

# Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs

## Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen

Eike Wolf<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Ruhr-Universität Bochum

\* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstraße 150, 44780 Bochum  
eike.wolf@rub.de

**Zusammenfassung:** Der Beitrag differenziert zunächst zwei Formate universitärer Kasuistik (pädagogische vs. erziehungssoziologische) und skizziert deren jeweilige interaktive Orientierungsrahmen. Auf dieser Grundlage wird die Fallauswahl als zentrales hochschuldidaktisches Problem kasuistischer Praxis entlang zweier Kerndimensionen der hochschuldidaktischen Auswahl von Datenmaterial identifiziert, die unabhängig von der seminaristischen Praxis selbst bereits im Vorfeld dessen Struktur bestimmen: der Edierungs- und der Bekanntheitsgrad des Datenmaterials. Im Folgenden werden die Implikationen der Datenmaterialesektion für die seminaristische Praxis sowie die universitäre Lehrer\*innenbildung und damit verknüpfte Wirkungshoffnungen der Professionalisierung diskutiert.

**Schlagwörter:** Kasuistik, Lehrer\*innenbildung, Fallrekonstruktion, Professionalisierung, Hochschullehre



## Einleitung

Die Kasuistik hat sich als didaktisches Konzept in der lehrer\*innenbildungsspezifischen Hochschullehre mittlerweile etabliert.<sup>1</sup> Der handlungspraktisch-hochschuldidaktische Kern der diesem Format folgenden Lehrveranstaltungen liegt in der gemeinsamen, seminaröffentlichen Interpretation von „Fällen“, die als bedeutsam für das den jeweiligen Veranstaltungen zugrundeliegende Themenfeld erachtet werden. Dieses „gemeinsam Interpretieren“ (Reichertz, 2013) ist dabei sowohl interaktionslogisch als auch inhaltlich bedeutsam: Einerseits wird die Relevanz der Praxis in der Einsozialisation in wissenschaftliche Diskursformate gesehen; andererseits wird inhaltlich versucht, der Fraglichkeit des So-Und-Nicht-Anders-Geworden-Seins (Weber) eines Ausschnitts der sinnstrukturierten sozialen Welt empirisch auf die Schliche zu kommen. Abseits dieser allgemeinen Ziele wird kasuistischer Praxis im Rahmen der universitären Lehrer\*innenbildung auf der Wirkungsebene ein „professionalisierender“ Effekt zugeschrieben (z.B. Helsper, 2000, 2001; Dzengel, 2017; Kunze, 2016).

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst die theoretischen Grundlagen sowie das lehrer\*innenbildungsspezifische Programm der Kasuistik und entsprechender Lehrformate (1.). Daraufhin widmet er sich der Fallauswahl, die als hochschuldidaktisches Kernproblem identifiziert wird (2.). Mit einigen (offenen) Fragen und Problematisierungen enden die Ausführungen im Sinne eines Resümees (3.).

## 1 Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung

Die Kasuistik ist im Kontext universitärer Lehrer\*innenbildung, die dem qualitativen bzw. rekonstruktiven Paradigma folgt, eine sowohl fest etablierte als auch gut begründete Ausbildungsform (vgl. Ohlhaver & Wernet, 1999; Wernet, 2006; Ohlhaver, 2011; Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Dzengel, 2017, etc.). Kernelement dieses hochschuldidaktischen Settings ist, dass ein wie auch immer gearteter, empirischer Fall als titelgebender „Kasus“ in den Mittelpunkt der Betrachtung und damit der Seminarinteraktion rückt. Durch die *Betrachtung der Besonderheiten des Einzelfalls*, so die Annahme, lassen sich dann im Sinne „seiner Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit, in seiner Fallstrukturgesetzlichkeit“ (Oevermann, 2002, S. 27), also der Logik rekonstruktiv verfahrenender Methoden der Sozialforschung, Rückschlüsse auf den Ausschnitt von Welt ziehen, für die er als Repräsentant gilt.

Vermittelt über diesen forschungsmethodischen Anspruch auf empirische Wirklichkeitserschließung haben wir es hierbei folglich mit einer spezifischen Form der Bezugnahme auf den Fall zu tun:<sup>2</sup> Während in anderen Formaten der Fallarbeit etwa die eigene Praxis thematisiert und damit zum Fall gemacht wird oder bspw. kompetenzorientierte Gütekriterien als Evaluationsdimensionen eines spezifischen Falls angelegt werden, womit die konkrete Handlungspraxis letztlich eine Verbesserung erfahren soll, liegt die Sache bei Kasuistik im o.a. Sinne anders. Es geht nicht um die reflexive Hinwendung zum eigenen Handeln oder die Bewertung fremden Handelns. Es geht um die Betrachtung des jeweiligen Falls als soziale Tatsache im Sinne Durkheims. Dieser konkrete soziale

---

<sup>1</sup> So ist eigens eine eigene Arbeitsgemeinschaft „Kasuistik in der Lehrer\_innenbildung“ gegründet worden, die diese Form der hochschuldidaktischen Praxis diskutiert sowie konzeptionell zu schärfen und weiterzuentwickeln sucht: „Grundlage und Referenzgegenstand dieses Ausbildungsansatzes sind Protokolle der pädagogischen Praxis selbst oder andere qualitative empirische Daten, die in Bezug zu dieser Praxis stehen. Ein zentrales Moment der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kasuistik besteht im hochschuldidaktischen Prinzip der gemeinsamen interpretatorischen Erschließung solcher Fälle im Vollzug der Lehre“ ([www.ag-kasuistik.de](http://www.ag-kasuistik.de)).

<sup>2</sup> Vgl. hier v.a. den Sammelband von Hummrich et al. (2016), in dem die Herausgeber\*innen einleitend von einer „Uneindeutigkeit“ sowohl der Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung allgemein als auch der Kasuistik im Besonderen sprechen. Eine Systematisierung legt Hummrich (2016) selbst vor.

Tatbestand soll Auskunft über sich selbst hinaus, also über die Welt, die er repräsentiert, geben.

Die Spezifik *dieser* Kasuistik weist auf unterschiedliche Gestalten bzw. Ausformungen des hochschuldidaktischen Settings hin. Typologisch wird hierbei meist zweigeteilt zwischen illustrativer und rekonstruktiver (Wernet, 2006), praxisreflexiver und rekonstruktiver (Kunze, 2016) oder pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik (Meseth, 2016) unterschieden. Die Rede ist hier jeweils von einer „forscherischen“ und einer „praktischen“, von der wissenschaftlichen und der pädagogischen fallbezogenen Reflexion von Praxis.

„Im Zentrum der Unterscheidung stehen zwei differierende Modi des Fallbezugs und damit zwei unterschiedliche Antworten auf die Frage ‚Was ist der Fall?‘: Während sich die ‚praxisreflexive Kasuistik‘ der Reflexion praktischer Fragen und Problemstellungen widmet, versteht die ‚rekonstruktive Kasuistik‘ den Einzelfall nicht als konkretes handlungspraktisches Problem. Für sie ist der Fall Anlass und Gegenstand eines Austauschs über die in ihn eingeschriebenen verallgemeinerbaren Fragen, Sachverhalte und Problemstellungen der (schul-)pädagogischen Welt“ (Kunze, 2016, S. 118–119).

Schmidt, Becker, Grummt, Haberstroh, Lewek & Pfeiffer (2019) meinen sogar, vier Typen kasuistischer Lehrformate differenzieren zu können: subsumtive, problemlösende, praxisanalysierende und rekonstruktive Kasuistik. Inwiefern es sich bei dem subsumtiven sowie dem problemlösenden Typus jedoch überhaupt um eine Form der Kasuistik im engeren Sinne handelt, erscheint m.E. fraglich. Hinsichtlich einer „subsumtiven“ Kasuistik, da diese der Ansicht der Autor\*innen zufolge zur Illustration von Theoremen bzw. Phänomenen verwendet wird; der vermeintlich subsumtive Charakter dieser Praxis scheint mir allerdings eher dem Format Lehre per se geschuldet denn der Form (vgl. auch die Ausführungen weiter unten zur kasuistischen Performanz). Ähnlich gelagert ist die Problematik bei der problemlösenden Kasuistik. Die Abgrenzung eines im Fall aufgeworfenen Handlungsproblems von der Analyse desselben ergibt theoriesprachlich nur dann Sinn, wenn die konkreten Kopplungen trennscharf wären: Auch die vermeintlich „theorielose“ Problemlösung ist zumindest implizit auf die verstehende Deutung des Problems angewiesen. Dennoch verweisen sowohl die Vierteilung als auch die dualistisch operierenden typologischen Unterscheidungen darauf, dass man es bei kasuistischer Fallarbeit potenziell mit *unterschiedlichen Formen der Rede über bzw. Bezugnahmen auf (potenziell) denselben Gegenstand* zu tun hat. Die Differenzierungen verweisen demnach auf die Notwendigkeit der Klärung eben jener unterschiedlichen Modi, in denen sie sich vollziehen.

Im Folgenden möchte ich die vorgestellten Unterscheidungen als Analyseheuristik nutzen und mich begrifflich an Meseths Vorschlag orientieren. Seine terminologische Trennung zwischen pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik ist dahingehend prägnant und hilfreich, als sie konkret die für die jeweilige kasuistische Praxis relevanten Sozialbereiche markiert, in denen sie Geltung beanspruchen kann: Während die Ordnungskategorien von Wernet und Kunze die inhaltliche Dimension kasuistischer Praxis fokussieren, also das, was darin jeweils intendiert wird (bei Wernet die Illustration, bei Kunze die Praxisreflexion), sehen wir bei Meseths Begriffspaar eine Fokussierung der Trennung von funktionalen bzw. systemischen Orientierungsschemata. Es geht um Geltung bzw. – in der Terminologie der Meseths Unterscheidung zugrundeliegenden Systemtheorie – um die Struktur der binären Codierung der Systemlogiken. Die eine Praxis ist in der pädagogischen Welt, die andere in der erziehungswissenschaftlichen bzw. -soziologischen beheimatet. Der grundlegende Unterschied der beiden Pole kasuistischer Praxis liegt folglich in ihrer interaktiven Orientierung. Ausgehend von dieser Unterscheidung muss nun jedoch der Rahmen dieser Orientierung geklärt werden.

## 1.1 Interaktive Orientierungsrahmen der Praktiken pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik

Pädagogisch-kasuistische Praxis orientiert sich primär an der Sozialdimension. Wird über einen Fall im Modus pädagogischer Kasuistik geredet, ist die Geltung der Rede an das Angemessenheitsurteil der die sozialen Normen mittragenden Umwelt gekoppelt. Der strukturelle Modus Operandi einer solchen kasuistischen Praxis legt seinen Fokus auf sozial-normative Interaktionsdimensionen und zielt auf die Verstetigung geltender Handlungsmuster der pädagogischen Welt im Sinne einer Vergemeinschaftung bzw. auf die „Steigerung praktischer Urteilskraft und Reflexivität. [...] Ihr geht es um die Erschließung der qua Fall vorliegenden Handlungswirklichkeiten im Sinne zu bearbeitender pädagogischer Problemstellungen“ (Kunze, 2016, S. 119). Die so handelnden Akteure loten gewissermaßen die Angemessenheit von konkreten Handlungen und der Rede über selbige aus. Das Ziel – und damit für den universitären Ort gleichzeitig: das Problem – einer solchen Praxis ist die Reproduktion von kollektiv als regelkonform gewerteten Praktiken. Wir sehen darin eine Form der Kontingenzbearbeitung, Selbstvergewisserung und -verstetigung der pädagogischen Welt *als* pädagogische Welt, folglich systemimmanente Autopoiesis. Dies ist gewissermaßen eine alltäglich höchst wünschenswerte und lebensweltlich überdies ständig anzutreffende Handlungsform, verstellt aber geradezu einen das pädagogische Handeln ergebnisoffen hinterfragenden, diskursiven Austausch über die zugrundeliegenden, strukturellen Handlungsprobleme. Dass dies nicht zuletzt auch paradoxe Folgen zu zeitigen weiß, hat z.B. Dzengel (2016) in Bezug auf die Ausbildungskultur im Studienseminar mit dem Ergebnis des „Schule-Spielens“ rekonstruiert. Die Funktionalität dieser kasuistischen Praxis ist – wissenssoziologisch perspektiviert – von evaluativen Gütekriterien gerahmt:

„Als nützlich erscheint der hermeneutisch-geisteswissenschaftlich geprägten pädagogischen Kasuistik nicht jenes Wissen, das von methodisch-technischen Machbarkeitsversprechen des Unterrichts getragen wird. Als relevant wird vielmehr jenes Wissen erachtet, das zur Schärfung der Wahrnehmung einer guten pädagogischen Ordnung geeignet scheint“ (Meseth, 2016, S. 49).

Demgegenüber wirft die erziehungssoziologische Kasuistik bzw. werfen die ihr entsprechenden Praktiken wissenschaftliche Geltungsfragen auf (vgl. Wernet, 2006), die sich „kaum eignen, um pädagogische Wirkungs- oder normative Bewertungsfragen auf direktem Weg zu klären“ (Meseth, 2016, S. 51). Die Fallbezogenheit einer solchen Praxis ist damit eher die Enträtselung der sinnstrukturierten Verfasstheit der pädagogischen Welt. Der Charakter des Rätselhaften muss hierbei jedoch erst konstruiert werden – entgegen alltagslogischer Verstehensprozesse. Hier sehen wir kein pädagogisches Reproduktions-, sondern vielmehr ein empirisches Rekonstruktionsproblem, das aus der Nicht-Selbstverständlichkeit resultiert, die man den sinnhaft strukturierten Praktiken zuschreibt, „weil sie Unterricht als soziale Tatsache und eben nicht als pädagogische Aufgabe in den Blick nehmen“ (Meseth, 2016, S. 50). Das Ziel ist hierbei nicht darin zu sehen, gültige Orientierungsmuster für das eigene Handeln zu generieren oder zu festigen, sondern das konkrete Handeln als einen Ausschnitt der sinnhaft strukturierten Welt zu verstehen. Die Verstehensprozesse die darauf zielen, „die Verfasstheit der Erziehungswirklichkeit zu entschlüsseln“ (Dzengel, 2017, S. 380), sind sodann angewiesen auf die Methoden der sozialwissenschaftlichen Reflexion, um wissenschaftliche Geltungsansprüche überhaupt erheben zu können. Erziehungssoziologisch operierende Kasuistik formuliert in der universitären Lehrer\*innenbildung somit das Angebot, die Welt des Pädagogischen mittels einer handlungsentlasteten Perspektivierung, die sich durch den Versuch des Verstehens von Sinnstrukturen auszeichnet, zu untersuchen. Eine solche Kasuistik operiert in dem typologischen Dualismus demnach gegenteilig zum vergemeinschaftenden eher in einem kontraintuitiven, irritationsstiftenden und wissen-

schaftlichen strukturellen Modus. Diese Wissenschaftlichkeit einer erziehungssoziologischen Kasuistik beruft sich auf die Tradition des qualitativ-rekonstruktiven Paradigmas der Sozialwissenschaft, „denn die Interpretation der besonderen Erscheinungen beinhaltet die Rekonstruktion einer besonderen Erscheinung, die aber auf der Grundlage allgemeiner Regeln erfolgt und auf diese allgemeinen Regeln zurückgeführt wird“ (Hummrich, 2016, S. 29).

Wir sehen also, dass die Unterscheidung von Formen der Fallbezogenheit von Kasuistik auf genuin unterschiedliche Problemlagen verweist. Diese korrespondieren der im Professionalisierungsdiskurs der Lehrer\*innenbildung relevanten Unterscheidung von Be- bzw. Entlastetheit von praktisch-normativem Handlungsdruck. Der Normativitätsunterschied der verschiedenen kasuistischen Praktiken lässt sich mit Dzengel (2017, S. 381–382) darin sehen,

„ob diese Normativitätsvorstellungen über die pädagogische Praxis von vornherein als Maßstab eines Gelingensmodells in die Fallarbeit einfließen und insofern den Rahmen vorgeben, innerhalb dessen sich die Reflexion oder Beobachtung der pädagogischen Praxis vollziehen soll (best-practice), oder ob normative Vorstellungen zum pädagogischen Handeln als deskriptive Kontrastfolie dienen, vor deren Hintergrund das Erkenntnispotenzial des jeweiligen Falles für den einzelnen Studierenden zunächst offen bleiben kann (rekonstruktive Kasuistik).“

Mit der Unterscheidung von pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik wird so deutlich, dass die jeweils zugehörigen interaktiven Praktiken unterschiedliche Orientierungsrahmen aufweisen (müssen). Diese bestehen im Modus der Geltungsbeanspruchung und lassen sich als Reproduktion vs. Rekonstruktion bzw. handlungsbe- vs. -entlastet bezeichnen.

## 2 Ein zentrales hochschuldidaktisches Problem erziehungssoziologischer Kasuistik: die Fallauswahl

Für erziehungssoziologisch-kasuistisch ausgerichtete universitäre Lehrveranstaltungen ist typisch, dass sie sich der gemeinsamen Interpretation von Datenmaterial mit Studierenden verschreiben. Dieser Typ kasuistischer Praxis sieht sich bei der Seminarkonzeption, -vorbereitung und -durchführung mit einem zentralen hochschuldidaktischen Problem bzw. einer zentralen Herausforderung konfrontiert: der Fallauswahl. Unabhängig von handlungspraktischen oder methodischen Problemen während der Seminarinteraktion lässt sich dieses Problem entlang zweier auf Seite von Dozierenden zu verortenden Entscheidungsfaktoren hinsichtlich der Materialauswahl festmachen: 1. des *Edierungs-* und 2. des *Bekanntheitsgrades*. Die beiden Aspekte Edierungs- und Bekanntheitsgrad stellen hierbei nicht die einzigen, jedoch m.E. die Kerndimensionen bei der didaktischen Auswahl von Datenmaterial für gemeinsame Interpretationen im Seminarrahmen dar, da sie unabhängig von der seminaristischen Praxis selbst bereits im Vorfeld dessen Struktur bestimmen.

Hinsichtlich erstgenannter Dimension wird gewissermaßen entlang der Pole „ediert vs. real“ der Fiktionalitäts- oder Konstruktionsgrad des Datenmaterials, bezüglich letztgenannter entlang der Pole „bekannt bzw. bereits interpretiert vs. unbekannt bzw. noch nicht interpretiert“ die Struktur der Interaktion selbst und die Offenheit der Interpretationsergebnisse thematisiert. Die beiden Aspekte sind zunächst unabhängig von der „Eignung“ des jeweiligen Materials, d.i. in diesem Kontext des von den Dozierenden mit der didaktischen Auswahl eines Falls intendierten Thematisierungskomplexes der sozialen Welt. Die Eignung unterliegt denselben Unsicherheiten und Kontingenzen, wie sie bspw. für den schulischen Unterricht bzw. die Pädagogik als gesamten Komplex als „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) beschrieben worden sind. Vor allem

letztenannter Auswahlfaktor hat allerdings unmittelbaren Einfluss auf die hochschuldidaktische Ausrichtung eines Seminars und die Form der interpretatorischen Diskussion bzw. diskursiven Interpretation.

## 2.1 Der Edierungsgrad des Datenmaterials

Der Gegenstand, der im Kontext erziehungssoziologisch-kasuistischer Lehre zum Datenmaterial und damit zum Protokoll im Sinne rekonstruktiver Forschungsverständnisse wird, lässt sich anhand dessen unterscheiden, ob er ein *Abbild* der empirischen Wirklichkeit ist oder ein *Abdruck*, also eine Bearbeitung eben jener Wirklichkeit durch einen Produzenten. Gemeint ist damit die Frage nach der „Natürlichkeit“ des Materials, also danach, ob es gestalterisch verdichtet ist oder nicht. In diesem Verständnis lässt sich mit Oevermann (1997) zwischen edierten – also fiktiven bzw. künstlerisch hergestellten – und direkten bzw. natürlichen Protokollen unterscheiden, also solchen, die aufgezeichnet wurden durch „eine ohne Subjektivität ‚begabte‘ Aufzeichnungsmaschine [...], die; E.W.] uns auswertbare Texte liefert“ (Oevermann, 1997, S. 328).

Die Differenz changiert sinngemäß entlang der Authentizitätsdimension, die sich aus der Nähe zur realiter abgelaufenen Praxis speist. Authentizität heißt gleichwohl nicht, dass der Edierungsgrad als evaluatives Gütekriterium zu denken ist, sondern lediglich, dass die benannten Formen „die beiden Extreme einer Polarität“ (Zizek, 2012, S. 29) darstellen. Der Unterschied zwischen direkten bzw. natürlichen und edierten Protokollen ist auf einer deskriptiven Ebene auszumachen und augenscheinlich:

„Was im Kunstwerk verdichtet zum Ausdruck gebracht wird, ist nicht direkt, wie in den Erfahrungswissenschaften, die zu analysierende Realität selbst, sondern die Imagination, zu der die Konfrontation mit dieser Realität in einem künstlerischen sensibilisierenden Erkenntnisapparat Anlaß gegeben hat“ (Oevermann, 1997, S. 330).

So kann ein ediertes Protokoll der Intention des Dozierenden gemäß natürlich ein Phänomen besonders prägnant vor Augen führen. Anders herum kann nur ein reales Protokoll den Nimbus der Empirie für sich beanspruchen. Schauen wir uns zwei Beispiele an, die gegenüber direkten bzw. natürlichen Protokollen – wie bspw. der möglichst genauen Transkription einer Aufnahme einer Unterrichtsstunde oder -sequenz – als edierte Protokolle gelten können.

Ein solches Beispiel für ein ediertes Protokoll ist der berühmte Menon-Dialog Platons. Hierin stellt Platon ein Gespräch zwischen Sokrates und Menon dar, in dem Sokrates Menon zu überzeugen sucht, dass die Weisheit in einem Jeden bereits schlummere und nur mehr der Geburtshilfe bedürfe. Platon berichtet, wie Sokrates allein durch Fragen einem ungebildeten Sklaven mittels seiner „Mäeutik“ mathematische Einsichten und Logiken „entlockt“, und wählt hierfür die dialogische Struktur als Darstellungsform. Wir können diesen Bericht als die Beobachtung einer doppelten pädagogischen Praxis bezeichnen – immerhin belehrt Sokrates sowohl Menon als auch den Sklaven in je unterschiedlicher Weise. Macht man nun den Menon-Dialog als Ursprungsbeispiel für das sokratische Gespräch zum Protokoll und damit zum Gegenstand einer erziehungssoziologisch-kasuistischen Analysepraxis, stellt dies in sich selbstverständlich eine material gehaltvolle, empirisch ausgerichtete Praxis dar. Der Text bzw. das empirische Datum „Menon-Dialog“ lässt sich so z.B. als literarisch-verdichteter Text, Beobachtungsbericht des Platon oder Ursprungserzählung einer pädagogischen Lehrform lesen und stellt in sich ein sinnstrukturiertes Gebilde dar, das Auskunft über eine außer ihm liegende Wirklichkeit zu geben vermag. Was es allerdings nicht vermag, ist über die pädagogische Praxis des Sokrates zu informieren, weil wir *hiervon* schlicht kein Protokoll vorliegen haben.

Ein anderes Beispiel für gegenüber direkten bzw. natürlichen Protokollen als ediert einzuordnende Protokolle ist jede Form von Filmproduktion, die sich mit Schule und/

oder Lehrer\*innen- und/oder Schüler\*innenhandeln befasst. Auch hier haben wir unabhängig von unterschiedlichen Genrezugehörigkeiten und damit filmimmanenten Authentizitätsansprüchen bezüglich der bearbeitenden Darstellung von Realität – also die Differenz von Spiel- und sogenannten Dokumentarfilmen – edierte Protokolle vorliegen. Wir haben es sowohl bei Filmen wie „Die Lümmel von der ersten Bank“ und „Der Club der toten Dichter“ als auch bei „Die Klasse“ oder „Klassenleben“ nicht mit natürlichen Protokollen zu tun, weil sie als Filme „künstlerische“ Darstellungsproduktionen im Sinne eines Abdrucks der sozialen Wirklichkeit darstellen. *Unterrichtsvideographien* sind gegenüber *Unterrichtsfilm*en hingegen aufgrund dessen, dass sie im Wortsinne eine Praxis dokumentieren, die auch ohne sie stattgefunden hätte und nicht kulturindustriell von Filmexpert\*innen, sondern wissenschaftlich von Forschungsexpert\*innen produziert werden, keine edierten Protokolle – jedenfalls nicht mehr als ohnehin *jedes* Protokoll: Jedes Datum und jede Erhebungseinheit stellt ein Produkt forscherscher Konstruktions- und damit: Edierungsleistung dar. Abermals: Wir haben es hier nicht mit einem qualitativen Unterschied zu tun, sondern schlicht mit einem materialen. Und gleichzeitig ist diese Differenz nicht irrelevant hinsichtlich der an das Material gerichteten Fragestellung, der für eine rekonstruktiv operierende Interpretationspraxis unerlässlichen Fallbestimmung sowie des Erkenntnis- und Generalisierungsgrads der Interpretationsergebnisse.

## 2.2 Der Bekanntheitsgrad des Datenmaterials

Anders gelagert ist die Differenz hinsichtlich des Bekanntheitsgrads des Datenmaterials, da hiervon direkt interaktionsstrukturelle Dynamiken berührt sind. Die Unterscheidung bewegt sich gewissermaßen entlang der Lehrform und der Frage, wie die Interpretation sozial gerahmt ist. Hilfreich ist hier in Anlehnung an Prange (2005) sowie Kunze, Dzengele & Wernet (2014) die idealtypische Unterscheidung zwischen doktrinalen und diskursiven Lehrstilen, also zwischen asymmetrisch-belehrenden Formen der Instruktion und genuin offen-argumentativ ausgerichteten, potenziell auf kommunikative Rationalität zielenden Interaktionsformen. Diese Idealtypik als Analyseheuristik zeigt auf, dass die dozierendenseitige Bekanntheit des Datenmaterials in der Seminarführung eine elementare Kategorie darstellt: Ein Diskurs als Diskurs im Sinne des „zwanglosen Zwangs zum besseren Argument“ (Habermas) ist lediglich in Praktiken denkbar, in denen das Ergebnis offen ist. Dies jedoch setzt die Unbekanntheit des Datenmaterials voraus, wenn es sich nicht um eine Interpretation mit expliziter Falsifikationsabsicht handelt. Das Gegenargument, dass jede Interpretation bzw. die ihr zugrundeliegenden Argumente sich auch in Lehrkontexten stets aufs Neue beweisen müsse(n), gilt zwar. Allein liegt in der Falsifikation eine äußerst anspruchsvolle Form der Gegenrede vor, die in dem heteronom institutionalisierten Dozierende\*r-Studierende\*r-Setting zumindest ein unwahrscheinliches Szenario ist.

Mit der Bekanntheitsdimensions-Differenzierung geht also auch einher, dass die Praktiken auf unterschiedliche Ziele hinauslaufen. Während die *Interpretation unbekannter Datenmaterials* eher analog zur wissenschaftlichen *Forschungslogik* zu verstehen ist und somit idealiter Erkenntnis im Sinne der Produktion wissenschaftlicher Forschungsergebnisse fokussiert, zielt die *Interpretation bekannter Datenmaterials* vielmehr auf das *Zeigen bzw. mündliche Lehren von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen* und/oder deren Hervorbringungspraktiken. Hierin liegen grundsätzlich divergente didaktische Ansprüche, die ihrerseits wiederum handlungspraktisch nicht folgenlos sind. Denn die Interpretation im Forschungsmodus bzw. das Suchen nach Erkenntnis ist eine ungleich unsicherere Praxis als die Aufführung von wissenschaftlicher Attitüde oder das Hervorbringen bestimmter Argumentationsfiguren oder Haltungen. Forschung und Erkenntnis durch intersubjektiv nachvollziehbare Argumentation versperrt sich einer institutionalisierten Heteronomie; habituelle Performanz steht ihr im Sinne eines hohen narzisstischen Verführungspotenzials nahe.

Dieses Potenzial, das durch die Bekanntheit des Datenmaterials evoziert wird, verleitet tendenziell dazu, die Ergebnisse zu „zeigen“ (Prange, 2005) bzw. – um im Beispiel des sokratischen Dialogs zu bleiben – diese mittels Mäeutik hervorzubringen. Dass dieses Zeigen gleichzeitig nicht gezeigt werden soll, stellt m.E. den Normalfall universitärer kasuistischer Lehre dar und könnte als *Illusion von Diskursivität* bezeichnet werden, da sie im Grunde derselben argumentativen Grundstruktur folgt – mit dem Unterschied, dass die „gültige“ argumentative Absicherung der Interpretationsergebnisse beim Dozierenden bereits vorliegt. Diese Form der Inszenierung von Diskursivität ist letztlich nichts anderes als *kasuistische Performanz*: das Aufführen eines akademischen Habitus und/oder wissenschaftlicher Attitüde. Diese Performanz stellt kein Problem per se, sondern, wie erwähnt, vermutlich eher den Normalfall rekonstruktiv verfahrenender kasuistischer Lehrpraxis dar. Demgegenüber kann es jedoch sehr wohl als problematisch gelten, wenn die Lehrpraxis mittels Verleugnung des performativen Charakters kontrafaktisch zum Erkenntnisdiskurs verklärt wird.

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen können wir eine idealtypische Unterscheidung der Auswirkungen hochschuldidaktischer Datenmaterialeselektionsentscheidungen für kasuistische Lehrveranstaltungen vornehmen:

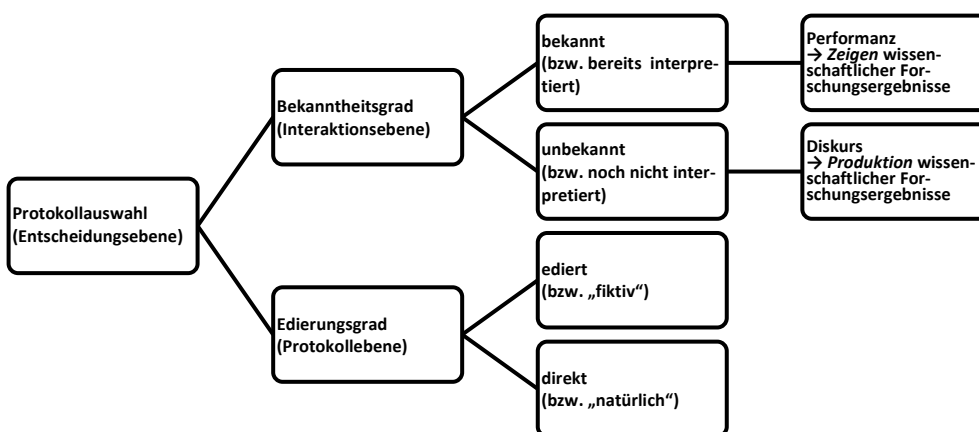


Abbildung 1: Idealtypische Unterscheidung der Auswirkungen hochschuldidaktischer Datenmaterialeselektionsentscheidungen für kasuistische Lehrveranstaltungen (eigene Darstellung)

### 3 Implikationen für die Lehrer\*innenbildung?!

Die bisherigen Ausführungen haben versucht, die Fallauswahl entlang theoretisch-distanzierter Ordnungsbildungskategorien zu betrachten. Für die universitäre Lehrer\*innenbildung erscheinen sie insofern relevant, als sie Auswirkungen auf bzw. Implikationen für einerseits die mit Kasuistik verbundenen Wirkungshoffnungen der Lehrpraxis und andererseits das Selbstverständnis der Lehrenden haben.

Zum ersten Komplex könnte man zugespitzt sagen, dass erziehungssoziologische Kasuistik dann ein Versprechen abgibt, dessen Einlösebedingungen fraglich erscheinen, wenn sie als Antwort auf das „alte“ Theorie-Praxis-Problem ins Feld geführt wird. Die mit erziehungssoziologischer Kasuistik verbundenen hochschuldidaktischen Wirkungshoffnungen in der Lehrer\*innenbildung zielen und setzen zentral auf Wissenschaftlichkeit und Diskursivität. Vor allem die Entlastetheit von pädagogisch-praktischem Handlungsdruck statet die erziehungssoziologisch-kasuistische Praxis mit der programmatischen Behauptung aus, dass sie sich auch interaktiv entsprechend wissenschaftlich-diskursiv verhalte:

„Die kasuistische Lehre bedient so auch die Vorstellungen der Seminarinteraktion als einer ‚diskursiven‘ Praxis der kooperativen Problemerschließung. Die gemeinsame Interpretation



ist [...] die Antithese zur ‚autoritären‘, ‚doktrinalen‘ (Prange) Belehrung“ (Wernet, 2016, S. 310).

Die diesbezüglichen Positionen sehen ihre hochschuldidaktische Ausrichtung so auch nicht der Bearbeitung und Absorption von Unsicherheit in Bezug auf (zukünftig) zu leistende, unterrichtliche Handlungspraxis verpflichtet. Es herrscht gewissermaßen ein realistischer Konsens darüber, dass auch erziehungssoziologische Kasuistik – ebenso wenig wie andere Lehrformate – für zukünftige Lehrer\*innen kein handlungsunsicherheitsabsorbierendes Moment bereithält, dass sie für die Bearbeitung der praktischen Umsetzungsprobleme pädagogischer Praxis keine Lösungen an die Hand gibt. Wenngleich im Lager der Vertreter\*innen erziehungssoziologisch kasuistischer Lehrer\*innenbildung *auch* Konsens darüber zu herrschen scheint, dass die Universität per definitionem nicht der Ort der Selbstvergewisserung gemeinsamer Überzeugungen im Sinne pädagogischer Kasuistik ist, so soll sie doch qua erziehungssoziologischer Kasuistik der Irritation eben jener pädagogischen Überzeugungen dienen. Die Orientierung an Forschungspraktiken und diesen zugrundeliegende Erkenntnislogiken der rekonstruktiven Sozialforschung stehen

„im Dienste der methodisch kontrollierten Erzeugung neuen Wissens, möglicherweise auch im Dienste der Hochschullehre, um die Novizen der Wissenschaft in den Stand der Forschung einzuführen, im Dienste der Lehrerbildung jedenfalls steh[en; E.W.] sie nicht“ (Meth, 2016, S. 54).

Dennoch amalgamieren sich in erziehungssoziologischer Kasuistik am Ort der Universität als sozusagen vorpädagogischem Abschnitt der Lehrer\*innenbildung die Hoffnungen, Wissenschaft könne einen fundierten Beitrag zur Relationierung von Theorie und Praxis und mithin Professionalisierung zukünftiger Lehrer\*innen leisten (vgl. Wolf & Bender, 2020).

Helsper (2000) bspw. deutet die rekonstruktive Fallarbeit als Bedingung der Möglichkeit des reflexiven Umgangs mit einer als antinomisch verfasst angenommenen Strukturiertheit des Lehrberufs. Erst die kasuistische Erschließung pädagogischer Fälle könne letztlich die von ihm geforderte „doppelte Professionalisierung“ (Helsper, 2001) ermöglichen. Erst durch Fallarbeit ist hier die Ausbildung der wissenschaftlichen Hälfte seines Doppelhabitus-Modells bzw. eine „reflexive Vermittlung der professionellen Antinomien [...] auf vier Ebenen“ (Helsper, 2000, S. 159) möglich. Kasuistik wird so zu einem notwendigen sozialisatorischen Mechanismus der Professionalisierung zukünftiger Lehrer\*innen erklärt. Schmidt et al. (2019) gehen noch einen Schritt weiter, wenn sie festhalten, dass selbst der Typ kasuistischer Arbeit keine übergeordnete Rolle spielt; alle der von ihnen benannten vier Formen würden „auf unterschiedliche Weise zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen. Das bedeutet, dass es unter ihnen keine ‚besseren‘ gibt; vielmehr existieren verschiedene Typen, die für verschiedene Ziele geeignet zu sein scheinen“ (Schmidt et al., 2019, S. 2), was sowohl inhaltlich als auch systematisch den Verdacht einer programmatischen Beliebigkeit erweckt.

Die an die strukturelle Verfasstheit universitärer Lehre gekoppelte These von der genuinen Wissenschaftlichkeits-Performanz auch und gerade erziehungssoziologischer Kasuistik scheint diesen Professionalisierungshoffnungen zunächst zu widersprechen. Mir scheint hier jedoch eher eine verhalten optimistische Modifikation dieser Wirkungshoffnungen angezeigt: Nimmt man die Universität als Ort wissenschaftlicher Lehrer\*innenbildung, die ihren diskursiven Geltungsanspruch zeitlich vor und inhaltlich über berufliche(r) Sozialisation hinaus verortet, ist erziehungssoziologische Kasuistik der hiesigen Binnenlogik verpflichtet. Das heißt dann, dass erziehungssoziologische Kasuistik als Lehrform sinnvoll erscheint, wo sie sich den systemimmanenten Geltungskriterien verschreibt und sich der wissenschaftlichen Erforschung von und Lehre über Fragen der Professionalität des Lehrberufs widmet und nicht zu einer Professionalisierung der Adressat\*innen beisteuern will. Diese Perspektive kränkt dann zwar die Vorstellung von

aus der kasuistischen Lehre resultierenden pädagogisch-nützlichen Professionalisierungswirkungshoffnungen, stärkt aber die wissenschaftssystemimmanente Orientierung. Das Ergebnis wäre dann eine rekonstruktiv verfahrenende Kasuistik, die sich in ihrer Selbstbeschreibung auf den Kern ihrer Praxis beruft und nicht auf das gewünschte Ziel derselben bei den hochschuldidaktischen Adressat\*innen. Eine solche Kasuistik entginge der Falle, als bloße „Legitimationswissenschaft“ (Wernet, 2020) in Lehrer\*innenbildungsdiskursen oder semantischer Steigbügelhalter für die Behauptung zu dienen, sie könne einen materialen Beitrag zur „Professionalisierung“ von Berufaspirant\*innen leisten.

So könnte sich die Kasuistik mit Fug und Recht genügsam auf den ihr innewohnenden wissenschaftlichen Anspruch konzentrieren, in dem eventuell sogar ihr eigentliches Pfund zum Wuchern liegt: Die Handlungsentlastetheit der wissenschaftlichen Reflexion kann so als eigenlogischer didaktischer Wert in der und für die Lehrer\*innenbildung betrachtet werden. Wenn es zutrifft, dass die Wirkungen von Hochschullehre technologiedefizittheoretisch ohnehin nicht kausal abgreifbar sind, wird Kasuistik so zum Angebot der Perspektivierung der pädagogischen Welt in Einklang mit dem ihr in der Phasenlogik von Lehrer\*innenbildung zugehörigen Ort und der ihr zugehörigen Zeit. Wenn dabei beiläufig tatsächlich Professionalisierungswirkungen eintreten, umso besser.

Die Ideologie einer forschenden (Lehr-)Praxis jedoch sollte auch eine erziehungssoziologische Kasuistik – in den meisten Fällen – fallen lassen und sich ihrer eigenen performativen Inszenierungskraft besinnen; damit wären wir bei dem oben genannten zweiten Komplex des Selbstverständnisses der Lehrenden. Denn fügt man die Inszenierungslogik in die Gleichung der Seminargestaltung und Datenmaterialauswahl mit ein, ist das Resultat auf Seite der Dozierenden vielleicht wiederum eine „Professionalisierung“ ihres Hochschullehrer\*innen-Daseins. Man könnte dies als Aufklärung eigener ideologischer Verklärungen bezeichnen, ganz im Sinne des – häufig und prominent geforderten – (hochschul-)pädagogischen (Selbst-)Reflexionspostulats. Denn eine solche Selbstthematization könnte dann zu dem Schluss kommen, dass die Universität im Rahmen der Stufenlogik der Lehramtsausbildung immerhin als einzige Instanz die Möglichkeit bietet, sich dem skizzierten handlungsentlasteten Rekonstruktionsproblem zu widmen: methodisch kontrolliert, handlungsentlastet und gegenstandsbezogen – nur eben nicht frei von subjektiven Einflussfaktoren, und sei es auf Ebene der Datenmaterialeselektion.

## Literatur und Internetquellen

- Dzengel, J. (2016). *Schule spielen: zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13179-1>
- Dzengel, J. (2017). Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 373–391). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_24)
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 142–177). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_2)

- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6)
- Kunze, K., Dzengel, J., & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium und Ausbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_3)
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_3)
- Oevermann, U. (1997). Literarische Verdichtung als soziologische Erkenntnisquelle: Szenische Realisierung der Strukturlogik professionalisierten ärztlichen Handelns in Arthur Schnitzlers Professor Bernhardt. In M. Wicke (Hrsg.), *Konfigurationen lebensweltlicher Strukturphänomene*. (S. 276–335) Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96030-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96030-6_16)
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik*. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt a.M.: Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. Zugriff am 21.10.2019. Verfügbar unter: [https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf).
- Ohlhaber, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12 (2), 279–303. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0206>
- Ohlhaber, F., & Wernet, A. (Hrsg.). (1999). *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8>
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren: die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T., & Pfeiffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung*. Zugriff am 21.10.2019. Verfügbar unter: [https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI\\_AK-Kasuistik\\_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf](https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf).
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der*

- Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14)
- Wernet, A. (2020, im Erscheinen). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, E., & Bender, S. (2020, im Erscheinen). Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerbildung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinar (Hrsg.), *Theorien und Erkenntniswege der Schul- und Berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Zizek, B. (2012). *Probleme und Formationen des modernen Subjekts: zu einer Theorie universaler Bezogenheiten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19279-6>

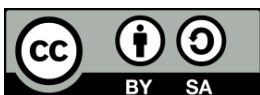
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Wolf, E. (2020). Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs. Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (1), 11–22. <https://doi.org/10.4119/pflb-3612>

Online verfügbar: 14.08.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>