
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 vollständig beschreibt). Wir sehen hier: Das Problem *pädagogischer* Professionalisierung kann nicht vollständig 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 Normalitätsehtwürfen (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 Normalitätsestwürfen, 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 Groesch (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 anzuzeigendem 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 kundenbezogene 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,

der zwar auf das Technologiedefizit und die Kontingenzen des Lehrerhandelns verweist, der allerdings das Anekdotische von Fällen in den Vordergrund stellt.

„Lehrerhandeln ist strukturbedingt nicht technisch-instrumenteller Natur. Daraus ergibt sich jedoch nicht notwendigerweise der Schluss auf ein systematisches Technologiedefizit der Pädagogik. Trennt man sich von der Vorstellung einer technischen Wissensanwendung in pädagogischen Berufen, wird überhaupt erst das breite technologische Repertoire von Lehrkräften sichtbar. Dazu gehört zunächst das in Erfahrung eingelassene und an Fälle und Episoden gebundene Expertenwissen von Lehrkräften, das als *knowledge in action* die Feinabstimmung während der Lektion ermöglicht“ (ebd., S. 477).

Fallarbeit wird hier also als Narrativ erfahrener Lehrer verstanden und nicht als Gegenstand einer forschenden Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld. Dies veranschaulicht mithin eine Perspektive auf Fallarbeit, die weniger auf die Autonomie des erkennenden Subjekts setzt, als vielmehr auf ein Meister-Schüler-Verhältnis, in dem erfahrene Lehrer das bewährte Wissen weitergeben. Fallarbeit dient in diesem Zusammenhang dazu, sich ein Inszenierungswissen über Unterricht anzueignen, das dazu verhilft, die „didaktischen Muster zu erkennen und in ihrer Varianz zu sehen“ (ebd., S. 487). Dies kann laut der Autorin und des Autors durch *best practice*-Beispiele geschehen, aber auch durch analytische Arbeit an Fällen. Ohne in Frage zu stellen, dass die weiterhin aufgeführten „Kompetenzen“, die Lehrer haben sollen (effiziente Klassenführung, Fachkompetenz, Diagnosekompetenz, didaktische Kompetenz) auch essenzielle Bestandteile professionalisierten Handelns sind, möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die bildsame Potenzialität der Fallarbeit, wie sie oben angesprochen wird, hier gouvernemental verkehrt wird.

Mit dem Begriff der Gouvernamentalität liefert Foucault (2000) ein analytisches Instrumentarium, das die Menschen in ihren Beziehungen zu den Dingen sieht, wobei es sich bei Dingen um

„Sitten und Gebräuche, (...) Handlungs- und Denkweisen (...), die menschlichen Beziehungen“ (ebd., S. 51) handelt. Mit der liberalen Gouvernamentalität, die sich seit dem frühen 18. Jahrhundert entwickelt, ist dabei gemeint, dass Freiheit nicht gegen den absoluten Staat gerichtet ist, sondern die Regierung selbst über die Bedingungen von Freiheit verfügt – zum Beispiel die Marktfreiheit reguliert usf. Diese hier sehr verknappt angerissene Position bedeutet unter gegenwärtigen neoliberalen Bedingungen, dass „der Staat nicht länger die Marktfreiheit“ überwacht, „sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates. (...) Es ist die Form des Marktes, die als Organisationsprinzip des Staates und der Gesellschaft dient“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 15).

Damit wird das rationale Handlungsprinzip maßgeblich für die Individuen und mehr noch: nicht mehr die Freiheit des Individuums ist für dessen Regierung tonangebend, sondern es findet eine Art arrangierte Freiheit statt, in der die ökonomisch-rationalen Individuen sich unternehmerisch verhalten. Der Begriff des Ökonomischen wird dabei erweitert und auf die Rationalisierung der gesamten Lebensführung ausgerichtet. Auch soziale Beziehungen und individuelles Verhalten „werden nach ökonomischen Kriterien und innerhalb eines ökonomischen Intelligibilitätshorizonts dechiffriert“ (ebd., S. 16). Wird Fallarbeit also in diesem Licht verstanden, so kehrt sich der Möglichkeitsraum für Bildung, den die Arbeit am Fall liefert, um. Fallarbeit wäre dann ein Mittel zum Zweck, durch das es möglich wird, das eigene Handeln und das der Lernenden zu kategorisieren und unter den Aspekt der Nützlichkeit zu subsummieren.

Mit den beiden Spannungslinien der Kasuistik zwischen Ausübung eines professionellen Habitus einerseits und der Annäherung an ein Sinnverstehen des praktischen Feldes andererseits (wie es auch Wernet 2007 beschreibt) sowie der Kasuistik zwischen Befremdung und Bildung einerseits und Kompetenzentwicklung am Modell guter Praxis andererseits, ist gewiss nicht die gesamte Varianz der Fallarbeit abgedeckt. Aber diese beiden Spannungsmomente mögen vorläufig hinreichen, um einen Überblick über das Feld der erziehungswissenschaftlichen Fallarbeit zu bekommen. Dabei wird insgesamt deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Kasuistik zum einen eine Reflexivität methodologischer Fragen voraussetzt. Erkenntnisinteresse und Gegenstand bestimmen in diesem Zusammenhang die Perspektive der Kasuistik, die eingenommen wird. Zum anderen zeigt sich, dass Kasuistik als Lehre vom Fall selbst von je spezifischen normativen Orientierungen gekennzeichnet ist – zum Beispiel darüber wie sie eingesetzt wird und was durch sie vermittelt werden soll. Auf beide Aspekte soll nun eingegangen werden.

4 Kasuistik und Methode

In der Praxis der Kasuistik kommt es einerseits auf den Gegenstand an: dient die Arbeit am Fall der Erkenntnis über die Sinnstrukturiertheit eines Handlungsfeldes oder geht es darum, einen Fall praktisch zu bearbeiten? Doch auch wenn sich die Inhalte fundamental unterscheiden können – während es zum Beispiel in einem Fall der Jugendhilfe um die gemeinsame Entwicklung eines Jugendhilfeplans geht, kann im Seminar zur schulischer Disziplin die Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion rekonstruiert werden – zwei Strukturprinzipien sind hier gleichermaßen gültig:

1. Das Erkenntnispotenzial von Fallarbeit ruht in der Ermöglichungsstruktur von der Besonderheit eines Falles auf allgemeine Generierungsprinzipien desselben schließen zu können. Diese *Dialektik von Besonderem und Allgemeinem* wird auch im angloamerikanischen Diskurs aufgegriffen: etwa im Rahmen der Diskussion der *case studies* (Harrington 1995; Shulman 1986), nach denen Kasuistik nicht nur als grundlegende Verbindung zwischen Theorie und Praxis gedacht ist, die die Reflexion schulischen und unterrichtlichen Handelns ermöglicht. Shulman (1986) betont vielmehr auch die Möglichkeit, sich Grundlagenwissen über professionelle Urteilsfähigkeit anzueignen, indem das dialektische Verhältnis allgemeiner und besonderer Handlungsprinzipien reflektiert wird (ebd., S. 13). Diese Ähnlichkeiten zum deutschen Diskurs und der deutsche Diskurs selbst lassen es methodologisch evident erscheinen, dass kasuistisches Arbeiten qualitativ-rekonstruktiv vorgeht. Denn in den individuierten Gestalten der Fälle sind mithin die sozialen Gegebenheiten schon eingeschrieben, auf deren Basis sich die Individuiertheit als individuiert erst verstehen lässt (Bonß 1983). Das als dialektisch zu verstehende Verhältnis von Besonderem und Allgemeinen (Oevermann 1983) wird somit gerade darin deutlich, dass es keine individuierten, besondern Erscheinungen gibt, die nicht zugleich Ausdruck des Sozialen, Allgemeinen sind. Und umgekehrt gibt es keinen Ausdruck des Sozialen, von Gesellschaft, von Objektivität jenseits individuierten Erscheinungen – kurz: das Allgemeine lässt sich überhaupt nur als Besonderes, als konkrete Gestalt, erfahren (vgl. Hummrich/Rademacher 2012). Aus diesem Grund lässt sich auch die Verallgemeinerungsfähigkeit der qualitativen Forschung verstehen, die in der Fallarbeit ihren Ausdruck findet: denn die Interpretation der besondern Erscheinungen beinhaltet die Rekonstruktion einer besonderen Erscheinung, die aber auf der Grundlage allgemeiner Regeln erfolgt und auf diese allgemeinen Regeln zurückgeführt wird. Der Fall lässt sich somit als Ausdrucksgestalt eines allgemeinen Strukturproblems verstehen, der es ermöglicht, allgemeine Grundlagen des Handelns zu verstehen und zugleich das individuelle Gewordensein nachzuvollziehen. So kann der Fall, ggf. im Vergleich mit anderen Fällen, als Repräsentation eines Typus gesehen werden, der im Rahmen des allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Möglichkeitsraumes geworden ist.
2. Das zweite Strukturprinzip, das mir in Bezug auf Kasuistik besonders zentral scheint, ist in einer Verhältnisbestimmung der *Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion* und ihrer Bedeutsamkeit für Fallarbeit zu suchen. Schon bei der Beschreibung des ersten Strukturprinzips stellt sich die Frage *wie* mit dem Fall umgegangen wird. Das Ziel, auf verallgemeinerbare Regeln zu schließen, ist erkenntnistheoretisch auf zwei Weisen zu erreichen: Durch Subsumtion: indem die Erkenntnisse einem vorgängigen Kategoriensystem zugerechnet werden

und aus bestimmten Verhaltensweisen die Evidenz bestimmter Wirkungen geschlossen wird; oder durch Rekonstruktion: indem der Fall als besonderer in seiner objektiven Sinnkonfiguration verstanden wird und erst dann (subsumtiv) auf verallgemeinerbares Theoriewissen geschlossen wird. Mit der dialektischen Bestimmung theoriegenerierenden und verallgemeinerbaren Wissens durch Subsumtion *und* Rekonstruktion stellt Oevermann (1991) der Systemtheorie und der Wirkungsforschung ein Generierungsprinzip sozialwissenschaftlicher Erkenntnis gegenüber, das sowohl für die Forschungspraxis als auch für die Praxis professionellen Handelns relevant ist. Es ist dabei möglich, sich an der Idee der Typenbildung zu orientieren und zu fragen: welche Ausdrucksgestalt sozialer Praxis ist in einer besonderen Praxis repräsentiert? Mit welchem Typus haben wir es zu tun? Von Typus und schließlich noch allgemeiner von Typologie wird dabei nicht im Sinne vereinfachender Klassifikationen gesprochen, sondern im Sinne einer idealtypischen Begriffsbildung (Weber 1985), das heißt: indem anhand empirisch vorfindbarer Charakteristika Verallgemeinerungen abgeleitet werden, die theoretisch anschlussfähig sind. Bevor also vorschnell auf scheinbar evidente Beobachtungen und Alltagsphänomene geschlossen wird, soziale Phänomene aus einer bestimmten generationalen oder medialen Disposition abgeleitet werden und es somit zu kausalen Kurzschlüssen kommt, hat Fallarbeit, ob sie im Rahmen der professionellen Handlungspraxis geleistet wird oder Gegenstand einer Forschungspraxis ist, ihre Ergebnisse mit Blick auf die inhärente Sinnstrukturiertheit zu prüfen und vermag dann Anschlüsse an Theorien zu formulieren.

Methodologisch scheint damit eine rekonstruktive Forschungslogik, die sich gerade diesen beiden Prinzipien verpflichtet, anschlussfähiger, als eine Wirkungsforschung oder eine Perspektive, die an *best practice* orientiert ist, denn die obigen Ausführungen zeigen, dass damit im Rahmen der Forschung und der fallorientierten Praxis Erkenntnisse verstellt werden. Denn wer beurteilt, was *best practice* ist, angesichts des Technologiedefizits und der Ungewissheitsstruktur pädagogischen Handelns? Welche Maßstäbe gibt es, um eine Praxis als gut, besser oder schlecht einzustufen? In der vornehmlichen Fokussierung auf Subsumtion tritt mit der Rede von guten Beispielen, die vorangehen, eine Orientierung an besserer und schlechterer Praxis, an ethischen Maßstäben, die positiv oder negativ für eine Praxis scheinen. Doch damit wird der Blick auf die Sache selbst verstellt, die durch Rekonstruktion „die generativen Regeln der Erzeugung von Sinnstrukturen“ erkennt und damit auch ihr „latent gehaltenes mögliches Anders-Sein konkret nachprüfbar identifiziert“ (Oevermann 1983, S. 255). Durch Fallarbeit Strukturierungsgesetzlichkeiten herauszuarbeiten „erlaubt nicht deterministische Prognosen, sondern immer nur

Transformationsspielräume. Insofern weiß sie [Fallarbeit, M.H.] zugleich mehr und weniger als das Subjekt selbst: mehr, weil sie mit den Transformationsspielräumen über begründete Vermutungen verfügt, wie sich eine Fallstruktur im Angesicht ihr bis dahin unbekannten *brute facts* verhalten wird; weniger, weil das die Emergenz der Zukunft jeweils nachträglich als motivierend rekonstruierbare Nicht-Identische als affektive Evidenz oder Qualität dem Subjekt selbst innewohnt“ (ebd., S. 275).

Schließlich wird auch deutlich, dass in der kasuistischen Bildung eine Chance ruht, die darin besteht, die berufskulturellen professionstypischen Widersprüche früh zu erkennen und damit die Möglichkeit zur Selbst-Reflexion hinsichtlich der Begrenztheit des eigenen Handelns zu erhalten. Fallarbeit kann in diesem Zusammenhang keine Verantwortung für die Praxis übernehmen – dies formuliert bereits Heinrich Roth 1962 allgemeiner mit Bezug auf die Frage nach der Bedeutung einer empirisch ausgeformten Erziehungswissenschaft. „Empirische Forschung kann niemals die Verantwortung für die Praxis übernehmen, noch viel weniger als es die Medizin für den Arzt tun kann“ (Roth 2007, S. 106). Sie vermag aber die wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Kasuistik zu integrieren und somit einen Beitrag zur Professionalisierung in pädagogischen Berufen zu leisten.

5 Überlegungen zur Normativität der Kasuistik (Zweck- und Wertorientierung in der Kasuistik)

Oben wurden zwei unterschiedliche Vorgehensweisen der Kasuistik methodologisch verglichen. Welche Konsequenzen hat aber die Frage nach dem normativen Bildungskonzept, das sich aus einer *best-practice*-Fallarbeit und aus einer rekonstruktiven Kasuistik ergibt für die Ermöglichung der Bildung der Subjekte. Ich möchte an dieser Stelle die unterschiedlichen Möglichkeitsräume, die sich in den oberen Teilen angedeutet haben, zuspitzen und explizieren.

Im Sinne der Kompetenzbildung wurde oben das *best practice* Modell herausgearbeitet. Es geht dabei um das Erlernen von Wissen über die Berufsrolle. Theoretisches Wissen wird mit dem Wissen erfahrener Vertreterinnen und Vertreter des professionellen Handlungsfeldes verknüpft. Hierfür ist Wissen notwendig, das es möglich macht, eigene Erfahrungen zu kategorisieren und auf das „zugegriffen“ werden kann, um Fälle einzuordnen. Dabei werden die Wissensbestände, die ausgewählt werden, um Kategorien bilden und Diagnosen stellen zu können, zentral. Es wird vorgegeben und vorstrukturiert unter dem Aspekt der Nützlichkeit für die spätere Handlungspraxis. Dazu ist es notwendig, das Wissen vorher in besser oder schlechter geeignet für die künftige Praxis einzuteilen. Diese vorweggenommene

Kategorisierung bietet somit eine normative Orientierung, die Studierenden von den richtigen Experten „beigebracht“ werden kann – im Sinne eines instrumentellen Wissensbestandes, der richtiges von falschem von vornherein trennt. Die pädagogische Bildung selbst wird somit auf Effizienz gerichtet und einer Ökonomisierung unterzogen. Dabei erhalten schließlich die erfahrenen Meister eine immer größere Bedeutung, denn sie sind diejenigen, die das Wissen „beibringen“ können und ihre Narrationen von gelingendem und misslingendem Handeln werden zur maßgeblichen Orientierung. Der Wert von Theorie wird damit an dem bemessen, was die Theorie der Praxis bringt. Das Versprechen, „etwas an der Hand zu haben“, das die berufstypischen Ungewissheitsstrukturen (Helsper/Hörster/Kade 2003) pragmatisch bearbeitbar macht, entfremdet schließlich den Terminus „Fallarbeit“ im Sinne einer Vorbereitung auf künftiges pädagogischen Handelns, das selbst wieder unter der Maßgabe der Nützlichkeit orientiert wird. Eine pädagogische Bildung, die so verfährt, gibt jedoch notwendigerweise ihre akademische Orientierung preis. Dies lässt sich in den alltäglichen Diskursen wahrnehmen, die den Stellenwert pädagogischer Bildung unter Bezugnahme auf Diagnosekompetenz, das Primat der Fachdidaktik usw. relativiert. Die Konsequenz dieser Orientierung wird jedoch besonders deutlich, wenn wir den Blick in die angelsächsische Entwicklung der Lehrerbildung wenden. Hier zeigen etwa Bailey und Colley (2014) wie die Auditkultur manageriale Kompetenzen von Lehrer_innen in den Vordergrund treten lässt und die Auseinandersetzung mit den Schüler_innen als Personen in den Hintergrund tritt. Die Doppelaufgabe der Schule – Wissen und Normen zu vermitteln – wird damit vereinseitigt und professionelles Wissen wandelt sich zu ingenieurialem Wissen.

Damit ist nicht gesagt, dass die zweite Variante, die rekonstruktive Kasuistik, keine normativen Implikationen hat. Normativität in der Bildung fängt bekanntlich bereits da an, wo ausgewählt wird, welche Wissensbestände Studierende aneignen sollen um Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Doch geht es in einer rekonstruktiven Kasuistik um ihre Orientierung an der Sache selbst. Der Fall ist gewissermaßen die sachliche Grundlage der reflexiven Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit. Als textförmig protokollierte Ausdrucksgestalt sozialer Praxis – also z. B. als Transkript – tritt die Sache selbst als empirische Tatsache auf. Ihre Rekonstruktion erfolgt als verstehender Nachvollzug der generativen Regeln der Erzeugung von Sinnstrukturen (Oevermann 1983, S. 255). Damit treten die Narrative erfahrener Praktiker („Meister“) in den Hintergrund – oder sie werden selbst zu Fall. Dies erfordert mithin eine Praxisentlastetheit, das bedeutet eine Entlastung von unmittelbaren Entscheidungszwängen, wie sie etwa im Narrativ von der Erprobung der Lehrerrolle in einem frühen Stadium des Studiums, auch bekannt als „Sprung ins kalte Wasser“, als „an der Front sein“ usw., enthalten sind. Der fremde Fall wird

vielmehr zur Möglichkeit, eigene Befremdung über die Lehrer_innenrolle zu erfahren und zugleich die eigene Haltung zu reflektieren. Die Reflexion berufsfeldtypischer Spannungsmomente, Krisenpotenziale und Machtformationen wird so am Einzelfall möglich, da der Einzelfall – wie oben entfaltet – die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem in sich vereint. Die bildsame Irritation (Kokemohr 2007), die damit als Ermöglichungsstruktur vorliegt, versetzt schließlich Personen in die Lage, die Widersprüchlichkeiten des Berufsfeldes zu erkennen und autonom zu entscheiden, in welcher Weise (oder ob) sie sich ihnen stellen wollen. Die Ermöglichungsstruktur einer solchen Kasuistik offenbart sich schließlich auch in der möglichen Erfahrung des diskontinuierlichen Verhältnisses von Theorie und Praxis, das in keinen unmittelbaren Zweck-Mittel-Zusammenhang zu bringen ist. „Kein stetiger Weg führt von der Praxis in die Theorie – das eben wird vom Hinzutretenden als spontanes Moment gemeint. Theorie aber gehört dem Zusammenhang der Gesellschaft an und ist autonom zugleich. Trotzdem verläuft Praxis nicht unabhängig von Theorie, diese nicht unabhängig von jener“ (Adorno 1977, S. 780). Adorno verweist mit seinem Ausführungen auf die Zweiheit von Theorie und Praxis, denn weder ist Theorie im Dienst der Praxis zu verstehen, noch ist Praxis bloß umgesetzte oder angewandte Theorie. Und zugleich kommt keine Theorie ohne Praxis zustande und keine Praxis ist als theorieelos zu bezeichnen.

Die hier entfaltete Polarität (best-practice vs. rekonstruktive Kasuistik) kann abschließend auch mit Max Weber reflektiert werden: auch wenn Webers Rationalitätsmodell Theorie in den Dienst der Praxis zu stellen scheint, so entfaltet er für Professionen doch ein anderes Bild: denn für sie konstatiert er eine Begrenzung zweckförmiger Orientierungen durch die jeweiligen Wertorientierungen der Gesellschaft (Radtke 2009; Meseth 2011). Damit ist selbstverständlich jedes professionelle Handeln normativ gebunden. Fallarbeit im Sinne von *best practice* nimmt diese normativen Orientierungen vorweg. In diesem Sinne wird sie selbst ein Mittel zum Zweck. Eine an der Sache orientierte rekonstruktive Kasuistik verhilft dazu, einen Einblick in die normativen Grundlagen zu bekommen und ermöglicht insofern, sich aktiv damit auseinanderzusetzen. Insofern sind die Autonomie- und Gestaltungsspielräume im zweiten Fall sichtbarer, auch wenn die praktischen Widersprüche und Probleme bleiben. Es bleibt abschließend der Gedanke, dass zwar die Auseinandersetzung mit der Widerspruchsstruktur des Berufsfeldes, die Reflexion von Ungewissheiten und Machtstrukturen auch Bildungsmöglichkeiten für (künftig) professionell handelnde Personen im Sinne einer autonomen Entscheidung für eine Berufspraxis und deren Realitäten enthält, aber dass auch diese Ermöglichungsversuche nicht zweck- und wertfrei sind.

Literatur

- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1977): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Gesammelte Schriften 10.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 759-782.
- Alexi, S./Heinzel, F./Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. 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. 227-242.
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bailey, G./Colley, H. (2014): 'Learner-centred' assessment policies in further education: putting teachers' time under pressure. *Journal of Vocational Education & Training*, S. 153-168.
- Baumer, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 469-520.
- Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (Hrsg.) (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen: Leske+Budrich.
- Beck, U./Bonß, W. (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergmann, J. R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Bergmann, J. R./Dausendschön-Gay, U./Oberzaucher, F. (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, S. 17-33.
- Bonß, W. (1983): Kritische Theorie als empirische Wissenschaft: Zur Methodologie postkonventioneller Sozialforschung. In: *Soziale Welt*, 34 Jg., 1/1983, S. 57-89.
- Braun, A./Grafshoff, G./Schweppe, C. (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1974): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Opladen: Leske+Budrich.
- Combe, A./Helsper, W. (1999): Einleitung. Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Auflage, S. 9-48.
- Dörner, O./Hummrich, M. (2011): Auf der Suche nach dem Gegenstand. Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, 12. Jg., 2/2011, S. 171-175.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2000): Gouvernementalität. In: Lemke, Thomas/Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41-62.

- Graßhoff, G./Schweppe, C. (2012): Biographie und Professionalität in der sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Herrmann, S. (Hrsg.): Professionalität in der sozialen Arbeit. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 307-318.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis durch Unterricht – Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis und Wissenschaftstheorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hamburger, F. (2007): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Harrington, H. (1995): Fostering reasoned decisions. Case-based pedagogy and the professionalization-development of teachers. In: Teaching and Teacher Education, 3/1995, S. 203-214.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Gesellschaft.
- Herricks, U./Stelmaszyk, B. (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: Bohl, Torsten/Helsper, Werner/Holtappels, Günther/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-236.
- Horkheimer, M. (1985): Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hörster, R. (2003): Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Verlagsgesellschaft, S. 318-344.
- Hörster, R. (2011): Kasuistik/Fallverstehen. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 677-686.
- Hörster, R./Müller, B. (1999): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Auflage, S. 614-648.
- Hummrich, M. (2015): Der Fall Schulkulturforschung. Einbettungen im Feld der Bildungsforschung. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-183.
- Hummrich, M./Graßhoff, G. (2012): Lieben, Zeigen, Helfen. Eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, J./Buchholz, Th./Merten, R. (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-34.
- Hummrich, M./Rademacher, S. (2012): Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen. In: ZQF, H. 1+2/2012, S. 39-53.
- Jäkel, O. (2014): Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. 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. 169-182.
- Kade, J. (1999): System. Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1999, S. 527-544.
- Kade, J. (2003): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 199-232.

- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-Ch./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Kolbe, F.-U./Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 853-880.
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Kunze, K. (2014): Professionalisierungspotentiale- und Probleme der sozialisationen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 3, 2014, S. 44-57
- Kunze, K./Stelmaszyk, B. (2004): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 795-812.
- Lemke, Th./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernamentalität, Beoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung. In: Lemke, Th./Bröckling, U./Krasmann, S. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: S. 7-40.
- Lindow, I. (2013): Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1983): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993): „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie 4/1993, S. 245-260.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meseth, W. (2012): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift der Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/2011, S. 12-27.
- Meseth, W./Proske, M./Radtko, F.-O. (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mollenhauer, Klaus/Uhlendorff, Uwe (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. München/Weinheim: Juventa.
- Neumann, S. (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven. In: ders. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Luxembourg: Université de Luxembourg, S. 71-88.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedenburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983. 234-289.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 267-336.
- Oevermann, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp: S. 267-336.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich,

- M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S.55-77.
- Olhaver, F./Wernet, A. (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Olk, Th. (1993): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Sozialität. Weinheim/Basel: Juventa.
- Pflugmacher, T. (2014): Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerbildung. 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. 183-200.
- Pieper, I. (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in der Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. 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. 9-18.
- Radtke, F.-O. (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, S./Casale, R. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Juventa, S. 621-637.
- Reh, S./Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehramtsstudium – Kasuistik und Reflexion. In: Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-24.
- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In Helsper, W./Kade, Jochen/Lüders, Ch/Radtke, F.-O./Thole, W./Egloff, B. (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe oder Grundfragen – 26 Fragen und Antworten. Stuttgart: Kohlhammer, S.20-27.
- Reichertz, J. (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis in 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. 19-36.
- Shulman, L. (1995): To those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational researcher, 2/1986, S. 4-14.
- Stelmaszyk, B. (2000): (Rekonstruktiv-) fallorientierte Arbeiten in der LehrerInnenbildung- ein Überblick. In: Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen: Leske+Budrich, S. 13-23.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (1985): Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Forschung. 2/1985, S. 283-312.
- Weber, M. (1985): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weber, M. (1982): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Ch./Pflugmacher, T./Pollmanns, M./Rosch, Jens/Twardella, J. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen: Barbara Budrich, S. 77-96.
- Wittgenstein, L. (1977): Tractatus logicus philosophicus. 12. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Was ist der Fall?

Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns

Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M.; Meier, M.

(Hrsg.)

2016, VI, 315 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04339-1