) schon angesprochen wurde: sie kann Teil der Praxis sozialpädagogischen Handelns sein, das den Fall als Fall bestimmt, ihn aufbereitet, interpretiert und zum Ziel hat zu einer praktischen Lösung bzw. zu einer Entscheidungsfindung beizutragen (vgl. Mollenhauer/Uhlendorff 1992; Hörster 2003). Im kasuistischen Arbeiten geht es mithin darum, die Spannungsmomente im Dreieck Helfer, Klient, Gemeinschaft Krisenmomente auszubalancieren. Diese bestehen darin, dass die Aufgabenzuweisung der Pädagogik „einerseits instrumentell bestimmt [ist, M.H.]: Als eines der Mittel zur Regulierung von Delinquenz, wobei sie diesem Mittlercharakter möglichst vor ihrem Adressaten zu verbergen hat“ (Hörster/Müller 1999, S. 616). Andererseits verweist die als Hilfe bestimmte Sozialpädagogik auf Hilfsbedürftigkeit und damit darauf, dass die pädagogische Arbeit in den Grenzbereich des Therapeutischen fallen kann (ebd.). Diese Grundspannung der Sozialpädagogik und die damit einhergehende Bestimmung des Falles als „Fall

von“ einer spezifischen Delinquenz, die eine Zielorientierung auf Intervention und Normalisierung haben („Fall für“) (vgl. ebd., S. 638f.), bringt – so formuliert es Hörster 2003 – eine „kasuistische Produktivität der Sozialpädagogik“ (ebd., S. 327) zur Geltung. „Konstitutiv für die sozialpädagogische Kasuistik ist ihr Einsatz in Räumen, in denen es um die Regulierung sozial-moralischer Konflikte geht“ (ebd., S. 337) – damit ist Kasuistik auch immer an sozialpädagogische Handlungsmethoden geknüpft. Konsequenterweise wird damit Kasuistik als Denkmodus beschrieben, der sich in die normative Pragmatik alltäglicher Situationen und Entscheidungen einschreibt (Hörster 2011).

Neben der praktischen Bedeutsamkeit von Kasuistik dient kasuistisches Arbeiten auch der Erkenntnis über den Bereich der Sozialpädagogik, indem sozialpädagogische Situationen methodisch kontrolliert analysiert und wissenschaftlich reflektiert werden (Braun/Graßhoff/ Schweppe 2011). Graßhoff und Schweppe (2012) bringen Fallarbeit, Studium und Biographie in einen Dreiklang, der sich als „Königsweg zur Herausbildung sozialpädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 235) verstehen lässt. Es geht dabei darum, das allgemeine sozialpädagogischer Situationen zu verstehen und zugleich die Besonderheit des Falles zu würdigen. Die Autoren schlagen das Vorgehen mit Methoden qualitativer Sozialforschung vor, um Situationen pädagogischen Handelns zu verstehen und eigene Sichtweisen zu hinterfragen. Ähnlich wie bei Alexi u. a. (2014) wird auch die Anfertigung von Fallberichten vorgeschlagen. Dies verweist auf ein grundlegendes Deutungsmuster sozialpädagogischen Handelns und konfrontiert Studierende mit der Erwartung, dass sozialpädagogische Arbeit problematisch, brisant und damit spektakulär ist (ebd. S. 240).

Die Frage „Was ist der Fall in der Erziehungswissenschaft?“ stellt sich als komplexes Feld dar, das hier lediglich mit Bezug auf zwei Subdisziplinen angedeutet werden konnte. Es lässt sich subdisziplinär strukturieren, indem man, wie hier z. T. geschehen, Formen der Fallarbeit in Schulpädagogik und Sozialpädagogik betrachtet. Dies wäre mithin noch durch Erwachsenenbildung zu ergänzen. Jedoch wird in dieser knappen Diskussion an zwei Subdisziplinen bereits deutlich, dass der Gegenstand pädagogischen Handelns nicht einheitlich bestimmbar ist (Reichenbach 2011; Dörner/Hummrich 2011; Neumann 2010) und sich vielmehr von zum Teil komplementären Ergänzungsverhältnissen sprechen lässt (Hummrich/ Graßhoff 2011).

3 Versuch einer Feldbeschreibung erziehungswissenschaftlicher Kasuistik

Aufgrund der Komplexität des kasuistischen Feldes kann die im Folgenden vorgenommene Feldbeschreibung nur einen vorläufigen Charakter haben (daher die Rede von „Versuch“), der sich möglicherweise als Heuristik verstehen lässt, sich aber als offen gegenüber weiteren Systematisierungen verstehen muss. Ziel ist, die grundlegenden Spannungsmomente der Kasuistik, wie sie im Durchgang durch die oben genannten Beiträge deutlich wurden, zu erfassen und zu beschreiben.

Ein erstes Spannungsmoment findet sich in der Ausdifferenzierung der Frage, ob Fallarbeit die Beschreibung einer praktischen Tätigkeit umfasst, in der Expertenwissen der Begründung eines bestimmten Vorgehens dient oder ob es der Bildung einer Reflexivität dient, die für einen professionalisierten Habitus konstitutiv ist? So wird einerseits Kasuistik als Lehre der praktischen Fallarbeit verstanden, die sich einerseits mit theoretischen Dilemmata und Widersprüchen auseinandersetzen muss, andererseits eine konkrete Vorgehensweise in der Praxis begründet und nachvollziehbar macht. Häufig handelt es sich – um mit Wernet (2006) zu sprechen – um eine klientenorientierte Kasuistik, bzw. – wie Alexi u. a. (2014) dies beschreiben, um einen Realfall, der in seinen Facetten beschrieben wird und in Bezug auf den ebenfalls das eigene Handeln thematisch wird.

Andererseits wird Kasuistik als Lehre der Praxis verstanden, die zum Ziel hat, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln und im praktischen Sinne bildsam ist. Sie dient dann der Irritation der eingeschriebenen Deutungs- und Handlungsmuster, dem Verstehen der grundlegenden Strukturlogik des jeweiligen pädagogischen Feldes und wird als Voraussetzung für die Etablierung eines professionalisierten Habitus aufgefasst. Dieses Verständnis von Kasuistik kann akteurs- oder klientenorientiert sein, es kann ebenso alltägliche Interaktionen zum Gegenstand haben, wie auch Berufsbiographien, Protokolle von pädagogischen Interventionen ebenso wie solche, die in die Strukturlogik der Randbereiche des pädagogischen Handelns einführen (z. B. Familie und Peers), kurz: alles, was in protokollierter Form vorliegt und sich mit dem künftigen Berufsfeld so verbinden lässt, so dass die Sinnstrukturiertheit des Feldes in ihrer Eigenlogik nachvollziehbar wird. Die doppelte Stoßrichtung kasuistischen Arbeitens macht deutlich, dass nicht nur die Frage danach, was der Fall ist, von Bedeutung ist, sondern auch die danach, wohin die Fallarbeit führen soll. *Wozu* wird Fallarbeit betrieben: zum Zweck der Begründung einer Praxis, d. h. im Sinne eines Fallberichts, der eine Legitimation für eine bestimmte Methodenwahl oder Vorgehensweise begründet; oder zum Zweck der Erkenntnis und einer forschenden Näherung an ein Handlungsfeld und der (Aus-) Bildung eines akademischen Habitus?

Ein weiteres Spannungsfeld findet sich mit Blick auf das Vorgehen in der Fallarbeit. Hierbei lässt sich grundlegend unterscheiden zwischen einer Befremdung durch den Fall einerseits und einer auf Aneignung von guter Praxis gerichteten Fallarbeit andererseits. Im ersten Fall lässt sich Fallarbeit als befremdende Bildungschance verstehen, die gerade darin besteht, dass der Fall extensiv interpretiert und in seiner Eigenlogik bearbeitet wird. Der Fall steht dabei für jene sachliche Arbeit, die es dem Individuum ermöglicht, aus sich selbst herauszugehen. Mit Horkheimers Begrüßungsrede an neue Studierende (vgl. Kap. 1) im Jahr 1952 ließe sich hier sagen:

„Wer nicht aus sich selbst herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich enthalten kann, ist nicht gebildet und der sogenannte Gebildete, der dazu unfähig ist, wird stets Male einer Beschränktheit und Befangenheit aufweisen, die seinen eigenen Anspruch auf Bildung Lügen strafen“ (Horkheimer 1985, S. 415).

Es geht Horkheimer also darum, dass Bildung eine Möglichkeit darstellt, über die Beschränktheit späterer pragmatischer Anforderungen hinauszugehen – wie sie etwa unter dem zeitlichen Druck pädagogischen Handelns gegeben sind. Die Bildung des Einzelnen dient der Entfaltung und Verbesserung des gesellschaftlichen Ganzen. Nicht nur das instrumentelle Beherrschen methodisch kontrollierter Fallarbeit trägt in diesem Sinne zur Bildung durch Fallarbeit bei, denn dies würde bedeuten, dass Fälle bloß verwaltet werden. Fallarbeit ermöglicht gerade durch die Befremdung, die grundlegende Irritation der sich im Fall eröffnenden Möglichkeitsräume, der systematischen Umkehrung der Perspektiven, neue Theoriebildung. Dies kann auf die Pointe der Verbindung von Theorie und Praxis gebracht werden, die in diesem Verständnis allerdings nicht als bloßer Abgleich von Theorie (der pädagogischen Handelns) und Praxis (des Falles) verstanden werden kann. Vielmehr drängt sich dann eine Haltung auf, in der die theoriebildende Ermöglichungsstruktur der Fallarbeit zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gemacht wird.

Demgegenüber finden wir häufig Orientierungen, die auf die Vermittlung einer richtigen oder falschen Haltung zielen. Im Sinne von *best practice* Beispielen wird gezeigt, wie soziale Ordnung hergestellt werden kann oder wie sie zu Erfolg führt. Dies läuft selbstverständlich den Vorstellungen des Verstehens der Grundspannungen und Widersprüche des beruflichen Handelns zuwider und impliziert eher eine Aneignung von Wissen über Fälle – also die Grundlage für das, was Horkheimer als bloße Verwaltung (ebd., S. 417) beschreibt. Neuerdings verweist der Diskurs zu Fallarbeit vielfach darauf, dass auch diejenigen Vertreter der Lehrerbildung, die auf Kompetenzentwicklung orientieren, die Notwendigkeit von Fallarbeit herausstellen. Dabei wird sich zentral auf einen Beitrag von Baumert und Kunter (2006) bezogen,