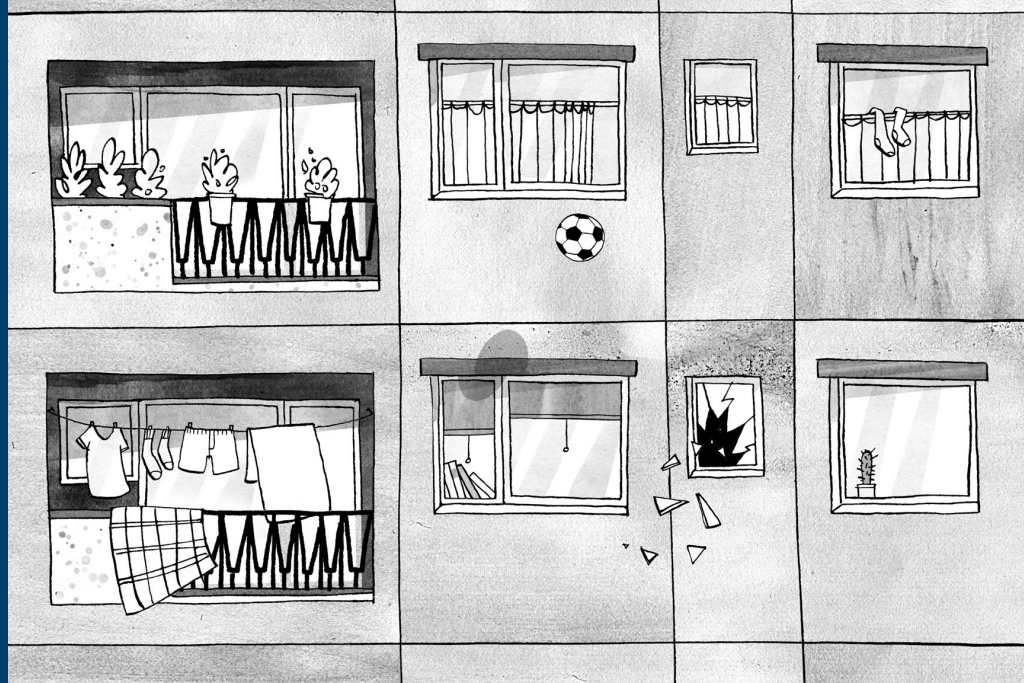




Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.
Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital
ISBN 978-3-7815-2431-6 print

doi.org/10.35468/5870

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinar diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring

Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann

Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek

Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl

Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
der Medizin 281

Andreas Wernet

Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Doris Wittek, Thorid Rabe und Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen

1 Ein einleitender Epilog

Ein ordnender Überblick zur Kasuistik in Forschung und Lehre der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen scheint an der Zeit. So befindet sich die Kasuistik, also die Arbeit an und mit Fällen, derzeit im Aufwind der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, worauf auch die Vielzahl kasuistisch orientierter Projekte innerhalb der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)* schließen lässt. Angesichts dieser Vielzahl an fallorientierter Lehre und Forschung in den unterschiedlichen Disziplinen lässt sich aber mit Blick auf die vorhandene Praxis der Kasuistik an den verschiedenen Hochschulstandorten – auch im Vergleich innerhalb einzelner Standorte – konstatieren: Die Erscheinungsformen der entwickelten Praxen sind ausdifferenziert und diffus zugleich. Bestehende Gemeinsamkeiten in der methodischen, gegenstandsbezogenen und medialen Ausgestaltung finden sich ebenso, wie sich scheinbar ausschließende Gegensätze. Dabei sind empirisch fundierte Befunde zu Fragen der Wirksamkeit der Formate ebenso ein Desiderat wie eine Klärung gemeinsamer Begriffe. Hinzu kommen die unterschiedlichen Zugänge der Disziplinen, der Fächer wie auch jeweils interne Differenzen in den (vermeintlich) vorhandenen methodologisch begründeten *Schulen*. So birgt die differente Praxis das (Gefahren-)Potenzial, sich in dem unüberschaubaren Feld verirren wie auch verlieren zu können. Insgesamt fehlt es an theoretisierenden, komparativ und/oder disziplinspezifisch systematisierenden Publikationen, die im Feld des zunehmenden Mehr eine Orientierung bieten.

Der vorliegende Sammelband zur Kasuistik in Forschung und Lehre bietet mit dieser Zielstellung disziplinäre und disziplinübergreifende Ordnungsversuche. Er versteht sich als *Retrospektive* auf eine Forschungs- und Lehrkonzeption mit (mehr oder weniger) langer Tradition in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und Fachdidaktiken. Die Beiträge ordnen Vergangenes und Gegenwärtiges, das jeweils disziplinspezifisch die kasuistische Praxis prägt. Entstanden auf Grundlage einer Tagung im Jahr 2017 des Projekts *Kasuistische Lehrer*innenbildung für inklusiven Unterricht (KALEI)* an der Martin-Luther-Universität Halle-Witten-

berg im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)*¹ entfalten Wissenschaftler*innen der jeweiligen Disziplinen hier ausschnittshaft Ordnungsversuche zu zentralen Fragen der Kasuistik in ihrem Feld. Damit stellt der Sammelband auch eine *Prospektive* für kommende fallbasierte Vorhaben dar. Unser Anliegen ist es, dass die Beiträge neue Impulse in den Diskurs um Kasuistik einbringen und daraus Implikationen für die eigene Handlungspraxis abgeleitet werden können. Innerhalb von vier Systematisierungskomplexen zielt der Band darauf ab, das diversifizierte Feld kasuistischen Forschens und Lehrens im Bereich der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken auf ihm inhärente Strukturen und Ordnungen hin zu befragen.

(1) Fälle disziplinär diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Der erste Abschnitt des Bandes fokussiert das Selbstverständnis der Kasuistik in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen. Dabei offenbart sich auch eine Spezifik der kasuistischen Forschung und Lehre der jeweiligen Disziplin. Deutlich wird, welche Relevanz(en) der Kasuistik zugemessen wird/werden und welche Funktion die Fallorientierung aus der Perspektive der jeweiligen Disziplin erfüllen soll bzw. kann. Zudem wird auch geklärt, inwieweit sich der jeweilige disziplinäre Zugang in den Erwartungshaltungen an Kasuistik sowie dem daraus folgenden Umgang mit kasuistischen Formaten in der Forschung (und der Lehre) widerspiegelt und was in der jeweiligen Disziplin überhaupt zum Fall wird.

(2) Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Der zweite Abschnitt des Bandes widmet sich in besonderer Weise der Forschung an und mit Fällen. Gerade in der qualitativen Sozialforschung haben sich für die Fallarbeit elaborierte methodologische und methodische Verfahren etabliert, die je nach epistemischem Interesse Fälle auswählen und bearbeiten. Die spezifischen Erwartungen bzw. Setzungen einer forschenden Fallarbeit wie auch der Umgang mit der Materialität des Falls sind Gegenstände der hier versammelten Beiträge. Deutlich wird, wie Fälle im Forschungsprozess genutzt werden und welcher Status dem Fall im Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung zukommen kann.

(3) Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Die Lehre mit und am Fall verspricht in besonderer Weise die Konkretisierung verschiedener Relevanzsysteme im sogenannten Theorie-Praxis-Verhältnis – unabhängig davon, ob illustrativ, subsumptiv oder rekonstruktiv gearbeitet wird. Gerade diese Unterscheidung deutet allerdings darauf hin, dass fallbasierte Lehre

1 Das Projekt KALEI wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.

von ganz unterschiedlichen Erwartungen und Zielstellungen geprägt ist. Insofern kann ein phänomenologisch-ordnender Überblick zu *Idealtypen* kasuistischer Lehre sowie zu deren Zielen und Motivlagen helfen, die eigene Lehre zu verstehen und ggf. kritisch zu hinterfragen. Im Kontext schul- bzw. berufspraktischer Studien ergeben sich noch einmal ganz eigene Herausforderungen für eine Fallarbeit, die besonders *nah* an der beruflichen Praxis stattfindet. Weit verbreitet sind derzeit auch Varianten videobasierten Lehrens und Lernens. Mit Blick auf die Potenziale für die Selbst- und Fremdrelexion lässt sich die Verwendung von Unterrichtsvideos hinterfragen und mit anderen Formaten kasuistischen Lehrens abgleichen. Zudem ist die Frage der Archivierung und Zugänglichkeit von Fällen relevant. Die Archive stellen nicht nur Arbeitsmittel mit subsidiärem Charakter dar, sondern können ein ganz eigenes Potenzial hinsichtlich der Materialität und Materialisierung von Fällen entfalten.

(4) (Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Im vierten Abschnitt des Sammelbands geben wir Gelegenheit, die neu gewonnenen Sicherheiten bei der (Ein-)Ordnung kasuistischer Formate wieder zu hinterfragen. Die Verortung im eigenen (erziehungswissenschaftlichen) Feld erscheint bspw. angesichts eines kontrastierenden Vergleichs mit anderen Professionen in ganz neuem Licht; was andeutet, dass die hier vorliegenden Ordnungsversuche und deren Vergleich wiederum in einem größer gedachten Kontext neue Erkenntnisse bringen könnten und ggf. revidiert werden müssten. Und letztlich kann von einer konträr gedachten Position aus auch grundsätzlich hinterfragt werden, was Kasuistik angesichts der programmatisch und theoretisch begründeten Potenziale tatsächlich für eine (Neben-)Wirkung entfaltet.

Wir möchten betonen, dass diese im Band vorgeschlagene Ordnung als spezifische Konstruktion einen künstlichen bzw. theoretischen Charakter aufweist und nicht den Anspruch erhebt, die erarbeiteten Themenfelder und Diskussionsschwerpunkte jeweils von einander disjunkt und auch nur annähernd trennscharf zu konzipieren. Eher verstehen wir sie als spezifische Perspektiven zur *Ausleuchtung* des Feldes, in denen bestimmte Fragen jeweils besonders gut sichtbar gemacht werden und andere *im Schatten* bleiben. Weder bedingt dies Vollständigkeit, noch Unveränderlichkeit; zumal sich das kasuistische Feld im Prozess der Entwicklung befindet. Dies dokumentiert sich nicht zuletzt auch innerhalb des Diskurses um Kasuistik in den etablierten Foren (wie z.B. in der AG Kasuistik²) und den entsprechenden Publikationen (vgl. z.B. Pieper u.a. 2014; Hummrich u.a. 2016 und Fabel-Lamla u.a. 2020), den wir hier aufnehmen, weiterführen sowie interdisziplinär, epistemologisch und method(olog)isch fokussieren wollen.

2 Die AG Kasuistik ist angesiedelt innerhalb der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, vgl. <http://www.ag-kasuistik.de/> (09.09.2020).

Entsprechend können – so das Ziel der Herausgeber*innen und Autor*innen – die verschiedenen Beiträge eine Reflexionsfolie bei der weiteren Ausdifferenzierung des Feldes der Kasuistik sein. Es geht nicht um eine abschließende Klärung, sondern um eine strukturierende Bestandsaufnahme, die Ansätze der Kasuistik konzeptionell und konkret im Hinblick auf ihre Praxen miteinander in Beziehung setzen und gerade in den Differenzen die gemeinsamen Orientierungen, wie auch die diversen Potenziale herausarbeiten möchte. Dabei bedeutet letztlich aber jeder Ordnungsversuch auch, dass sich manche Aspekte einer Ordnung widersetzen und dass Unordnung gegenstandsbezogen sogar dienlich sein kann.

An dieser Stelle danken wir Wolfgang Philippi für seine künstlerische Interpretation der *Ordnungen und Unordnungen* für das Titelbild dieses Bandes. Wolfgang Philippi ist als Künstler bekannt für seine – oft hintersinnig politischen und/oder augenzwinkernden – Tuschezeichnungen. Wie in den Beiträgen im Sammelband *lesen* wir auch in seiner Zeichnung, dass jeder (Un-)Ordnung immer auch ihr Gegenteil eingeschrieben ist und vielleicht sogar die eine erst in der anderen besonders gut zu erkennen ist. Zudem erscheinen Ordnungen und Unordnungen angesichts eines offenbar mit Leben gefüllten Hauses auch nicht per se als gut oder schlecht – beide haben sie ihr Einladendes. Deshalb weckt es unsere Neugierde, hinter die Fenster auf dem Titelbild zu blicken und die jeweils dort beheimatete Perspektive auf Kasuistik kennenzulernen.

2 Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen

Die Herausgeber*innen und Autor*innen dieses Bandes sind selbst Wissenschaftler*innen, die sich in der einen oder anderen Form fallbezogen ihren Gegenständen nähern. Was gewinnen wir, aber auch die Leser*innen, aus einem Vergleich mit der jeweils *anderen* Kasuistik? Wir meinen, das besondere Potenzial liegt in einem komparativen Blick auf das Fremde, um das Eigene neu oder anders zu perspektivieren. Zwei Vergleichsdimensionen wählen wir dabei an dieser Stelle aus, um unseren eigenen Erkenntnisgewinn entlang des Sammelbands anzudeuten: Wir betrachten erstens die fünf disziplinspezifischen Grundlagenbeiträge hinsichtlich expliziter und impliziter Bezugspunkte (Kap. 2.1). Zweitens nutzen wir die fachliche Zugehörigkeit der Herausgeber*innen zu den Disziplinen der Fachdidaktiken und der Schulpädagogik, um deren (Distanz-)Verhältnis zur Kasuistik zu hinterfragen (Kap. 2.2). Wir sind uns dabei gewahr, dass der Modus, innerhalb dessen wir z.B. die Feldbeschreibungen der fünf Grundlagenbeiträge konzeptionell zusammenfassen, subsummieren oder unterscheiden, eine Interpretation und damit diskussionswürdig ist. Eben dies soll der Band aber leisten: Wir bieten hier einen Diskussionsimpuls, an dem sich im Weiteren abgearbeitet werden kann. Ein Erfolg wäre es entsprechend auch, wenn es Widerspruch gäbe; wenn trotz des Aufscheinens von Gemeinsamkeiten und Differenzen im Hinblick auf Ziele,

Gegenstände und Methoden kasuistischen Arbeitens auch offene Fragen bleiben und dazu einladen, den Diskurs fortzuführen.

2.1 Inter- und intradisziplinäre Vergleichsperspektiven

Im Überblick der fünf disziplinspezifischen Beiträge im ersten Teil des Bandes zeigen sich inter- und intradisziplinäre Vergleichsperspektiven, die wir im Folgenden für einen diskursiven Austausch über die unterschiedlichen Zugänge zur fallorientierten Arbeit einem Vergleich unterziehen. Aus Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik, der Fachdidaktiken, der Erwachsenenpädagogik und der Sozialpädagogik bieten die jeweiligen Autor*innen Klärungen zum Fall. Wir untersuchen die Beiträge dabei darauf, inwiefern sich in Bezug auf fallbasierte Forschung und Lehre Bezugspunkte zu folgenden Dimensionen offenbaren³:

- Erkenntnisinteresse einer fallbezogenen Forschung
- Gegenstand der Kasuistik
- Fallkonstitution
- Ziele von Kasuistik
- Verhältnisbestimmung der analytischen Unterscheidung von Theorie und Praxis

Das grundsätzliche *Erkenntnisinteresse einer fallbezogenen Forschung* lässt sich – disziplinunabhängig – jeweils ähnlich beschreiben; dies liegt auch an der Relevanz des Falls bzw. Fallbezugs als Kristallisationskeim dieses Forschungsansatzes: Es geht in einer forschungsorientierten Kasuistik um das Erkenntnisinteresse einer Theorieentwicklung am Fall. Der Fall dient hier, methodologisch und methodisch unterschiedlich begründet, als bedeutungstragendes Dokument des fraglichen Ausschnitts des beforschten Feldes (vgl. auch Helsper in diesem Band). Es geht um die analytische Beschäftigung mit der jeweils interessierenden Praxis, in Gestalt des Falls repräsentiert.

Die Frage, was zum Fall wird bzw. was der jeweilige *Gegenstand der Kasuistik* in den Disziplinen ist, differiert deutlich; dies überrascht nicht weiter. In der Schulpädagogik und Fachdidaktik wird eine gegenstandsbezogene Rahmung klar für den gemeinsamen Bezugspunkt von Schule formuliert; für die Fachdidaktik dann spezifisch im Fokus auf Aspekte der Fachlichkeit. Derzeit ist im Diskurs zu beobachten, dass Aspekte der Fachlichkeit auch aus schulpädagogischer Perspektive zunehmend (wieder) in den Fokus des Interesses rücken (vgl. auch Auflistung der Gegenstände im Beitrag von Heinzel in diesem Band, 47-48). Eine Erklärung könnte darin liegen, dass innerhalb der Förderziele der QLB eine Verknüpfung von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften für die geförderten Projekte vor-

3 Dabei finden sich qua Gegenstand natürlich auch Überschneidungen der Dimensionen bzw. Doppelungen hinsichtlich einer Zuordnung zur Forschung und/oder Lehre. Dies scheint uns aber gerade Ausdruck kasuistischer Wissenschaft zu sein.

gegeben ist. Eine große Zahl der derzeit operierenden kasuistischen Lehr- und Forschungsprojekte finden wiederum innerhalb der QLB statt. Der Aspekt der Fachlichkeit erhält entsprechend qua Drittmittellogik und dem damit verbundenen externen Impuls eine intendierte Intensivierung der Aufmerksamkeit. Diese Verschiebung mag potenziell das Verhältnis der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik stimulieren, so dass sich die Diskussion zur Relevanz der Fachlichkeit für kasuistische Forschung und Lehre als ein (bereits bestehender) gemeinsamer Bezugspunkt weiter entwickelt. Fraglich ist, wie nachhaltig sich dies gestaltet nach Ablauf der Förderlinie.

Eng verbunden mit der Frage, was zum Fall wird, ist die Frage, wie sich die *Fallkonstitution* vollzieht. Zentral in allen Disziplinen scheint zu sein, wer bzw. was entscheidet, was zum Fall wird. Ist es die Praxis selbst, die Fälle emergiert, sind es die Akteur*innen der Fallarbeit, denen etwas auffällt, oder ist es ein wissenschaftlicher Standard, der vorab angelegt wird? Es wird ubiquitär betont, dass der Fall an sich nicht existiert, sondern immer erst konstituiert wird. In der Folge differiert die Genese zum Fall – auch intradisziplinär. In der Sozialpädagogik prägt bspw. das Verständnis als subsidiär tätige Disziplin den Gegenstand des Falls und dessen Konstitution. Es wird das zum Gegenstand, was in der Praxis dergestalt zum Problem wurde, dass es nicht mehr zu bewältigen schien. Der Gegenstand ist damit eng verbunden mit dem Anliegen der Hilfe bzw. Problemlösung und in gewisser Weise defizitär präfiguriert. Grundsätzlich scheinen aber alle Gegenstände möglich, solange sie den Aspekt der Problemhaftigkeit aufweisen (vgl. Handschke & Hünersdorf in diesem Band, 116). In der Erwachsenenpädagogik gibt es eine kasuistische Fortbildungskonzeption, so dass nicht die berufliche Praxis den Ort der Fallentstehung darstellt, sondern der Fall aus der wissenschaftlichen Ausbildungslogik heraus determiniert wird (vgl. Dinkelaker in diesem Band, 92).

Different erscheint die Frage der Fallkonstitution vor allem aber dort, wo Fälle in der Lehre verwendet werden. Hier offenbaren sich konträre Positionen bis hin zu Widersprüchen in aller Deutlichkeit. Verantwortlich dafür ist das zugrunde liegende Verständnis von Professionalisierung bzw. das Ziel, das mit der kasuistischen Lehre institutionell verbunden ist. Auf der einen Seite des Spektrums sind solche Formate angesiedelt, die die Entwicklung eines reflexiven Habitus intendieren und der Idee einer rekonstruktiven Kasuistik folgen. Hier konstituiert sich der Fall hermeneutisch fundiert innerhalb des rekonstruktiven Analyseprozesses. Beispiele solcher Formate finden sich in allen Disziplinen, die eine kasuistische Lehre beschreiben. Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich Lehrformate, innerhalb derer kompetenz- bzw. lernzielorientierte Standards die Vorstellung von Professionalisierung und damit auch die Fallkonstitution prägen. Die Auswahl der Fälle ist dann davon abhängig, ob diese als *fortbildungsbedeutsam* (vgl. Dinkelaker in diesem Band, 90ff.) bzw. *allgemeiner professionalisierungsrelevant* erachtet werden. Beispiele für eine solche Lehre skizziert Dinkelaker für die Erwachse-

nenpädagogik (vgl. ebd.). Auch in den lehramtsbezogenen Studiengängen finden sich solche Formate (vgl. Schmidt & Wittek in diesem Band, 181ff.).

Die mit Kasuistik verbundenen *Ziele* lassen sich auf einer *Oberflächenstruktur* ähnlich beschreiben; sie liegen forschungsbezogen in dem jeweiligen Erkenntnisinteresse sowie lehrbezogen in der Professionalisierung der Studierenden bzw. Fortbildungsteilnehmer*innen oder indirekt damit verbunden auch des Berufsfeldes. Als gemeinsame Begründungsfigur wird in den Beiträgen in unterschiedlicher Weise auf die Verfasstheit der pädagogischen Berufe als „fallbearbeitende, fallbehandelnde Berufe“ (Wernet zitiert in Heinzel in diesem Band, 51) oder auch den „Fall als Organisationsdimension“ des Berufsfeldes verwiesen (Handschke & Hünersdorf in diesem Band, 113). Betrachtet man die Ziele jedoch innerhalb einer *Tiefenstruktur*, dann eröffnen sich Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten, die interessante Anschlussfragen ergeben. So erscheint interessant, inwiefern die jeweiligen Disziplinen (explizit oder implizit) formulieren, inwiefern mit der Zielsetzung bspw. in der Lehre eine normative Perspektive verbunden ist (in der Schulpädagogik und Fachdidaktik bspw. der *gute* Unterricht, die wissenschaftlich *richtigen* Vorstellungen über das Unterrichten etc.); oder auch ob ein Defizit bei den Studierenden/Teilnehmer*innen vermutet wird, das behoben werden soll (in der Fachdidaktik und der Sozialpädagogik bspw. die Revision bestehender Sichtweisen über die Angemessenheit von pädagogischem Handeln). Auch wenn diese *Normativität(en) der mit Kasuistik verbundenen Ziele* nicht immer offen formuliert werden, scheinen sie – inhaltlich unterschiedlich ausgestaltet – in allen Disziplinen zu bestehen. Warum operieren Fachdidaktiken und Sozialpädagogik jedoch offen mit dieser Frage, während sie in den anderen Disziplinen latent bleibt, sogar von sich gewiesen oder aber nicht als relevant erachtet wird?

Ein weiterer Vergleichsaspekt bezüglich der Zielperspektive in der Lehre besteht darin, auf welche *Dimension von Zeitlichkeit* bzw. welchen *Zeitpunkt im Verlauf der Professionalisierung* der Studierenden/Teilnehmer*innen sich die Konzepte beziehen. In der Erwachsenenpädagogik und ähnlich auch in der Sozialpädagogik scheint das Ziel in der Lehre nicht in einer Professionalisierung als andauerndem Prozess zu bestehen, sondern auf die Vorstellung von Professionalisierung auf Grundlage einer kurzen, vorübergehenden Intervention zur Wiederherstellung eines Status (von Handlungsfähigkeit) vor der Intervention; in der Erwachsenenpädagogik sind es entsprechend auch Fortbildungen und keine universitären Lehrveranstaltungen, die beschrieben werden. Die Vorstellung einer *Kasuistik als Intervention* basiert auf einem Verständnis von Professionalisierung, das dem der Personalentwicklung für Unternehmen ähnelt. Das Ziel wird hier quasi von der Zeit nach der Fortbildung her definiert. Es geht weniger um einen Prozess, der begleitet wird; so wird auch weniger von Professionalisierung als von Professionalität, also quasi dem zu erreichenden Zustand gesprochen (vgl. Dinkelaker in diesem Band, 89).

Verdeutlichen lässt sich dies mit der Frage, wer bzw. was eigentlich durch die Berührung mit Kasuistik verändert werden soll. In der Erwachsenenpädagogik und Sozialpädagogik wird davon ausgegangen, dass durch die kasuistische Lehre die Teilnehmenden selbst verändert in die Praxis zurückkehren und in Folge dessen auch die Praxis verändert wird. Man könnte sogar so weit gehen anzunehmen, dass zumindest implizit die *Veränderung der Praxis* das eigentlich primäre Ziel der Intervention ist. Es geht (auch) darum, dass eine Professionalität der pädagogischen Praxis garantiert werden soll (vgl. Dinkelaker in diesem Band, 103). Die Teilnehmer*innen sind der Praxis sachdienlich und quasi Dienstleistende. Kasuistik hätte damit nicht den Stellenwert eines Mediums für die Professionalisierung von Akteur*innen, sondern eines Qualifikationsformats von Mitarbeiter*innen im unternehmerischen Kontext. Oder anders gewendet: Die Herausbildung eines reflexiven Habitus bei den Teilnehmer*innen ist insofern Ziel der kasuistischen Lehre, als sie der beruflichen Praxis „dienlich“ ist (Handschke & Hünersdorf in diesem Band, 114). Während in der Erwachsenenpädagogik und auch in der Sozialpädagogik die Fälle als „Grenzobjekte“ (Dinkelaker in diesem Band, 85; Handschke & Hünersdorf in diesem Band, 117) bzw. die Teilnehmer*innen als „Grenzsubjekte“ (Dinkelaker in diesem Band, 100) in beiden „*Sozialen Welten*“ (ebd., 89, H.i.O.) agieren, lassen sich die Studierenden im Lehramt nicht als solche verstehen, da sie nicht in gleichem Maße bzw. vorrangig Teil der Praxis sind (vgl. Dinkelaker und Handschke & Hünersdorf in diesem Band).

Man könnte daran anschließend fragen, ob der grundsätzliche Gedanke nicht letztlich für die lehramtsbezogenen Disziplinen auch gilt: Zwar scheint hier die Praxis zunächst unberührt von der Fallarbeit zu bleiben, doch könnte man übertragen annehmen, dass mit einer Professionalisierung der Studierenden die zukünftige Berufspraxis ebenfalls eine Veränderung erfährt. Das Meta-Ziel von Kasuistik wäre damit die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht. Dies bliebe jedoch hypothetisch. Diese Begründungsfigur wird in der Schulpädagogik und Fachdidaktik jedoch allenfalls randständig formuliert.

Aufschlussreich scheint im Vergleich über die Disziplinen hinweg, welches Verständnis zum sogenannten *Theorie-Praxis-Verhältnis* vorherrscht. Dies scheint maßgeblich zu prägen, welchen Stellenwert kasuistische Forschung und vor allem aber auch Lehre einnimmt und wie diese ausgestaltet werden. Die grundsätzliche Frage ist, welcher Sphäre (oder *sozialen Welt*, vgl. Dinkelaker in diesem Band, 89) die Fallarbeitenden angehören und wie *Theorie* und *Praxis* zueinander relationiert werden. In der Erwachsenenpädagogik und Sozialpädagogik gehören die Fallarbeitenden, wie schon erwähnt, beiden *sozialen Welten* an und sollen sowohl sich als auch die Praxis verändern, wenn sie nach der kurzfristigen Intervention wieder in diese zurückkehren. So stehen hier die Fälle auch stellvertretend für die „bekannte, eigene Praxis“ (Dinkelaker in diesem Band, 104). In der Schulpädagogik und Fachdidaktik gehören die Fälle hingegen zu einer „vertraute[n] Praxis“ (ebd.), die man zwar aus der eigenen Schulzeit und eventuellen Praktika kennt, der man aber (noch) nicht dauerhaft angehört (vgl. ebd.).

Weiterführend könnte es für die Lehre sein zu überlegen, inwiefern eine mögliche *Sphärendifferenz*, in der Wissenschaft und Schule für die Studierenden des Lehramts getrennt erscheinen, dabei hilft oder hemmt, zu den bearbeiteten Fällen eine Distanz zu entwickeln. Vielleicht fällt es vielen Studierenden deshalb schwer, sich Fällen gegenüber distanziert zu äußern, da sie versuchen, diese Differenz zu überwinden; sie nehmen sich womöglich schon als Teil von Schule wahr (vgl. Schmidt & Wittek in diesem Band, 271). Da Akteur*innen in der Erwachsenenpädagogik und Sozialen Arbeit diese Differenz nicht erleben, mag es ihnen leichter fallen, sich auf die Fälle einzulassen. Zumindest wird in Publikationen aus diesen Disziplinen nicht vordergründig erwähnt, dass es dort ähnliche Schwierigkeiten gibt. Die hier angestellten Vermutungen verlangen nach weiteren empirisch fundierten Aussagen, die sich hier anschließen müssten. Ein interdisziplinärer Vergleich der kasuistischen Lehre ist insofern wissenschaftlich aufschlussreich; gleichwohl dabei der Hinweis von Leonhard (vgl. in diesem Band) zu bedenken wäre, dass die angenommene Differenz von Theorie und Praxis allenfalls als analytische Kategorie hilft, das kasuistische Geschehen zu verstehen.

Die im Kontext der Lehrer*innenbildung traditionell schulpädagogisch geprägte Diskussion um Kasuistik erfährt in fachdidaktischen Ansätzen noch einmal eine veränderte Nuancierung, weil fachdidaktische Perspektiven das Interaktionsgeschehen auch in direkter Relation zum fachlichen Gegenstandsbereich des Unterrichts betrachten. Daher kann als ein Spezifikum fachdidaktischer Zugriffe auf Fälle herausgearbeitet werden, dass die Berücksichtigung einer Fachperspektive immer auch eine Sachanalyse – also eine Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Bezugskonstrukten des Fachunterrichts – notwendig macht (vgl. dazu auch Bredel & Pieper in diesem Band, 67f.). So herrscht weitgehende Einigkeit, dass die Fachdidaktiken durch ihren Fach- bzw. Gegenstandsbezug über eine zusätzliche – aufgrund der Aneignungsorientierung auch potentiell normativ wirkende – Vergleichsfolie verfügen, die auch die Frage nach Angemessenheit des Lerngegenstands im Abgleich mit dem fachlichen Gegenstand zulässt bzw. aufwirft. Gleichwohl relativiert sich dieser normative Überschuss der Sachanalyse, die ja klären soll, wie der fachliche Gegenstand wissenschaftlich und dann auch fachdidaktisch gefasst wird, angesichts der Vielperspektivität von Wissenschaft selbst. Keineswegs herrscht immer Einigkeit darüber, welche wissenschaftliche Erklärung oder Auffassung die angemessenste ist.

So ist selbst in einer scheinbar so auf Eindeutigkeit (i.S. von richtig versus falsch) ausgerichteten Disziplin wie der Physik die Auseinandersetzung darüber, welche Interpretation quantenphysikalischer Phänomene die fachphysikalisch tragfähigste ist, keineswegs abgeschlossen. Welcher Zugang zur Quantenphysik dann für schulische Kontexte am geeignetsten ist, steht wiederum auf einem anderen Blatt. Auch das sprachpraktisch hochfrequent relevante und sprachdidaktisch virulente Problem einer angemessenen Vermittlung der Tempusform Präteritum ist nur auf den ersten Blick fachlich eindeutig. Während in der Schule damit in der

Regel die Markierung der zeitlichen Positionierung eines Geschehens verbunden wird (im Präteritum wird ausgedrückt, was in der Vergangenheit passiert ist: Gestern ging ich in die Stadt und kaufte mir eine Hose.), wird es sprachpraktisch viel eher als Markierung einer fiktionalen Handlung gebraucht (im Präteritum werden ausgedachte Geschehen markiert: Rotkäppchen ging in den Wald und traf dort den Wolf.) Zur Markierung eines tatsächlichen Geschehens in der Vergangenheit wird hingegen eher die Tempusform Perfekt gebraucht (so wäre es auch im Fall des Satzes oben geläufiger zu sagen: Ich bin in die Stadt gegangen und habe mir eine Hose gekauft.). Auch die Präsenzmarkierung hat in dieser Lesart durchaus andere Bedeutungsdimensionen, als nur ein Geschehen in der Gegenwart zu verankern (vgl. Topalovic & Uhl 2014).

Deutlich wird an diesen Beispielen, dass es nicht *die* fachliche Sicht gibt, sondern auch in eine Sachanalyse spezifische Perspektiven eingehen und es insofern keine Eindeutigkeit der normativen Bezugsfolie gibt. Gleichwohl halten die Fachdidaktiken auch bei kasuistischem Arbeiten eine solche fachliche Klärung bzw. die gründliche Kenntnis der fachlichen Hintergründe für sinnvoll, um zu verstehen, was in einem konkreten Fallgeschehen auf fachlicher Ebene verhandelt wird. Einige Spezifika von Fällen werden unter Umständen erst dadurch zugänglich.

Der Überblick offenbart, dass es in den Disziplinen kein einheitliches Konzept oder Verständnis, keine homogene Ausdrucksgestalt, kein stabiles Format und kein typisches Beispiel von Kasuistik gibt (vgl. auch Wenzl in diesem Band, 290). Dies scheint, so lässt sich ein zentraler Gedanke von Wenzl (vgl. ebd.) für die Lehrer*innenbildung auf sämtliche Disziplinen übertragen, jedoch nicht „Ausdruck eines *Entwicklungsdefizits*“ (ebd., 291, H.i.O.) im Sinne einer noch unvollständigen Ausformung einer finalen Konstitution zu sein; Wenzl begründet seine These mit dem Verweis auf die Integration der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik in ein Forschungsparadigma, „dem Standardisierungsprozesse wesensfremd sind, ja, das von einer Methoden- und Perspektivenpluralität geradezu profitiert“ (ebd.).

Es ließe sich jedoch auch über die Verbindung zum qualitativ-rekonstruktiven Paradigma hinaus annehmen, dass die Pluralität der kasuistischen Forschung und Lehre daraus resultiert, dass die Kasuistik schon konzeptionell zahlreiche Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten offeriert: Die Arbeit mit Fällen ist zugleich konkret und diffus, so dass sich verschiedene Ansätze unter der Leitbegrifflichkeit versammeln können. Dies mag sich angesichts dessen verändern, dass die kasuistische Landschaft durch die jüngsten Forschungsaktivitäten in Zukunft neu zu vermessen sein wird. Die vielen Projekte innerhalb der QLB werden in den nächsten Jahren neue Befunde dazu liefern, inwiefern sich die programmatisch und theoretisch antizipierten Erwartungen an eine Professionalisierung bzw. eine Relationierung der Bezugssysteme von Wissenschaft und pädagogischem Berufsfeld in der kasuistischen Praxis realisieren (vgl. u.a. Jacob i.E.; Sirtl i.E.).

2.2 Zum (Distanz-)Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken und Kasuistik

Fallarbeit im Verständnis der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik ist in den fachdidaktischen Disziplinen ein doch eher neues, teilweise auch randständiges Thema; dies lässt sich sicherlich nicht monokausal erklären. Gleichwohl zeigen sich mit Blick auf die im Folgenden angedeuteten Bedingungsgefüge Hinweise darauf, wo Gründe dafür liegen könnten.

An vielen Standorten der universitären Lehrer*innenbildung sind die Fachdidaktiken strukturell eher an den jeweiligen Fachinstituten angesiedelt. Der Bezug zu den Disziplinen der Erziehungswissenschaft ist dadurch oft distanzierter, das fachdisziplinäre Selbstverständnis und entsprechende methodische Orientierungen knüpfen eher an den fachwissenschaftlichen Usus an. Doch auch in den grundschulbezogenen Fachdidaktiken, die weit häufiger an erziehungswissenschaftlichen Instituten verankert sind, zeigt sich ein eher zögerlicher Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Kasuistik. Gleiches lässt sich auch für Fächer feststellen, die einer hermeneutischen Praxis recht nahestehen (z.B. Literatur- und Geschichtsdidaktik etc.). Insofern scheinen weder die institutionelle noch die methodische Distanz bzw. Nähe zu kasuistisch arbeitenden Teilen der Erziehungswissenschaft allein als förderlicher oder hemmender Impuls für einen Fallbezug in den Fachdidaktiken zu wirken.

Die Fachdidaktiken weisen eine noch junge Disziplingeschichte auf. So haben sie sich als eigenständige Fachdisziplinen erst in den letzten Jahrzehnten herausgebildet. Dabei verstehen sie sich oft eher als Vermittlungsinstanz zwischen fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Domänen denn als eigenständige Disziplinen. Weiterhin kommen zu den unterschiedlichen Fachbezügen und den damit einhergehenden fachkulturellen Prägungen auch noch innerhalb einzelner Fachdidaktiken sehr unterschiedliche Nähe- und Distanzverhältnisse zu den Bezugsfächern einerseits und der Erziehungswissenschaft andererseits hinzu. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich erst langsam ein gemeinsames, fachdidaktikübergreifendes disziplinäres Selbst-Bewusstsein⁴ mit einer eigenständigen Gegenstandsmodellierung und eigenen erwerbsbezogenen Vermittlungstheorien.

Gleichwohl hat sich mit dem auch in den Fachdidaktiken vollzogenen *empirical turn* in den letzten Jahren das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft auch intensiviert. Gerade im Bereich der Forschung greifen viele Fachdidaktiken (zum Teil auch unreflektiert) auf das Methodenrepertoire der (qualitativen und quantitativen) Sozialwissenschaften zurück, was mitunter zu ähnlichen forschungsbezogenen Gegenstandsmodellierungen führt. Nachdem die vergangenen Jahre in vielen Fachdidaktiken von einem quantitativen, auf Kompetenzmodellierung ausge-

⁴ Das drückt sich zum Beispiel in der Gründung des Dachverbandes *Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)* im Jahr 2001 aus.

richteten Forschungsparadigma dominiert waren, gewinnen qualitativ und damit auch kasuistisch gelagerte Forschungsprojekte allmählich (wieder) an Bedeutung. In der fachdidaktischen Lehre hingegen stehen nach wie vor disziplinbezogene Eigenlogiken im Mittelpunkt, die in Richtung der Erziehungswissenschaft auch abgrenzend wirken. Während die erziehungswissenschaftliche Lehre eher darauf ausgerichtet ist, Strukturen und Praktiken des Unterrichts zu beschreiben und zu verstehen, ist die fachdidaktische Lehre stärker mit konkreten Fachgegenständen und den zugehörigen Aneignungsprozessen im Rahmen fachunterrichtlicher Bildungsprozesse beschäftigt. Wie wir oben bereits argumentiert haben, ist eine *normative Perspektivierung* den Fachdidaktiken damit grundlegend eingeschrieben (vgl. auch Bredel & Pieper in diesem Band, 66). In Verbindung mit der erst jungen Disziplingeschichte und einer eher marginalisierten Bedeutung der Lehrer*innenbildung an den Fachinstituten führt dies häufig zu einer hohen Erwartung hinsichtlich der *Anwendungsorientierung* der fachdidaktischen Lehre. Dies scheint auf den ersten Blick mit einer radikalen Forderung nach rekonstruktiver Distanz und Deskription in der Kasuistik (vgl. u.a. Helsper in diesem Band, 163f.) unvereinbar.

Auf den zweiten Blick wird jedoch ersichtlich: Eine Affinität zur Fallarbeit ist auch den Fachdidaktiken inhärent. So weist schon die fachdidaktische Lehre eine Tendenz zur Konkretheit im Hinblick auf die (idealtypische) Modellierung eines Unterrichtsgeschehens auf, die das Exemplarische in den Blick rückt und damit prinzipiell fallbezogen agiert. Über strukturbildende Maßnahmen wie die *Qualitätssoffensive Lehrerbildung (QLB)* geraten vor diesem Hintergrund nun auch dort Formate der Kasuistik verstärkt in den Blick; hier scheinen produktive Anschlussstellen an die fachdidaktischen Vorstellungen von universitärer Bildung zu existieren. Grundsätzlich lässt sich auch fragen, ob eine Fachdidaktik überhaupt unkasuistisch sein kann oder ob nicht jede Fachdidaktik immer mindestens im subsumtiven Sinne kasuistisch ist (vgl. Krey u.a. in diesem Band, 226).

3 Kasuistik – ein unordentlicher Begriff?

Ordnungsversuche zu Kasuistik in Forschung und Lehre haben sich im Verlauf der Arbeit an diesem Sammelband oftmals als ausgesprochen widerständig herausgestellt. Das Feld der Kasuistik, so klar umrissen und begrenzt es scheint, ist im Detail betrachtet überaus divers und fluide im Zugriff. So schien es in der Zwischenzeit immer wieder fraglich, ob ein ordnendes Anliegen dem dynamischen Charakter des Feldes nicht sogar abträglich sein kann. Denn, so unsere These, Kasuistik ist letztlich ein *unordentlicher* Begriff. Er ist unbestimmt, beliebig und teilweise auch in seiner Verwendung inkonsistent. Der Begriff wie auch die dazu gehörigen Diskurse wecken mehr Fragen, als dass sie Antworten geben. Wir

wollen dies beispielhaft andeuten: Warum gibt es keinen Begriff für diejenigen, die Kasuistik betreiben? Sind kasuistisch forschende Wissenschaftler*innen oder Studierende in der Lehre *Fallarbeitende*? Oder *Kasuistiker*innen*? Vielleicht ist es an der Zeit für die Klärung eines solchen Selbstverständnisses, das nicht nur sinnstiftend, sondern auch skeptisch sein kann.

Wir fragen uns zudem, wie es zum Begriff der *Fallarbeit* kommen konnte. Der Begriff ist an sich eher ungewöhnlich im wissenschaftlichen Kontext. Die Konnotation der *Arbeit* erweckt den Eindruck, dass es hier um etwas Mühsames, Anstrengendes geht, um das man sich intensiv bemühen muss und für das letztlich ein Lohn winkt. Die Nähe zur Lohnarbeit erscheint zumindest fragwürdig; wenngleich man Wissenschaft auch zu Recht als Mühsal betrachten kann. Das Kompositum *Fall-Arbeit* scheint den Begriff der Kasuistik damit schon zu präfigurieren; obwohl der Begriff der Fallarbeit auch angesichts anderer, in den 1980er-Jahren in der Erziehungswissenschaft prominenter werdender Komposita wie Teamarbeit und Gruppenarbeit gleichsam als ein Professionalitätsmarker verstanden werden kann. Es ginge damit um die Legitimation der Kasuistik als ernstzunehmende Tätigkeit.

Wir fragen uns weiterhin, welche Relevanz der Fall an sich in der Forschung wie auch in der Lehre hat, wenn er wie bei ähnlich gelagerten Komposita (z.B. der Textarbeit) im Grunde nur als Sparringspartner bzw. Medium für Erkenntnisgewinn und/oder Professionalisierung dient; ist er dann nicht austauschbar und letztlich beliebig? Und schließlich: Wir haben in der Lehre erlebt, dass Studierende den Begriff der Kasuistik im DUDEN nachgeschlagen haben, da sie sich diesen nicht erschließen konnten. Dort findet sich als eine der Bedeutungen (als „bildungssprachlich“ gekennzeichnet) „spitzfindige Argumentation; Haarspalterei; Wortverdreherei“.⁵ Weshalb verwenden wir also einen Begriff für einen bestimmenden Teil unserer wissenschaftlichen Tätigkeit, der so wenig geeignet scheint?

Die Herausgeberschaft zu diesem Band impliziert auch, dass wir in den interdisziplinären Diskurs über unsere eigene kasuistische Praxis gehen und unsere eigene Sprache dabei klären. Als Beispiel: Ein stehendes Diktum im Diskurs um Kasuistik ist die Begründungsfigur, die Arbeit am Fall könne in der universitären Lehre frei vom Druck der pädagogischen Tätigkeit, entschleunigt, konkret: *handlungsentlastet* stattfinden. Dies wirkt zunächst überzeugend, denn die Studierenden müssen ja tatsächlich während der Rekonstruktion, oder allgemeiner der Arbeit am Fall, nicht pädagogisch Handeln. Doch ist dieses nicht letztlich auch ein Handeln? Und von diesem Handeln sind die Studierenden dann keineswegs entlastet. Vielmehr muten wir ihnen mit bestimmten Forschungsmethoden auch eine Fallarbeit zu, die überaus befremdlich und abschreckend wirken kann. So erhalten Lehrende immer wieder Rückmeldungen in kasuistischen Lehrveranstaltungen, die Studie-

⁵ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kasuistik> (09.09.2020)

renden möchten lieber unterrichtspraktisch handeln als zu rekonstruieren (vgl. auch Bredel & Pieper und Wenzl in diesem Band). Wir verlangen von ihnen also ein (rekonstruktives) Handeln, das nicht selbsterklärend ist und entlasten sie zugleich von einem Handeln, das vielen Studierenden eigentlich sogar lieber wäre.⁶ Diese süffisant anmutenden Nebenbemerkungen möge man uns verzeihen, denn natürlich sind wir weiterhin davon überzeugt, kein neues Begriffsinventar einführen zu wollen oder der Kasuistik ihre wissenschaftliche Daseinsberechtigung abzuspochen. Die intensive Beschäftigung mit einem Begriff bringt allerdings nicht immer nur Klarheit mit sich (die ein Anliegen dieses Bandes ist), sondern offenbart auch dessen Unzulänglichkeiten. Dies wollen wir nicht unerwähnt lassen. Wir stimmen jedoch Wenzl in seiner weitreichenden These zu, die Kasuistik sei „mehr als bloß ein heterogene Forschungszugriffe unter sich versammelndes Forschungsprogramm“ (Wenzl in diesem Band, 295); sie sei für den Bereich der kasuistischen Lehre „ein mächtiges Professionalisierungsinstrument, das zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu vermitteln vermag“ (ebd.). Wir hoffen, dass dieser Band dazu beitragen kann, diese *Macht der Kasuistik* in ihren Einflusspotenzialen, in ihren relationalen Bedingungsgefügen und ihren Handlungsmöglichkeiten für die beteiligten Akteur*innen klarer zu verstehen. Denn ihre Macht entsteht im Sinne von Foucault (vgl. 1987, 141) durch Wissen, das weitere Fragen sowie Erkenntnis und damit weiteres Wissen ermöglicht.

Literaturverzeichnis

- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Foucault, M. (1987): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, 67-86.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Jacob, C. (i.E.): Professionalisierung durch Kasuistik? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Sirtl, K. (i.E.): Die soziale Praxis der Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung.
- Topalovic, E. & Uhl, B. (2014): „In der Gegenwart erzählen wir im Präsens!“ In: Die Grundschulzeitschrift 28 (277), 42-45.

6 Wir sind uns im Klaren darüber, dass dies auf keinen Fall pauschal auf die gesamte Zahl der Studierenden zutrifft, sondern sehr wohl Studierende das Ansinnen der Fallarbeit auch wertschätzen.

Die Kasuistik befindet derzeit im Aufwind der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, nicht nur, aber insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Mithilfe der Kasuistik, so die programmatische Erwartung, können die Studierenden für ihr späteres professionelles Handeln erkennen, dass Bestände des beruflichen Routinewissens und des theoretisch-reflexiven Wissens in fall- und situationssensiblen Konstellationen immer wieder aufs Neue praktisch ins Verhältnis gesetzt werden müssen.

Der vorliegende Band versucht das inzwischen diversifizierte Feld kasuistischen Forschens und Lehrens im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken auf ihm inhärente Strukturen und Ordnungen hin zu befragen. Es geht dabei nicht um die abschließende Klärung des Feldes der Kasuistik, sondern um eine strukturierende Bestandsaufnahme, die bestehende Ansätze und Schulen der Kasuistik konzeptionell und konkret im Hinblick auf ihre Praxen miteinander in Beziehung setzen und gerade in den Differenzen die gemeinsamen Orientierungen, wie auch die diversen Potenziale von Forschung und Lehre am Fall herausarbeiten möchte.

Die Herausgeber*innen

Doris Wittek ist Jun.-Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Thorid Rabe ist Professorin für Didaktik der Physik an der Naturwissenschaftlichen Fakultät II der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Michael Ritter ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

978-3-7815-2431-6



9 783781 524316