

Vorwort der Herausgebenden

Die »Grundrisse der Erziehungswissenschaft« verfolgen angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung und Pluralisierung von pädagogischen Feldern und wissenschaftlicher Grundlagen den Anspruch einer begrifflich-systematischen Einführung in die Erziehungswissenschaft. Die Reihe führt in erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen und Forschungskontexte ein, wobei ihr Bezug zu pädagogisch-professionellen Feldern eine besondere Berücksichtigung erfährt. Im Sinne gesellschaftstheoretischer Reflexion greift die Reihe z. B. auch zeitgenössische Schlüsselprobleme der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Reflexion auf.

Die »Grundrisse der Erziehungswissenschaft« zielen darauf ab, widerstreitende Auffassungen in Forschung, Theoriebildung und Praxis als Teil erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigung zu vermitteln und auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Problemstellungen und Konflikte zurückzubeziehen. Ein Nachdenken über Erziehung, Bildung und Lernen erfordert gleichermaßen eine breite Einbettung in die wissenschaftliche Diskurslandschaft wie in andere gesellschaftliche Kontexte (Politik, Wirtschaft, Religion, Medizin). Indem die »Grundrisse« auch die historische Genese, die epistemologischen Konturen und öffentlichen Geltungsbedingungen erziehungswissenschaftlichen Wissens und pädagogischer Semantiken aufgreifen, eröffnen sie überdies eine kritische Reflexion ihrer Methoden und Wissensformen.

Die Herausgebenden

Jörg Dinkelaker (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Wolfgang Meseth (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Sascha Neumann (Eberhard Karls Universität Tübingen)

Christiane Thompson (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Vorwort zur 2. Auflage

Als dieses Buch 2006 in Erstauflage erschienen ist, konnte es schon auf eine bemerkenswerte Tradition der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kasuistik zurückgreifen. Gleichwohl war der Begriff noch nicht wirklich etabliert und das Interesse an Kasuistik eher randständig. Es ist wohl vor allem den damaligen Herausgebern der Reihe »Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft« (Werner Helsper, Christian Lüders, Frank-Olaf Radtke, Jochen Kade und Werner Thole) zu verdanken, dass darin überhaupt ein Band unter dem Titel »Kasuistik« aufgenommen wurde.¹

Diese Situation hat sich grundlegend geändert. Die Diskussion um Kasuistik – und vor allem um kasuistische Lehrer/innenbildung – hat im deutschsprachigen Raum seither eine erhebliche Intensivierung und Verdichtung erfahren. Das lässt sich an der Vielzahl der Publikationen und der Vielzahl von kasuistischen Tagungen und Workshops ablesen. Hier sei stellvertretend auf die von Irene Pieper u. a. (2014), Merle Hummrich u. a. (2016), Melanie Fabel-Lamla u. a. (2020) und Doris Wittek u. a. (2021) herausgegebenen Sammelbände verwiesen und auf die »Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer/innenbildung«, die auf einer von Katharina Kunze und Bernd Stelmaszyk 2014 in Würzburg veranstalteten Tagung ins Leben gerufen wurde und die seither regelmäßige Arbeitstreffen in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland veranstaltet (vgl. <http://www.ag-kasuistik.de>). Mit guten Gründen könnte man von einer *kasuistischen*

1 Anmerkung der Herausgeber*innen: Im Vorwort der Neuauflage wurde im Gegensatz zum übrigen Text gegentert. In dieser Diskrepanz spiegelt sich der Wandel in den wissenschaftlichen Sprachkonventionen zwischen dem Zeitpunkt der Entstehung des Ausgangstextes und der neuen Auflage.

Bewegung sprechen, die sich in dem Diskurs um die Lehrer/innenbildung formiert hat.

Diese kasuistische Bewegung gestaltet sich ausgesprochen vielfältig und facettenreich. Ihr gemeinsamer Nenner stellt das Interesse an einer material gehaltvollen und an der konkreten pädagogischen Praxis orientierten Lehrer/innenbildung dar. Dieses Interesse steht in einer langen Tradition einer exemplarischen, reflektierenden Auseinandersetzung mit der beruflichen Handlungspraxis und der ihr eigenen Phänomene und Problemdimensionen. Gemeinsam ist diesem Interesse das Misstrauen gegenüber den Vorstellungen einer *technizistischen* Lehrer/innenbildung. Denn wenn die berufliche Handlungspraxis selbst nicht als Technologie beschreibbar ist, kann die berufliche Bildung bzw. Ausbildung schwerlich in der Vermittlung und Aneignung von Technologien bestehen.

Insofern kann das gesteigerte Interesse an einer kasuistischen Lehrer/innenbildung auch als eine Reaktion auf den diskursiven Raumgewinn kompetenztheoretischer Modelle interpretiert werden. Deren Suggestivität beruht auf der einfachen Gleichung, dass der unterrichtlichen Hervorbringung von Kompetenzen die universitäre Hervorbringung von Kompetenzhervorbringungskompetenzen korrespondiert. Das führt notgedrungen zu einer Angleichung der universitären Lehrer/innenbildung an die schulische Praxis.

Es liegt auf der Hand, dass unterrichtstheoretische Modelle, forschungsmethodische Paradigmen und hochschuldidaktische Ansätze in einer wahlverwandtschaftlichen Beziehung zueinander stehen. Sie sind durch »Denkstile« (Fleck 1980) verbunden. So korrespondiert der forschungsmethodische Anspruch der Vermessung unterrichtlicher ›Outcomes‹ (Lehr-Lern-Ergebnisse des Unterrichts) mit einer outcome-orientierten Unterrichtstheorie (Lehr-Lern-Forschung) und mit den Vorstellungen einer outcome-orientierten Lehrer/innenbildung (Kompetenzbildung im Sinne von Lehr-Lern-Ergebnissen der universitären Lehre). Die fallverstehende Rekonstruktion unterrichtlicher Interaktion korrespondiert mit einer ›praxeologischen‹ Unterrichtstheorie und einem praxisreflektierenden Anspruch der Lehrer/innenbildung. Der hermeneutische Forchungszugriff thematisiert die unterrichtliche Praxis als hermeneutische und folgerichtig die Lehrer/innenbildung als einen genuin hermeneutischen Prozess.

Eine grundlegende Vorentscheidung des vorliegenden Buches besteht darin, den hermeneutisch-kasuistischen Standpunkt *forschungslogisch* zu begründen. Im Kern orientieren sich die vorgetragenen Überlegungen zu einer kasuistischen Lehre nicht an dem Bezugssystem der Hervorbringung von Ergebnissen dieser Lehre, sondern an dem Bezugssystem der *Qualität dieser Lehre als performative Praxis*. Sie orientieren sich, mit Luhmann gesprochen, nicht an der Zweckprogrammierung, sondern an der konditionalen Programmierung. Die Frage der Kasuistik, so wie sie hier aufgeworfen wird, ist also nicht die Frage danach, was die Kasuistik *erreichen* oder *bewirken* kann, sondern welche Orientierungen und Prinzipien sie der Lehre geben kann.

Auf diese Frage gibt dieses Buch im Sinne einer Positionsbestimmung eine eindeutige Antwort: Die heutige Kasuistik wird als ein Prozess der Transformation beschrieben, der sich in dem Selbstverständnis und Selbstanspruch erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre unter dem Einfluss der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden vollzieht. Diese vor allem durch sozialwissenschaftliche Forschungen getragene Methodenentwicklung ist für die Erziehungswissenschaft auch deshalb folgenreich, weil sie anschlussfähig ist an Traditionen pädagogischen Denkens; nämlich an die Tradition einer geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und an die Tradition einer gedanklichen Auseinandersetzung mit konkreten pädagogischen Kontexten und Handlungssituationen. Beiden Traditionen wohnt ein wirklichkeitswissenschaftliches Moment inne, das sich zwar artikuliert, das aber im immanenten Rahmen dieser Traditionen nicht entwicklungsfähig ist. Erst der Kontakt mit sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen führt zu einer ›Entfesselung‹ des wirklichkeitswissenschaftlichen Moments; einer Autonomisierung wissenschaftlicher Geltungsansprüche gegenüber den tradierten normativen und praktischen Ansprüchen.

Dieser Prozess wird in diesem Buch als Transformation einer geistes- in eine wirklichkeitswissenschaftliche Hermeneutik (► Kap. 2) und als Transformation der illustrativen in eine rekonstruktive Kasuistik (► Kap. 3) beschrieben. Diese Beschreibung beruht auf der Annahme komplementärer Bewegungen. Während sich die hermeneutische Tradition damit schwer tut, ihre methodische Ernsthaftigkeit und Diszipliniertheit (›den Autor besser verstehen, als er sich selbst verstanden hat‹;

vgl. S. 50), die sie an der Auseinandersetzung mit ›außeralltäglichen‹ und ›heiligen‹ Texten gebildet hat, auf die ›profanen‹ Texte der alltäglichen Interaktion anzuwenden, tut sich die kasuistisch konkrete und exemplarische Tradition damit schwer, ihren empirischen, an der Konkretion interessierten Blick methodisch zu disziplinieren. Dem Empiriedefizit der hermeneutischen Tradition steht ein Methodendefizit der kasuistischen Tradition gegenüber. Vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Methodenentwicklung löst sich diese Spannung auf. Die wirklichkeitswissenschaftliche Transformation der hermeneutischen Tradition geht Hand in Hand mit der forschungsmethodischen Transformation der konkret-exemplarischen Tradition.

Damit ist der Rahmen eines empirisch begründeten, methodisch kontrollierten Forschungsverständnisses abgesteckt, der im heutigen Wissenschaftsverständnis eigentlich nicht zur Disposition steht. Diese wissenschaftlich nicht hintergehbare Orientierung an Geltungsansprüchen stellt aber natürlich nicht nur für die wissenschaftliche Forschung ein verbindliches Bezugssystem dar; sie stellt auch für die *universitäre Lehre* einen verbindlichen Orientierungsrahmen dar. Denn universitäre Lehre ist zu allererst und wesentlich die Lehre der universitär institutionalisierten Wissenschaften. Die kasuistische Lehre ist insofern zunächst nichts anderes als die Lehre, die einem hermeneutisch-fallverstehenden Forschungsverständnis folgt und damit diesen erziehungswissenschaftlichen Teilbereich in der universitären Lehre repräsentiert.

Die kasuistische Bewegung bezieht ihre Antriebsenergie aber nicht aus dem Zusammenhang zwischen einer wissenschaftsparadigmatischen Position und ihrem Niederschlag in der wissenschaftlichen Lehre. Dieser Zusammenhang, der in allen universitären Disziplinen anzutreffen ist, ist auch nicht dazu geeignet, eine *besondere* Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Die ›Attraktivität‹ der Kasuistik beruht nicht darauf, dem Wissenschaftsanspruch der universitären Lehre Geltung zu verschaffen; sie beruht darauf, mit dem ihr eigenen Wissenschaftsanspruch zugleich den Praxisanspruch der Lehre zu befriedigen.

Denn die universitäre Lehre, die im Kontext pädagogisch-berufsorientierter Studiengänge erfolgt – und das gilt in besonderem Maße für das Lehramtsstudium –, ist dem Anspruch der *beruflichen Qualifizierung im Studium* ausgesetzt. Damit wird die universitäre Lehre unter ganz andere

Ansprüche als die genuin und immanent wissenschaftlich einzulösenden gestellt. Dieser *doppelte* Anspruch, der die Erziehungswissenschaft schon in ihrer universitär-disziplinären Institutionalisierung begleitet und der sich in der terminologischen Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft reproduziert (ausführlich dazu König 2021), führt zu einem nicht stillstellbaren Dauerproblem, das nach (strukturell notwendig unbefriedigenden) Lösungen drängt. Das besondere Interesse an der Kasuistik speist sich wesentlich aus der Hoffnung, diese habe eine Lösung für das Problem der Versöhnung wissenschaftlicher und berufspraktischer Ansprüche zu bieten. Die Lehre, die sich als kasuistische versteht und bezeichnet, ist eine Lehre, die sowohl wissenschaftlichen als auch berufspraktischen Ansprüchen genügt.

Die Frage der Auslotung des Verhältnisses zwischen wissenschaftlichen und berufspraktischen Ansprüchen der kasuistischen Lehre steht im Zentrum der Debatten der letzten Jahre. Dabei kann sich die Kasuistik darauf berufen, dass eine hermeneutisch-fallrekonstruktive, wirklichkeitswissenschaftliche Beschäftigung mit den Phänomenen der pädagogischen Praxis zweifelsohne einen *Bezug* zu dieser Praxis aufweist. Der Fall stellt das »Fenster zur Praxis« (Thon 2016) dar. Dieser Praxisbezug scheint mir unbestritten. Er stellt gleichsam den ›kleinsten gemeinsamen Nenner‹ der Kasuistik dar. Und in gewisser Weise ist dieser ›Minimalkonsens‹ einer kasuistischen Lehre schon deshalb bemerkenswert, weil es dem alternativen Wissenschaftsverständnis, nämlich der quantitativ prozedierenden ›empirischen Bildungsforschung‹, an einem Modell der aus ihr hervorgehenden *praxisbezogenen* Lehre mangelt. Auch wenn der Praxisbezug der kasuistischen Lehre sich kaum in den Anspruch einer Praxisqualifikation ummünzen lässt, stiftet er doch eine größere Praxisnähe als eine Lehre, die die Studierenden die zahlenförmige Vermessung der Bildungswirklichkeit lehrt.

Allerdings werden in der kasuistischen Debatte auch Praxisansprüche geltend gemacht, die über den *Praxisbezug* im Sinne einer immanenten Qualität der kasuistischen Lehre hinausgehen. Die kasuistische Lehre soll nicht nur ihre wissenschaftliche Dignität hinsichtlich bedeutsamer Phänomene der pädagogischen Praxis verantworten. Sie soll darüber hinaus für eine berufspraktische *Wirksamkeit*, eine praxisbedeutsame *Folgenhaftigkeit* sorgen.

tigkeit der kasuistischen Lehre einstehen. Sie soll berufliche *Fähigkeiten* ausbilden.

Der Hauptstrang dieser Argumentation beruht, kurz gesagt, auf der Formel der Herausbildung einer »Reflexionskompetenz«, die die Studierenden im Rahmen der kasuistischen Lehre erwerben. Häufig wird dabei von der Ausbildung eines »reflexiven Habitus« gesprochen, die einen wesentlichen Beitrag zur *Professionalisierung* der Studierenden leisten soll.

Dieses Modell hat die kasuistischen Diskussionen der letzten Jahre dominiert. »Professionalisierung« wird weithin als »übergeordnetes Ziel der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung« angesehen (Schmidt/Wittek 2021a: 173). Allerdings mehren sich in jüngster Zeit skeptische Stimmen, die die einfache Formel, dass eine fallbasierte Lehre eine Reflexionskompetenz hervorbringe, die zur Professionalisierung im Sinne einer Habitusbildung führen würde, in Frage stellen.

Das betrifft zunächst den Professionalisierungsbegriff. Helsper hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Vorstellung einer Professionalisierung im Sinne eines individuellen, sich auch und vor allem im Rahmen der Ausbildung vollziehenden Entwicklungsprozesses deutlich unterschieden werden muss von der Annahme einer institutionell gestifteten Professionalität (vgl. dazu Helsper 2021a, 57). So wird die von Oevermann hypostasierte »Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns«, die wesentlich auf ein strukturelles Defizit der Institutionalisierung pädagogischer Berufe zielt (vgl. Oevermann 2002), unter der Hand zu einer Entwicklungsanforderung, die an die pädagogischen Akteure gerichtet ist. Aber gegenüber der strukturellen Rahmung des pädagogischen Handelns ist die Ausbildung, auch und nicht nur die kasuistische, machtlos. Allenfalls eröffnet sie einen »professionalisierenden Möglichkeitsraum« (Helsper 2021b, 167).

Das betrifft aber auch das Modell der kasuistischen Herausbildung einer berufspraktisch bedeutsamen Fähigkeit zur Praxisreflexion. Wenzl attestiert diesem Modell ein »quasi-kompetenztheoretisches Professionsverständnis, das mit ihrem qualitativ-rekonstruktiven Forschungskern eigentlich nicht zu vereinbaren ist« (Wenzl 2021, 282). Damit legt er den Finger in die Wunde einer implizit technizistischen Kasuistik. Die Fähigkeit zur Reflexion stellt als solche zwar keine Technik dar. Aber die Vorstellung der systematischen Hervorbringung dieser Fähigkeit folgt strukturell demsel-

ben Lehr-Lern-Kurzschluss, den die fallrekonstruktive Forschung an den sogenannten kompetenztheoretischen Modellen dezidiert kritisiert. Dieser *kasuistisch-technokratische* Kurzschluss wird durch einen »semantischen Trick« übertüncht: »So steht der Begriff der Reflexion ja assoziativ geradezu in Opposition zum Begriff der *Wirkung*. Wer von Reflexion in Bezug auf pädagogisches Handeln spricht, scheint entsprechend gerade nicht in Wirkungskategorien zu denken« (Wenzl 2021, 294).

Die Wirkungssemantik, die die Diskussionen um eine kasuistische Lehre begleitet, wäre allerdings dann kaum der Rede wert, wenn sie sich auf einen Legitimationsdiskurs bzw. eine legitimatorische Argumentation beschränken würde. Sie würde sich dann die Suggestion, dass der wirklichkeitswissenschaftliche Praxisbezug ihrer Lehre zugleich zu handlungspraktisch folgenreichen Ergebnissen führt (Professionalisierung; Reflexionskompetenz), zunutze machen, ohne zu erkennen, dass es sich bei dieser Vorstellung der Praxiswirksamkeit lediglich um eine *Imagerie* (vgl. Wernet 2016; Helsper 2021a) bzw. lediglich um eine politisch-legitimatorische Deklaration handelt.

Dass im kasuistischen Diskurs nicht nur substantielle, sondern auch legitimationswissenschaftliche Argumentationen (vgl. Wernet 2021) zu finden sind, steht außer Frage. Das entspricht der allgemeinen bildungspolitischen Tendenz, die Erziehungswissenschaft möge ihren ›praktischen Nutzen‹ selbst ausweisen und dem erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis, dass dieser Ausweis tatsächlich zu ihren zentralen Aufgabenfeldern gehört. Problematisch wird dieser Diskurs erst dann, wenn die legitimatorischen Modelle als substantielle verstanden werden; wenn sich also das forschungs- und erkenntnislogische Selbstverständnis der Fallrekonstruktion den Vorstellungen ihrer Praxiswirksamkeit unterwirft und sich an ihnen ausrichtet. Damit gehen nicht nur unproduktive und irritierende Vermengungen einher; damit wird zugleich ein Schlüsselproblem des kasuistischen Diskurses unkenntlich gemacht; nämlich die unvermeidliche Frage nach dem Primat eines erkenntnisorientierten bzw. praxisorientierten Kasuistikverständnisses.

Diese Frage nimmt in den »Verhältnisbestimmungen« (Fabel-Lamla u. a. 2020) und »Ordnungsversuchen« (Wittek u. a. 2021), die in jüngster Zeit zur Kasuistik vorliegen, eine zentrale Rolle ein. Fast durchgängig finden wir hier als *eine* Unterscheidungsdimension die Gegenüberstellung

einer die primär erkenntnisverpflichteten und einer primär praxisverpflichteten Kasuistik. So unterscheidet Ohlhaver zwischen einer »rein wissenschaftlichen« und einer »entscheidungsorientierten Kasuistik« (Ohlhaver 2011); Meseth zwischen einer »pädagogischen« und einer »erziehungssoziologischen Kasuistik« (Meseth 2016, 45 ff.); Kunze zwischen einer »rekonstruktiven« und einer »praxisreflexiven Kasuistik« (Kunze 2016, 117) bzw. zwischen »Konzepten fallbasierten Lernens« und »Konzepten rekonstruktiver Kasuistik« (Kunze 2018; vgl. auch Heinzel 2021); Hummrich stellt typologisch einer »problemlösungsorientierten« Kasuistik eine »erkenntnisorientierte Kasuistik« gegenüber (Hummrich 2021, 31). Auch wenn diese Gegenüberstellungen jeweils unterschiedliche Aspekte pointieren, folgen sie doch einer ähnlichen Logik wie die in diesem Buch vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einer illustrativen und einer rekonstruktiven Kasuistik (► Kap. 3).

Denn all diesen Unterscheidungen ist gemeinsam, dass mit dem »Pädagogischen«, der »Praxisreflexion«, dem »fallbasierten Lernen«, der »Problemlösungsorientierung«, der »Entscheidungsorientierung« oder dem »Illustrativen« eine *Relativierung* und *Schwächung* des forschungslogisch begründeten Erkenntnisanspruchs der Kasuistik einhergeht. Insofern gehen diese Modelle mehr oder weniger explizit davon aus, dass einerseits die Erkenntnisorientierung einer forschungsorientierten Kasuistik in der Lehre keine praktischen Problemlösungen zu bieten hat, dass andererseits die pädagogisch-illustrative, problemlösungs- oder entscheidungsorientierte Kasuistik nur um den Preis der mehr oder weniger weitreichenden Suspendierung von Erkenntnisinteressen zu haben ist.

Insofern machen diese Diskussionen darauf aufmerksam, dass Kasuistik nicht dazu in der Lage ist, das tradierte Problem der Verortung und Verhältnisbestimmung eines pädagogischen und eines erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses zu beseitigen. Die Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, wie auch immer man sie genau fassen mag, wiederholt sich in der Unterscheidung einer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kasuistik. Dass das vorliegende Buch als Beitrag zu einer erziehungswissenschaftlichen Kasuistik zu verstehen ist, steht außer Frage. Dass damit eine Zurückhaltung gegenüber pädagogisch-praktischen Ansprüchen einhergeht, scheint mir eine notwendige Folge des Erkenntnisanspruchs einer erziehungswissenschaftli-

chen Kasuistik zu sein. Dass die auf ein praktisches Bewirken ziellenden ›pädagogischen‹ Ansätze dem Erkenntnisanspruch eine gegenüber dem Praxisanspruch nachgeordnete, ›subalterne‹ Rolle zuweisen, scheint mir umgekehrt eine notwendige Folge des Praxisanspruchs der pädagogischen Kasuistik zu sein. Dieses Spannungsverhältnis vermag der kasuistische Diskurs nicht aufzulösen. Aber er ist offensichtlich dazu in der Lage, zur Klärung der Standpunkte und ihrer Implikationen beizutragen.

In diesem Zusammenhang ist schließlich auf einen weiteren Schwerpunkt der kasuistischen Debatte der letzten Jahre hinzuweisen, nämlich auf die *kasuistische Selbstbeobachtung der kasuistischen Praxis*. Diese Option ist, wie eingangs schon bemerkt, forschungslogisch bedingt. Das empirische Instrumentarium der Messung kann die ihrem Wissenschaftsverständnis folgende Praxis der Lehrer/innenbildung nur nach deren messbaren Outcomes befragen. Sie kann ihre (wie jedwede) Praxis *als* Praxis nicht in den Blick nehmen. Das empirische Instrumentarium der Fallrekonstruktion ist umgekehrt nicht dazu in der Lage, die Outcomes einer kasuistischen Lehre zu erfassen. Aber es ist natürlich dazu in der Lage, die Praxis der kasuistischen (wie jedweder) Lehre in demselben forschungslogischen Modus zum Gegenstand zu machen, den sie auch gegenüber ihrem primären Gegenstand, nämlich der pädagogischen Praxis, in Anschlag bringt. Der kasuistische Standpunkt impliziert, sich selbst zum Fall machen zu können.

Die Beiträge, die im Kontext dieses ›selbstreflexiven‹ Forschungsansatzes entstanden sind, sind durch ein bemerkenswertes Moment der Selbtkritik geprägt. Im Gegensatz zu den legitimationswissenschaftlichen Tendenzen der kasuistisch-programmatischen Beiträge führt diese empirische Auseinandersetzung nicht zu einem Selbstlob, sondern zu einer Relativierung der programmatisch erhobenen Ansprüche². Natürlich kann die fallrekonstruktive Analyse der Praxis der fallbezogenen Lehre empirisch jene *Effekte* der Professionalisierung, der Habitusbildung oder der Herausbildung einer Reflexionskompetenz, selbst wenn sie sich ›in-the-long-run‹ tatsächlich einstellen sollten, *nicht* aufzeigen. Das läge außerhalb ihrer forschungslogischen Möglichkeiten. Allerdings

2 Einen Überblick zum aktuellen Stand dieser Forschung gibt Heinzel (2021: 56 ff.). Vgl. auch Schmidt & Wittek (2021b: 263 ff.).

könnte sie empirisch ein bestimmtes kommunikatives Niveau rekonstruieren, das Anlass zur Hoffnung auf solche Effekte gäbe.

Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse weisen *nicht* in diese Richtung. Die Erwartung einer lebendigen und konzentrierten, material intensiven, sinnereschließenden und theoriebildenden Diskussion, die in etwa der Vorstellung einer professionalisierungsindikativen kasuistischen Lehre entspräche, wird durch die empirische Beobachtung dieser Lehre weitgehend gekränkt. Sie macht vielmehr darauf aufmerksam, dass die gemeinsame, diskursiv-verstehende Sinnereschließung am Fall nicht einfach schon durch das kasuistische Setting gleichsam als selbstläufige Kommunikationspraxis institutionalisiert ist. Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass der institutionalisierte Möglichkeitsraum einer handlungsentlasteten und distanzierten Reflexion pädagogischer Praxis kaum als kommunikative Befreiung wahrgenommen wird, sondern als irritierende Herausforderung, als Zumutung und gelegentlich als Überforderung.

Ich will in diesem Zusammenhang nur auf den Topos der studentischen Partizipation³ eingehen, der mir von zentraler Bedeutung zu sein scheint. Denn die kasuistische Lehre stützt sich nicht zuletzt auf die Erwartung, dass die Arbeit am Fall zu einer diskursiven Verlebendigung führt; auch und gerade gegenüber der für das Universitätsseminar stilbildenden, lektüregestützten Theoriediskussion. Die kommunikativen »Zumutungen« (Kunze & Wernet 2014, Kollmer 2019), die mit der seminaristischen Theoriediskussion einhergehen und die sich einerseits in einer ausgesprochen zurückhaltenden Diskussionsbeteiligung, andererseits in dem häufigen Ausbleiben diskursiver Bezugnahme auf die Voredner/innen (vgl. König 2019) zeigt, sollten sich eigentlich am Gegenstand des Protokolls der konkreten pädagogischen Praxis auflösen. Dem ist nicht so. Tatsächlich geht mit der kasuistischen Lehre ein höheres Maß der Partizipation und der diskursiven Selbstläufigkeit einher. Aber diese Partizipation und Selbstläufigkeit beruht nicht auf der Ingangsetzung einer erkenntnislogisch kohärenten (König 2019) und progressiven Dynamik der rekonstruktiven Sinnereschließung, sondern auf der Freiset-

3 Zur Erwartung und Forderung der studentischen Partizipation und der ›aktiven Teilnahme‹: Kollmer (2019: 41 ff.).

zung einer pädagogisch-alltagsweltlichen, jargonhaften Rede (vgl. Wernet 2018). Ihr ist das Protokoll der pädagogischen Praxis kein zu entschlüsselndes Rätsel, sondern lediglich ein Anlass, alltagsweltliche Sichtweisen, »lebensweltliche Bezugnahmen« (Wenzl 2019, 25) oder Projektionen (Ohlhaver 2009) abzurufen. Die kommunikative Öffnung, die die kasuistische Diskussion zweifelsohne leistet, steht also in gewisser Weise im Zeichen der kommunikativer Entdisziplinierung. Die Diskussionen am Fall laufen Gefahr, nicht den Modus der *reflexiven Kommunikation*, sondern den Modus der *assoziativen Kommunikation* zu begünstigen. Wo umgekehrt die Disziplin einer konzentrierten Interpretation aufgebracht wird, droht die Arbeit am Fall sich in einem »fruchtlosen Methodenexerzitium« (vgl. Kabel u.a. 2020, 180) zu verlieren.

So macht die empirische Selbstbeobachtung der Praxis der Fallrekonstruktion darauf aufmerksam, dass die kasuistische Lehre kein reibungslos funktionierendes Lehrformat zur Verfügung stellt. Es handelt sich um eine durchaus herausfordernde, Widerstände bearbeitende (vgl. Kramer 2021) Form der Lehre. Das betrifft nicht nur die Zumutungen eines erkenntnisgenenerierenden Diskurses überhaupt, das betrifft auch die Zumutungen einer damit einhergehenden Selbstreflexion. Denn eine »akteursorientierte Kasuistik« (vgl. S. 183 ff.) setzt immer auch die Bereitschaft voraus, sich (eher implizit als explizit) selbst zum Fall zu machen (vgl. Heinrich & Klenner 2020).

Das schmälert nicht die hochschuldidaktischen Qualitäten der kasuistischen Lehre. Damit sind weder die partizipatorischen Potentiale »gemeinsamen Interpretierens« (Reichertz 2013) geleugnet, noch ist damit die Bedeutsamkeit ihres beruflichen Wirklichkeitsbezugs in Frage gestellt. Die Hinweise auf Problemdimensionen der kasuistischen Lehre, auf ihre »strukturell eingelagerten Schwierigkeiten« (Schmidt & Wittek 2021b, 264) und auf ihre »Fallstricke« (vgl. Breidenstein u.a. 2021; Wernet 2021) sollten nicht als Defizitdiagnose verstanden werden. Sie stellen eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit den strukturellen Voraussetzungen, Gegebenheiten und Herausforderungen der universitären Lehre im Allgemeinen, der kasuistischen Lehre im Besonderen dar. Dieser realistische Blick auf die Kasuistik stellt auch keine Selbstschwächung dar. Gerade in der Fähigkeit zur empirisch begründeten »Selbst-

kritik und in der Anerkennung ihrer herausfordernden und zumutenden Implikationen stellt die Kasuistik ihre forschungs- *und* ausbildungslogische Dignität unter Beweis.