

Saskia Bender*, Florian Aschhoff
Kasuistik als Unterricht

Der Fall im Schulfach Pädagogik

<https://doi.org/10.1515/sosi-2025-0011>

Zusammenfassung: Fallarbeit und Kasuistik haben in der Erziehungswissenschaft und insbesondere in der Lehrer:innenbildung einen immensen Aufschwung erfahren. Daher verwundert es nicht, dass verstärkt untersucht wird, wie das Lernen am Fall als pädagogisch und wissenschaftlich propädeutisches auch in der Sekundarstufe im Unterrichtsfach Pädagogik stattfindet. Die bereits vorliegenden Studien sollen mit diesem Beitrag um eine Perspektive ergänzt werden, die fragt, welche Transformationen der Fallarbeit im Kontext des schulischen Unterrichts im Vergleich zur universitären Fallarbeit stattfinden. Unsere zentrale These lautet, dass die Fallarbeit im Gehäuse der Schule eine spezifische Ausformung erfährt, die mit den bisher unterschiedenen Formen von Fallarbeit nicht hinreichend bestimmt werden kann. Stattdessen zeigen sich Figuren fallbezogener Aufgabenlösungen, die der besonderen Form schulischer Wissensvermittlung Rechnung zu tragen scheinen und mit eigenen Herausforderungen und Zumutungen einhergehen.

Schlüsselwörter: Fallarbeit, Kasuistik, Pädagogikunterricht, Abiturprüfungen

1 Einleitung

Im Zuge der Professionalisierungsdebatten in der Erziehungswissenschaft, die zu Beginn des Jahrtausends verstärkt einsetzen und ungefähr zwanzig Jahre später ihren Höhepunkt erreicht zu haben scheinen, rücken auch die Fallarbeit und die Kasuistik¹ zunehmend in das Zentrum der Aufmerksamkeit (Wernet 2021). Ent-

***Korrespondenzautorin: Prof.in Dr. Saskia Bender**, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld; E-Mail: s.bender@uni-bielefeld.de

Florian Aschhoff, wissenschaftliche Hilfskraft in der AG Pädagogische Beratung, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, 41ab, 33615 Bielefeld

1 Die Termini Fallarbeit und Kasuistik werden in diesem Beitrag zunächst, wie in vielen Quellen, synonym verwendet. Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Erörterungen erfolgt schließlich eine Zuordnung der beiden Begriffe zu spezifischen Praktiken in diesem Spektrum.

sprechende Fähigkeiten und Kompetenzen sowie eine professionell reflexive Entwicklung scheinen über Fallarbeit und Kasuistik sowohl in Bezug auf wissenschaftliches als auch pädagogisches Verstehen² besonders angemessen vermittelt werden zu können (Te Poel & Heinrich 2020). Diese Konjunktur wie auch die generellen Erwartungen an diese Praktiken bilden sich schließlich auch im Diskurs über den Pädagogikunterricht³ der gymnasialen Oberstufe ab:

„Fallarbeit ist eine zentrale Methode im Schulfach Erziehungswissenschaft, die mit der Intention verbunden ist, pädagogische Zusammenhänge und Problemstellungen anhand von situations- und erfahrungsnahen Einzelfällen unterrichtlich erfahrbar zu machen. Sie hat darin die Funktion, Ausschnitte aus der „Erziehungswirklichkeit“ für Schüler exemplarisch bearbeitbar zu machen, indem diese didaktisiert in Falldarstellungen zum Gegenstand des Unterrichts werden. Fachdidaktische Konzepte der Fallarbeit sehen insgesamt vor, dass curricular vorgegebene Theorien auf Einzelfälle hin bezogen werden, indem sie als Analyse- und Urteilsrahmen des Falls und als Referenzfolie für die Entwicklung von Möglichkeitsräumen pädagogischen Handelns fungieren“ (Gather et al. 2024: 607).

Über unterschiedliche Kontexte pädagogischer Tätigkeiten hinweg entstehen in der Folge sowohl theoretische Zugriffe sowie vor allem auch empirische Studien, die jene Praktiken der Fallarbeit und Kasuistik insbesondere in (Aus-)Bildungskontexten als professionell reflexive aufzuschließen und genauer zu beschreiben versuchen (Hummrich et al. 2016; Fabel-Lamla et al. 2020). Dieser Aufschwung geht soweit, dass Leonhard (2022) schließlich formulieren kann, „Jeder Beitrag über Reflexion kann (allein in den Diskursen des Bildungswesens) mit der Feststellung kritisiert werden, der Autor habe wesentliche und einschlägige Arbeiten ja gar nicht rezipiert“ (Leonhard 2022: 77). Es soll also auch im Rahmen dieses Beitrags nicht das Ziel verfolgt werden, diesen Diskurs abzubilden, jedoch entstehen gerade aufgrund dessen Breite und Vielgestaltigkeit Systematisierungs- und Ordnungsversuche, die darauf abzielen, theoretische und empirische Ergebnisse zu bündeln und Formen der reflexiven Professionalisierung in Bezug auf Fallarbeit und Kasuistik systematisch zu unterscheiden (Schmidt & Wittek 2021).

2 Diese Entwicklungen werden von Debatten um die Frage begleitet, ob der Lehrer:innenberuf zu den Professionen gezählt werden kann oder ob er nicht im Bereich der Semi-Professionen bzw. gar jenseits professionellen Handelns oder auch zwischen unterschiedlichen Foki professionalisierter Tätigkeiten positioniert werden muss (Wernet 2014; Dietrich & Kuhlmann 2022; Schütze 1992; Silkenbeumer et al. 2018).

3 Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe Schulfach Pädagogik, Unterrichtsfach Pädagogik oder Pädagogikunterricht verwendet. Möglich wäre auch vom Schulfach Erziehungswissenschaft etc. zu sprechen. Alle Begriffe sind im Fachdiskurs geläufig und werden synonym verwendet.

Eine Linie dieser vorliegenden Systematisierungsversuche (Meseth 2016; Kunze 2016; Kunze & Wernet 2015; Wolf & Bender 2021) soll deshalb in den folgenden Ausführungen dazu genutzt werden, die Ausformungen von Fallarbeit und Kasuistik im Kontext des Lehrens und Lernens von Erziehungswissenschaft respektive Pädagogik in schulischen Kontexten bzw. im Pädagogikunterricht zu analysieren und einen entsprechenden Verortungsversuch jener Praktiken vorzunehmen.

Während also im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Kasuistik sowie einer selbstreflexiven Fallarbeit unterschieden werden kann (Wolf & Bender 2021), zeigt sich, dass diese Systematik im Kontext des Unterrichtsfachs Pädagogik nicht greift. So entsteht eine bestimmte Figur der fallbezogenen Aufgabenlösung, die der besonderen Form schulischer Wissensvermittlung und ihrem prüfungsorientierten Zuschnitt Rechnung zu tragen scheint. Diese Figur erscheint zum einen als Knochelei, also als eine künstlich verrästelte Form der subsumptionslogischen Zuordnung von Theorien zu bestimmten Fallausprägungen, zum zweiten als eine vereinfachte Verfügung über pädagogisch-normative Angemessenheits- bzw. Akklamationsurteile sowie letztlich als Etablierung einer deutlichen Falldistanz anstatt einer selbstreflexiven Involvierung. Sie geht schließlich mit der Zumutung der Prüfung einher, für die eine gezielte Vorbereitung zu leisten ist.

Um diese thesenhafte Perspektivierung zu entwickeln, werden im Folgenden zunächst Eckpunkte des Unterrichtsfachs Pädagogik sowie des Diskurses und der Ansprüche einer schulpädagogischen Fallarbeit und Kasuistik erläutert (2). Anschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung des benannten Systematisierungsversuchs im Feld der Fallarbeit und Kasuistik (3). Schließlich wird eine fallbezogene Abituraufgabe des Fachs Pädagogik aus dem Jahr 2022 in Teilen rekonstruktiv aufgeschlossen (4), um darauf aufbauend deren Struktur im Verhältnis zu den zuvor konturierten Kasuistik- und Fallarbeitsformen zu konturieren (5).

2 Fallarbeit, Kasuistik und Pädagogikunterricht

Pädagogikunterricht findet an Sekundarschulen I und II statt. In der Sekundarstufe I als Wahlpflichtunterricht und als Abiturprüfungsfach im Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe II bzw. der gymnasialen Oberstufe in den Bundesländern Branden-

burg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen⁴. Allerdings wird das Unterrichtsfach als Teil der Lehrer:innenbildung im Wesentlichen in Nordrhein-Westfalen sowie in Tübingen angeboten. Unabhängig davon, ob man diesen Eingang ins schulische Curriculum als Erfolg und Relevanz der Erziehungswissenschaft oder als eine unvollständige und ins Stocken geratene Etablierung (Beyer 2003) wertet, scheinen sich für diese Lehr- und Lernkontexte ähnliche Herausforderungen wie für universitäre Settings zu stellen, wenn es um die Frage der vermittlungsbezogenen Relationierungen der theoretischen sowie der praxisbezogenen und normativen Anteile dieses Lernfeldes geht⁵.

Die Arbeit mit Fällen ist in diesem Zusammenhang sogar Teil der Kernlehrpläne der Sekundarstufe II. Insbesondere Gather und Martin (2021) arbeiten übersichtlich und strukturiert heraus, welche Ziele mit der Fallarbeit verfolgt werden und auch in welche Diskurslinien und Widersprüche die Fallarbeit im Pädagogikunterricht eingebettet ist. Dabei beziehen sie sich im Wesentlichen auf die Konkretisierungen in Nordrhein-Westfalen. Dort sollen die Schüler:innen die Fallbeispiele anhand hermeneutischer Methoden analysieren sowie pädagogische Handlungsoptionen aus unterschiedlichen Perspektiven daraus ableiten (Gather & Martin 2021: 3). Unter Hinzuziehung der für den Diskurs um das Unterrichtsfach zentralen Autor:innen (Beyer 1997; Wortmann 1997; Stiller 1997) konturieren Gather und Martin die sich daran anknüpfenden fachdidaktischen Ansprüche und Operationalisierungen: Eröffnet werden sollen demzufolge (a) Einblicke in Erziehungswirklichkeiten, (b) das Lernen, Erproben und Hinterfragen bestehender theoretischer Modelle zur Erklärung von solchen Erziehungswirklichkeiten und (c) das Hinterfragen subjektiver Theorien über Erziehungswirklichkeiten (Gather & Martin 2021: 3f.). Insgesamt geht es damit interessanterweise auch im Pädagogikunterricht, der ja in dem Sinne noch nicht an eine Berufswahl anschließt oder diese präjudiziert, um die Reflexion pädagogischen Handelns im Horizont einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, zu der in dieser Linie immer auch die Reflexion der eigenen Biographie bzw. der eigenen subjektiven Perspektive auf den Fall und das eigene potenzielle pädagogische Handeln dazu zu gehören scheinen (Gather & Martin 2021: 3f.). So sind bereits die Anfänge der Fallarbeit im Unterrichtsfach Pädagogik als „Handlungspropädeutische Fachdidaktik“ entworfen (Gather et al. 2024: 608).

4 In Bayern und Baden-Württemberg wird das Fach vereinzelt angeboten (vgl. für eine ausführliche Darstellung Knöpfel 2022).

5 Wernet weist diesbezüglich darauf hin, dass das universitäre Studium und mögliche Berufsfelder in der Regel auch jenseits des Lehramtsstudiums „lose gekoppelt“ sind (Wernet 2021).

Diese Anspruchsbereiche unterscheiden sich bis hierhin nicht von jenen, die für Fallarbeit und Kasuistik im Horizont einer reflexiven Professionalisierung (in Abgrenzung zu einer kompetenz- und lernzielorientierten Professionalisierung) (Wittek et al. 2021: 13) immer dann zu gelten scheinen, wenn es um eine „Relativierung der Bezugssysteme von Wissenschaft und pädagogische[m] Berufsfeld“ geht (Wittek et al. 2021: 13)⁶. Damit teilen sich die Fallarbeit und die Kasuistik im Pädagogikunterricht und pädagogische Professionalisierungsbestrebungen in Kontexten der Lehrer:innenbildung, der Erwachsenenbildung und Sozialen Arbeit etc. jedoch nicht nur diese Anspruchsdimensionen, sondern auch die Erwartung, dass gerade Fallarbeit und Kasuistik diese Ziele quasi zugleich und miteinander verwoben erfüllen können. Für den Kontext der Lehrer:innenbildung formulieren exemplarisch Schneider et al. (2020), dass bisherige „Studienbefunde [...] insgesamt für den Nutzen der Fallarbeit als Instrument [sprechen, Anm. der Verf.], theoriegestützte wie auch praxisbezogene Reflexionen sowie Prozesse kritisch-reflexiver Distanznahme zu eigenen Erfahrungen [...] anzuregen“ (Schneider et al. 2020: 290). Praktisch werden beispielsweise Studierende des Lehramts in Praxisbegleitseminaren in Situationen gebracht, in denen sie ihr eigenes pädagogisches Handeln wissenschaftlich reflektieren, dabei biographische und habituelle Dimensionen berücksichtigen und daraus schließlich alternative pädagogische Handlungsmöglichkeiten ableiten sollen. Leonhard und Košinár sprechen 2019 noch davon, die Lernenden sollen die „dilemmatische Notwendigkeit“ aushalten lernen, um auf der einen Seite eine „schonungslose Distanz zur Praxis“ im Sinne der wissenschaftlichen Zuwendung und auf der anderen Seite eine „(wünschenswerte) Involvierung der Person“ (Leonhard & Košinár 2019: 4) in die Reflexion dieser Praxis zu erlangen.

Insofern verwundert es nicht, dass empirische Studien immer wieder darauf hinweisen (müssen), dass sich diese komplexen Ansprüche nicht einzulösen scheinen. Dies betrifft, wie im Folgenden noch weiter auszuführen sein wird, insbesondere die Seite der Theoriearbeit und des methodengeleiteten Verstehens (Arndt et al. 2020), wie aber auch die Elemente einer selbstreflexiven Kasuistik (Griewatz 2021). Damit wird an dieser Stelle nicht nur die angenommene Gleichzeitigkeit der erhofften Effekte ungewiss, sondern es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob jener (Aus-)Bildungskomplex der Fallarbeit und Kasuistik insgesamt ins Wanken gerät (Wenzl 2021): So kann einerseits durchaus kritisch angemerkt werden, dass sich unter diesem Label so viele verschiedene Erwartungen, Methoden, materiale

6 Wie Wittek, Raabe & Ritter (2021) vergleichend ausführen, ergeben sich schon Differenzen in der Fallkonstitution, also wie und anhand welchen Materials etwas zum Fall wird sowie hinsichtlich impliziter Normativitäten in differenten Fallarbeitskontexten, die ebenfalls für den Pädagogikunterricht zur Rede stehen.

Zugänge, Bilder beruflicher oder professioneller Entwicklung und ihr Zusammenhang zu biographischen Dimensionen versammeln (Wittek et al. 2021), dass letztlich zunehmend unklar wird, wovon die Rede ist, wenn es um Fallarbeit und Kasuistik geht. Allerdings ist andererseits der Umstand, dass sich vielfältige als positiv konnotierte Professionalisierungserwartungen an Fallarbeit knüpfen, eben auch kein Grund, von diesem Programm Abstand zu nehmen (Wenzl 2021). Um im Spannungsfeld zwischen diesen enttäuschten Erwartungen und den weiterhin zu vermutenden Professionalisierungseffekten (kritisch Wernet 2021) wieder Orientierungswissen herzustellen und Lerngelegenheiten zu identifizieren, begleiten die Fallarbeit und die Kasuistik jene Ordnungs- und Systematisierungsversuche, die auch in den folgenden Ausführungen bemüht werden sollen.

Aus der Perspektive eines solchen Systematisierungsversuchs richtet sich der Blick dann auf die Fallarbeit und Kasuistik, wie sie sich aktuell im Pädagogikunterricht auszuformen scheint. Dazu soll zunächst versucht werden, unterschiedliche Ziele, Ordnungen, Bedingungen und Zumutungen von Fallarbeit und Kasuistik zu beschreiben, die insbesondere dann aus dem Blick geraten, wenn jene Formen aufgrund übermäßiger Erwartungen als diffundierende Amalgamierungen (Wolf & Bender 2021) auftreten. Die Potenziale und Risiken einzelner Elemente können so womöglich deutlicher konturiert und kontextualisiert werden, auch wenn sie, wie die meisten Autor:innen betonen, in den Praktiken der Fallarbeit und Kasuistik sehr wahrscheinlich nicht in dieser Reinform zu finden sind (Meseth 2016). Die Frage, die sich daraus ergibt ist, wie sich die schulische Fallarbeit und Kasuistik zu diesem Systematisierungsversuch verhält bzw. welche spezifischen Vermischungen und Verschiebungen dort stattfinden und wie sich dies auf die potenziell einzulösenden (Aus-)Bildungsmöglichkeiten auswirkt (Gather et al. 2024).

3 Erziehungssoziologische, pädagogische und selbstreflexive Fallarbeit und Kasuistik

Anschließend an die Arbeiten von Wernet (2023), Meseth (2016), Kunze (2016), Kunze & Wernet (2015) sowie die ergänzenden Überlegungen bei Wolf & Bender (2021) können eine erziehungssoziologische Kasuistik, eine pädagogische Kasuistik sowie eine selbstreflexive Fallarbeit unterschieden werden, mit denen jeweils eigene Zumutungen (Kollmer 2022) in der Einnahme der Perspektive im Kontrast zu einer unmittelbar lebenspraktischen Haltung einhergehen.

3.1 Die erziehungssoziologische Kasuistik – oder „Was ist der Fall“?

Wird sich dem Fall aus einer erziehungssoziologischen Kasuistik heraus zugewandelt, dann wird der Fall als soziale Angelegenheit bzw. als ein sozialer Tatbestand (Durkheim 1984 [1902]: 114) fokussiert. Es geht hier um die sinnstrukturellen Verfasstheiten dieser sozialen Angelegenheiten bzw. des sozialen Tatbestands und somit um Rekonstruktion, nicht um Reproduktion. Das heißt aber auch, dass diese Praxis von sich aus keine ‚Fragen stellt‘ oder Entscheidungen verlangt. Es werden keine Vernachlässigungen, Delinquenz, offensichtlichen Störungen oder Konflikte zu Auslösern, die den Fall als Fall konstituieren und es melden sich keine Klient:innen mit Unterstützungsbedarfen. Stattdessen wird die soziale Tatsache aus einer Beobachter:innenperspektive sozusagen künstlich zum Fall gemacht. Es geht also darum, diesen Ausschnitt einer sinnstrukturierten Welt in seinem „So-Und-Nicht-Anders-Geworden-Sein“ (Weber 1988 [1904]: 171) zu verstehen (Wolf & Bender 2021: 185). Dieses Verständnis von Kasuistik ist häufig kontraintuitiv und irritationsstiftend (Wolf & Bender 2021: 186). Es folgt dem interpretativen Paradigma der Sozialwissenschaften (Meseth 2012), um einerseits die rekonstruktive Erschließung als Verstehensoperation zu vermitteln und zu ermöglichen und andererseits, um eine Überprüfung bereits generierter und aggregierter erziehungswissenschaftlicher Theorien durchzuführen (Wolf & Bender 2021: 186). An dieser Stelle sind also wissenschaftliche Geltungsfragen aufgerufen: Ist die Art und Weise des Wissens, das wir bislang über soziale Tatsachen dieser Art zusammengetragen haben, angemessen, hinreichend oder möglicherweise veraltet, weil es zum Beispiel – mehr als bisher angenommen – sehr von einer bestimmten Perspektive geprägt ist? Allerdings gibt eine derartige erziehungssoziologische Kasuistik auch keine Lösungsvorschläge vor, denn sie bewegt sich im Horizont der „methodisch kontrollierten Erzeugung neuen Wissens“ (Meseth 2016: 54).

Dies bedeutet, dass eine Frage *an* einen Fall gerichtet werden muss bzw. wird mit einer solchen Frage ein bestimmter Ausschnitt aus der Lebenspraxis als ‚Fall‘ konstituiert. Das Ziel wäre zu konturieren, welche Aspekte im Material in Bezug auf diese Frage auffindbar und anschlussfähig sind und wo diese Befunde bisherige Kenntnisse, Beschreibungen und Systematisierungen möglicherweise erweitern, widerlegen oder transformieren. Damit gehört zu einer solchen Arbeit zwingend die ausführliche Explikation des bereits bestehenden Wissens dazu. Eine solche Form der Kasuistik, die sich dem Material rekonstruktiv zuwendet, kann auch mit Lernenden praktiziert werden – wahrscheinlich haben diese andere Ideen und Lesarten zu einem Fall, weshalb potenziell lebendig und gleichberechtigt diskutiert werden kann (Wernet 2021).

Als Unterform ordnet Wernet (2023) auch die illustrative Kasuistik einem solchen wissenschaftlichen Verfahren zu. Allerdings dient eine illustrative Kasuistik lediglich der Illustration von (scheinbar) gesichertem Wissen bzw. theoretischen Ansätzen – das heißt, das bestehende Wissen wird nicht hinterfragt, reflektiert, verworfen oder erweitert, sondern nur veranschaulicht. Darüber wird diesem jedoch auch eine (scheinbare) Stabilität im Sinne eines gesichert gehobenen positiven Wissensbestands zugeschrieben, den man in Fällen der sozialen Welt wiederfinden kann, wie eine Formel oder eine grundlegende Eigenschaft.

3.2 Pädagogische Kasuistik – oder „Wie ist dem Fall beizukommen“?

Eine pädagogische Kasuistik orientiert sich demgegenüber hauptsächlich an der Dimension angemessener sozialer Interaktionen (vgl. Wernet 2024). Das bedeutet, der jeweilige Fall wird als eine „*eminent handlungspraktische Angelegenheit*“ (Wolf & Bender 2021: 184) fokussiert. Es geht um gemeinsame und kontextuell angemessene Problemlösungen. Die Rede im Modus einer pädagogischen Kasuistik ist somit an die „*sozialen Normen der mittragenden Umwelt gekoppelt*“ (Wolf & Bender 2021: 184). Fokussiert wird die Versicherung und Verstetigung geltender Handlungsmuster. Meseth (2016) formuliert: „*Als relevant wird vielmehr jenes Wissen erachtet, das zur Schärfung der Wahrnehmung einer guten pädagogischen Ordnung geeignet scheint*“ (Meseth 2016: 49).

Es wäre in dieser Dimension also möglich, im Unterricht und in Seminarveranstaltungen in einen Austausch oder eine Debatte über Prinzipien der Unterrichtsgestaltung, unterschiedliche Erziehungsstile, über Geschlechterrollen etc. einzutreten und zu erörtern, ob die jeweils in Anschlag gebrachten Orientierungen zustimmungsfähig, zeitgemäß etc. sind. Die Meinungen bzw. die Angemessenheitsurteile können hier durchaus weit auseinandergehen. Wie ist dem Fall beizukommen – was wäre eine ‚gute‘ Interaktion, wäre zu fragen und zu diskutieren. So könnte gemeinsam versucht werden, zu einer kontextuell angemessenen Problem-*sicht zu finden*, wobei unterschiedliche soziale Normen wirken und zueinander vermittelt werden müssten. Jenseits von Lern- und Ausbildungskontexten wäre eine solche Rückversicherung dann relevant, wenn das Miterleben eines spezifischen Geschehens Unsicherheit gegenüber den geltenden Handlungsprämissen ausgelöst hätte. Daran wird deutlich, dass eine Begebenheit dann zum Fall einer pädagogischen Kasuistik wird, wenn sie sich außerhalb jener (subjektiven, institutionellen oder organisationalen) Normen vollzieht, die innerhalb der jeweiligen Kontexte gelten. Die pädagogisch-kasuistische Arbeit kann dann dazu genutzt werden, diese Angemessenheitsurteile zu erörtern oder zu befragen, die Grenzen

zwischen Norm und Abweichung zu verschieben oder – wie gesagt – sich der geltenden Regeln gemeinsam zu versichern. Dabei wird auch deutlich, dass solche Problemdeutungen historisch kontingent sind (Flügel-Martinsen 2023). Deshalb stehen auch keine universal gültigen Handlungsregeln zur Verfügung, sondern diese müssen kontextbezogen konstituiert, es muss sich ihnen gemeinsam versichert und sie können für eine gewisse Zeit und in bestimmten Zusammenhängen etabliert werden und so wiederum temporär als Routinen bestehen.

Bei der pädagogischen Kasuistik handelt es sich im Verhältnis zu einer erziehungssoziologischen Praxis also nicht um ein ‚höheres‘ oder ‚niederes‘ Verfahren. Zugleich ist das, was im Rahmen einer pädagogischen Kasuistik ausgehandelt wird, auch nicht weniger ‚wahr‘ oder ‚richtig‘ als erziehungssoziologische Beobachtungen. Vielmehr folgen beide Formen unterschiedlichen Logiken und bergen verschiedene Ziele; und ebenso können beide Praxen ihre Möglichkeiten und Ziele verfehlen oder vermeiden (Arndt et al. 2020; Dzengel et al. 2012). Wenn es daher im Rahmen einer pädagogischen Kasuistik darum geht, kontextuell angemessene Problemlösungen zu generieren, dann ist die empirisch vorfindbare Tendenz, dass Fälle unmittelbar zu einem „Fall von“ (Müller 1994: 14) gemacht werden, zumindest erklärbar. Denn das pädagogische Handeln, das immer auch ein gegenüber dem Fall intentionales Handeln ist, kann sich in seinen Zieldimensionen nur an solchen geltenden Handlungsmustern und imaginären Zielhorizonten einer guten Ordnung orientieren⁷. Dies gälte in vielen pädagogischen Kontexten tendenziell auch unabhängig davon, was der Fall selbst ‚will‘. Fälle werden also in der pädagogischen Kasuistik über die Wahrnehmung sozialer Abweichungen konstituiert. Dies trifft ähnlich für die selbstreflexive Fallarbeit zu, wobei hier hingegen davon ausgegangen wird, dass sich der Fall selbst zum Fall macht.

3.3 Zur selbstreflexiven Fallarbeit – oder „Wer ist der Fall“?

In Bezug auf die Kontur einer selbstreflexiven Fallarbeit liegen noch keine so ausdifferenzierten Auseinandersetzungen vor wie zu den anderen Formen kasuistischen Lehrens und Lernens. Üblicherweise werden die selbstreflexiven Anteile unter einer pädagogischen Kasuistik subsummiert (Graßhoff & Schweppe 2012; Staeger 2014). Es geht in dieser Dimension um eine Hinwendung zum Subjekt (Wolf & Bender 2021). Zur Rede stehen subjektive Theorien, erworbene Habitus oder der Einsatz von und das Verhältnis zu Fachwissen. Zusammenfassend wäre zu sagen, die

⁷ Die Vorstellungen über eine gute Ordnung sind aus einer solchen Perspektive eng mit dem (imaginären) Allgemeinen der jeweiligen sozialen Ordnung verknüpft (Nonhoff 2006).

selbstreflexive Fallarbeit richtet sich auf das so und nicht anders Gewordensein des Subjekts und damit in Kontexten der Vermittlung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik auf das subjektive Gewordensein derjenigen, die in Zukunft pädagogisch handeln werden. Das heißt, die Frage, die hier für lern- und ausbildungsbezogene Kontexte zur Rede steht, wäre: Was macht der Fall *mit mir*, wenn ich ihn lese und mich mit ihm beschäftige?

Ob die Rezipient:innen eines Falles sich hilflos fühlen oder eine solche Szene angemessen finden, sagt etwas darüber aus, wie diese sich selbst zur Welt verhalten und offenbart damit etwas über die je eigenen Subjektivierungs-, Ablösungs- und Konfliktlösungsgeschichten. Prinzipiell kann ein pädagogisches Verstehen und Handeln nicht komplett losgelöst von dieser Subjekt- bzw. Subjektivierungsdimension gedacht werden, sie interferiert mit den subjektiven Angemessenheitsurteilen sowie genutzten und nicht genutzten Handlungsoptionen. Formate, die zur Verfügung stehen, um sich diese Subjektivierungsgeschichten zugänglicher zu machen und selbstreflexiv darüber in den Austausch zu gelangen, sind idealtypisch kollegiale Beratung, Supervision und mit ihnen verwandte Settings, wie z.B. die Biographiearbeit.

Daran wird aber auch deutlich, dass diese Formen der selbstreflexiven Fallarbeit ihren Ort wahrscheinlich nicht im Unterricht und im universitären Seminar haben. Denn es wird nicht *etwas* zum Fall gemacht, sondern die Fallbestimmung geht durch die konkret gegebene Lebenspraxis derjenigen hindurch, die sich mit diesem Fall beschäftigen. Aus diesem Grund sind die genannten reflexiven Formate (kollegiale Beratung, Supervision etc.) in der Regel auch an eine freiwillige Teilnahme gebunden, die in Bildungs- und Ausbildungskontexten, die immer auch an Bewährungen gekoppelt sind, nicht umfänglich gegeben ist. Es wird somit ersichtlich, dass es immer riskant ist, diese konflikthaften Subjektivierungsgeschichten in relativ beliebig zusammengesetzten Gruppen mit dafür nicht ausgebildeten Lehrkräften und Dozierenden zu thematisieren bzw. zum Fall zu machen, wenn sie dort kaum in diesem Sinne als Fall weiterbearbeitet werden können.

3.4 Zumutungen der Kasuistik und Fallarbeit

Die Unterschiede in den Fallarbeitsformen liegen also sowohl in der Art und Weise des Vorgehens (methodengeleitet aufschließend, gemeinschafts- bzw. ordnungsorientiert oder selbsterkundend), als auch in den Zielen, die verfolgt werden. Diese Differenz wird noch deutlicher, wenn ein ergänzender Blick auf die Zumutungen geworfen wird, die in diesen drei Formaten jeweils spezifisch angelegt sind.

So drängen die Praktiken einer *erziehungssoziologischen Kasuistik* entgegen der eigentlich intendierten Rekonstruktion von sozialen Ordnungen und Regel-

geleitetheiten auf veralltägliche Normalisierungen (Wolf & Bender 2021). Vermutet werden kann, dass es hier darum geht, gewohnte Orientierungen und Deutungsrountinen zu schützen – nichts des Vertrauten soll künstlich bzw. ohne Not in eine Krise gestürzt werden. Die Zumutung liegt insofern darin, dass im Rahmen einer erziehungssoziologischen Fallarbeit und Kasuistik grundsätzlich die Bereitschaft vorausgesetzt wird, gewohnte Deutungs- und Verstehensprozesse in Frage zu stellen oder stellen zu lassen und andere Perspektiven auf soziale Angelegenheiten zu explorieren, die streng am Fall orientiert sind.

Die Zumutungen einer *pädagogischen Kasuistik* liegen demgegenüber primär darin begründet, dass sich die Akteur:innen mit konkurrierenden Angemessenheitsurteilen auseinandersetzen müssen bzw. ihre präferierten Situationsdeutungen in Relation zu dominanten Deutungsmustern oder zumindest zu anderen Deutungsmustern setzen und so individuell bevorzugte mit anderen Angemessenheitsurteilen in Bezug auf konkrete Problemdeutungen abgleichen müssen (Wolf & Bender 2021:190).

Dahingegen ist es unwahrscheinlich, dass sich der Modus einer *selbstreflexiven Fallarbeit* im Unterricht oder im Seminar einstellt. Wird sich in empirischen Forschungsvorhaben diesen Versuchen angenähert, dann zeigen sich zumindest im universitären Kontext hauptsächlich Abwehr und Abgrenzung (Griewatz 2021; Heinrich & Klenner 2020). Die so Adressierten thematisieren in diesen sozialen Räumen, die nicht hinreichend entlastet von Leistungsvergleich, Leistungsbewertung und sozialer Distinktion aufgrund wechselnder Gruppenkonstellationen sind, keine sensiblen, subjektivierungsrelevanten Dilemmata oder dysfunktionalen Bearbeitungsmechanismen. Wird eine solche Form der Fallarbeit und Kasuistik *erzungen* bzw. machtvoll eingerichtet, werden den Subjekten durch das Sich-einlassen quasitherapeutische Beziehungsstrukturen aufgedrängt. Diese stellen zumindest auf der Seite der ‚Klient:innen‘ eine kontraintuitive Form der Interaktion her und nötigen diesen eine spezifische Selbstthematisierung ab (Bender & Klenner 2025).

Empirische Studien haben bereits herausgearbeitet, dass das Einlassen auf eine erziehungssoziologische Kasuistik in der Regel zugunsten einer pädagogischen Kasuistik aufgegeben wird (Kunze & Wernet 2015). Angesichts der künstlich initiierten Krisen scheint eine Vergemeinschaftung über geteilte Normen und Orientierungen im Modus einer pädagogischen Kasuistik leichter und vor allem haltgebender zu sein. Demgegenüber können im Zusammenfall erziehungssoziologischer und selbstreflexiver Formate sowie pädagogisch-kasuistischer und selbstreflexiver Formate jeweils letztere nur schwer zugelassen werden. Das führt dazu, dass dann, wenn kollegiale Beratung oder z.B. Formate von Supervision in Bildungskontexten

umgesetzt werden sollen, in der Regel ebenfalls eine pädagogische Kasuistik praktiziert wird (Klenner et al. 2022).

Mit anderen Worten, jede dieser Formen von Fallarbeit und Kasuistik birgt bereits ihre eigenen Zumutungen und Herausforderungen, die sich in den Vermischungen der drei Formate nicht auflösen, sondern zu spezifischen Verschiebungen innerhalb der Praktiken führen. Die jeweiligen Möglichkeiten werden darüber nicht summiert oder synergetisch verwoben, sondern es wird unwahrscheinlicher, dass sie sich einstellen.

4 Abiturprüfung als Arbeit mit einer „Falldarstellung“ im Pädagogikunterricht in Nordrhein-Westfalen

4.1 Die Abituraufgabe

Es soll nun der Frage nachgegangen werden, wie und ob überhaupt die gegenwärtigen Formen von Fallarbeit und Kasuistik im Pädagogikunterricht den zuvor unterschiedenen Fokussen und ihren Zumutungen zugeordnet werden können. Dazu wird zunächst eine Abituraufgabe aus dem Jahr 2022 in Nordrhein-Westfalen vorgestellt, kontextuell reflektiert und in Teilen rekonstruiert⁸. Der Umstand, „dass fallbezogene Aufgaben Prüfungsformat im schriftlichen Zentralabitur sind“, ist für Gather et al. ein Zeichen für ihre Etablierung im Schulfach Pädagogik (Gather et al. 2024: 607). Insofern kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass diese Form des Arbeitens auch im Unterricht selbst vorbereitet und praktiziert wird.

Die Abiturient:innen im Jahr 2022 im Fach Pädagogik konnten wie üblich aus mehreren Aufgaben wählen, darunter eine, die dem Genre der Fallarbeit und Kasuistik zugeordnet war. Die Aufgabe beginnt mit der Aufgabenstellung (s.u.), danach werden die Materialgrundlagen (s.u.) genannt und schließlich die Hilfsmittel⁹, die benutzt werden können. Auf der zweiten Seite beginnt die sogenannte „Falldarstellung“. Die Aufgabenstellung lautet wie folgt:

⁸ Die Abituraufgabe kann mit dem entsprechenden Zugang unter diesem Link eingesehen werden: <https://www.schulministerium.nrw/abituraufgaben-vergangener-jahre-zum-herunterladen>

⁹ „Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung“

„Aufgabenstellung:

1. Fassen Sie das Fallbeispiel zusammen, indem Sie das von den verschiedenen Akteuren beschriebene Verhalten Freds in der Kita und zu Hause sowie seine pädagogisch bedeutsamen biografischen Rahmenbedingungen benennen. Stellen Sie anschließend die Argumentation seiner Erzieherin hinsichtlich ihrer Erziehungsziele dar. (18 Punkte)
2. Analysieren Sie das Verhalten Freds vor dem Hintergrund seiner Biografie. Berücksichtigen Sie hierbei entweder ein Modell der psychosozialen Entwicklung oder ein psychoanalytisches Entwicklungsmodell. (32 Punkte)
3. Skizzieren Sie Ihr fachlich begründetes Verständnis von Erziehung. Nehmen Sie im Anschluss vor dem Hintergrund Ihrer bisherigen Ausführungen sowie den Chancen und Grenzen pädagogischer Einwirkungen in Vorschuleinrichtungen Stellung zu den Erziehungszielen der Erzieherin. (30 Punkte)“

Der Blick auf die Aufgabe macht deutlich, dass unterschiedliche Dinge verlangt werden. Zunächst geht es um ein allgemeines Textverständnis. Das Fallbeispiel ist zusammenzufassen und vor allem die Perspektive der Erzieherin noch einmal genauer wiederzugeben. Die zweite Aufgabe scheint schließlich auf die Analyse des Falls „Fred“ gerichtet zu sein. Die biographische Analyse soll jedoch unmittelbar unter Berücksichtigung eines Modells der psychosozialen Entwicklung oder eines psychoanalytischen Entwicklungsmodells erfolgen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass solche Modelle Teil des Unterrichts waren bzw. hätten sein sollen und von den Abiturient:innen in dieser Prüfung aus dem Gedächtnis abgerufen werden müssten. In der dritten und letzten Aufgabe ist abschließend unabhängig vom Fall zunächst das eigene Verständnis von Erziehung darzustellen und ebenfalls in Rückbezug auf fachliche bzw. theoretische Wissensbestände zu begründen. Der zweite Teil dieser Teilaufgabe fragt dementsprechend nach einer Bewertung: Zu den Erziehungszielen der Erzieherin im Fall soll Stellung bezogen werden. Dazu wird noch ein neuer Aspekt eingeführt, denn diese Stellungnahme soll auch die „Chancen und Grenzen pädagogischer Einwirkungen in Vorschuleinrichtungen“ berücksichtigen.

Bereits dieser kurze Einblick scheint die zuvor genannten Fokusse der Fallarbeit und Kasuistik wieder aufzurufen. Es soll eine Fallanalyse des Falls „Fred“ vor dem Hintergrund bestehender Wissensbestände erfolgen, was in die Richtung einer erziehungssoziologischen respektive ihrer Unterform der illustrativen Kasuistik verweist. Zudem soll das eigene Verständnis von Erziehung im Sinne einer selbstreflexiven Kasuistik erkundet werden, um schließlich, ähnlich einer pädagogischen Kasuistik, zu den Erziehungszielen anderer – in diesem Fall der dargestellten Erzieherin – Stellung zu nehmen.

Die Materialgrundlage, mit der gearbeitet werden soll, wird folgendermaßen angekündigt: „Paul Hastenteufel: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980. Fall 4, S. 45 ff. (Zwischenüberschriften und Quellenangaben

wurden zugunsten einer besseren Lesbarkeit weggelassen. Die Rechtschreibung entspricht dem Original.)“

Die Falldarstellung erstreckt sich über ca. zweieinhalb Seiten und beginnt folgendermaßen:

„Paul Hastenteufel

Falldarstellung

Fred Walter (5) kommt öfter „vermottzt“ aus dem Kindergarten heim. Die Großeltern wundern sich. Früher war das nicht so. Sie beschließen, der Sache nachzugehen.

„Ihr habt ja nie Zeit für mich“ – stimmt nicht. Frau Walter ist nicht berufstätig; sie kümmert sich jeden Tag mehrere Stunden um den Enkel und steht „eigentlich immer“ auf Abruf bereit.

„Ihr schreit immer den Schwächsten an“ – stimmt nicht. Auch der Opa ist eher ein „sanfter Typ“, der höchstens „alle Schaltjahre“ einmal laut wird.

Als Freds Vater vor 3 Jahren starb und die Mutter in die nächste Universitätsstadt umzog, um ein Studium zu beginnen, hatten die Großeltern – beide sind nicht einmal 55 Jahre alt – die Erziehung des Jungen in voller Eigenverantwortung übernommen.

Fred geht seit gut zwei Jahren in den Kindergarten der evangelischen Erlösergemeinde. Bis vor kurzem war er in der Gruppe von Schwester Sieglinde. Diese, eine „gestandene Mittvierzigerin“, der man ebenso viel Erfahrung wie Humor nachsagt, leitet den Kindergarten. Vor 6 Wochen kam Fred in die Vorschulgruppe. Sie besteht aus 22 Jungen und Mädchen, die von einer Erzieherin und einer Jahresspraktikantin betreut werden. Frau Artmaier, die Gruppenleiterin, wurde zur selben Zeit am Erlöserkindergarten angestellt; sie verfügt über drei Jahre Berufserfahrung.

[...]“

Betrachtet man dieses Material sequenziell und fragt danach, um was für eine Ausdrucks- bzw. -textform es sich hier eigentlich handelt, dann fällt gleich zu Beginn die Nennung des vermutlichen Autors „Paul Hastenteufel“ auf. Insofern wird an dieser Stelle schon ersichtlich, dass es sich im Folgenden nicht um einen Ausschnitt aus der sozialen Welt handelt, der in ein Protokoll überführt wurde. Stattdessen liegt hier ein Dokument bzw. ein Text vor, das bzw. der einen Autor hat. Diese Form der Autor:innennennung vor dem Text findet man zudem in der Regel vor fiktionalen Texten, also vor Kurzgeschichten, Romanen, Erzählungen etc. Das bedeutet zunächst, dass der folgende Fall eine Geschichte ist, die damit sehr wahrscheinlich mehr über den Autor derselben aussagt – seinen literarischen Stil, seinen Blick auf die Welt, seine Erfahrungen – als über die Situation in Vorschuleinrichtungen. Damit sind die Personen, die in dem folgenden Text eine Rolle spielen, wie Fred oder die Erzieherin, fiktionale Charaktere, die eine spezifische Funktion in einer Geschichte einnehmen. Zugleich wird deutlich, dass mit dieser Auswahl, die hier auf einen Text von Paul Hastenteufel gefallen ist, auch ein Prestige verbunden ist. Nicht der Fall an sich, sondern derjenige, der in der besonderen Lage ist, solche Falldarstellungen zu verfassen, steht im Vordergrund. Dementsprechend

erscheint der Begriff „Falldarstellung“, wie die Überschrift einer Geschichte – nimmt man diese Ankündigung wörtlich, dann müsste ein Text über oder zum Thema ‚Falldarstellung‘ folgen. Die Praxis der Schüler:innen, die sich hier wiederum anschließen würde, wäre dann also keine der Fallarbeit oder Kasuistik an sich, sondern die einer Textanalyse oder Textarbeit zum Thema ‚Fallarbeit‘, die in dieser Form auch in anderen Abiturfächern und Aufgaben als relevant angenommen werden kann.

Der vertiefende Blick in den Text differenziert diese These noch einmal in spezifischer Weise aus: Bereits der Auftakt („Fred Walter (5)“) erinnert mehr an die Headline eines Zeitungsartikels, die dazu da ist, die Aufmerksamkeit zu binden („Deutscher Bergsteiger (21) im Schnee vermisst“¹⁰), als an eine Fallbeschreibung. Der gesamte Einstieg erfüllt schließlich den Duktus einer Kriminalgeschichte, der die Leser:innen entlang der Erlebnisse und Beobachtungen der Großeltern nachgehen können: „*Fred Walter (5) kommt öfter „vermotzt“ aus dem Kindergarten heim. Die Großeltern wundern sich. Früher war das nicht so. Sie beschließen, der Sache nachzugehen*“. Fragen, die u.a. an dieser Stelle aufscheinen, sind: Was führt dazu, dass die Großeltern sich wundern? Welche Veränderungen sind bei Fred Walter festzustellen? Was also hat sich gewandelt und ist möglicherweise die Ursache für Freds Verhalten? Dabei wird dieser Nachvollzug den Leser:innen nicht leicht gemacht, immer wieder werden unterschiedliche Spuren gelegt, sodass sich diese Geschichte insgesamt auch dadurch auszeichnet, dass sie keine Lösungen präsentiert, sondern viele verschiedene Wege durch den Fall offen hält. Die Lösung dafür, dass Fred Walter „öfter „vermotzt““ aus dem Kindergarten kommt, wird nicht sukzessive präsentiert oder entwickelt. Informationen werden vielmehr verstreut dargeboten, wie der Gruppenwechsel, die Neueinstellung einer Erzieherin etc.

Ferner fällt auf, dass aufgrund der Entstehungsgeschichte des Textes spezifische Elemente selbstverständlich scheinen. Wie z.B., dass Fred Walter, obwohl er erst fünf ist, quasi wie ein Erwachsener mit Vor- und Nachnamen vorgestellt wird, dass die Abwesenheit der Mutter und der Tod des Vaters nicht besonders erklärungsbedürftig sind und (auch das ist inzwischen eher die Ausnahme als die Regel) Fred Walter alleine aus dem Kindergarten kommt. Die Erzählperspektive legt zudem latent nahe, dass die Großeltern in einer scheinbar objektiven Beobachtungsposition sind, während sich die Kritik an den Kindergarten bzw. die frühkindliche Erziehung und deren Ausgestaltung zu richten scheint.

Weiter muss an dieser Stelle nicht in die Rekonstruktion eingestiegen werden. Aus der Analyse der „Falldarstellung“ kann unter dem Einbezug der Aufgabenstellungen abgeleitet werden, welche Formen von Fallarbeit und Kasuistik hier

10 Bild. (2024, Oktober 4). Der Tag bei Bild.

angezielt und möglich sind. Während, wie gezeigt, die Aufgabenstellung noch Beziehungen zu allen diskutierten Formen aufweist, muss hingegen nach dem Blick auf das Material danach gefragt werden, welche Perspektivierungen sich daran überhaupt einlösen lassen.

4.2 Fallarbeit und Kasuistik im Pädagogikunterricht

Die Analyse der Abituraufgabe verdeutlicht zunächst, dass ein rekonstruktives Verfahren im Sinne einer *erziehungssoziologischen Kasuistik*, welche sich auf einen pädagogisch relevanten Sachverhalt oder eben einen pädagogisch zu bearbeitenden Fall richtet, im Grunde nicht möglich bzw. verstellt ist, da es sich bei diesem Fallbeispiel nicht um einen Ausschnitt aus der sozialen Welt handelt, sondern von vornherein um eine Darstellung, eine fiktionale Geschichte, in der die Zusammenhänge potenziell konstruiert sind. Bestenfalls ist die Aufgabe an einer illustrativen Kasuistik ausgerichtet. Aber auch dieses Vorgehen scheint in diesem gewählten Fall nicht einfach im Vordergrund zu stehen. Die stilistisch eingesetzten ‚Verrätselungen‘ erschweren es vielmehr, die hier ‚passende‘ Theorie zu ‚finden‘, auf die der Fall bezogen werden kann. Die illustrative Kasuistik, die also in der Regel dazu dient, ein Verstehen der Theorie zu ermöglichen, indem diese quasi an passenden Fällen ‚aufgeht‘ wie eine Lösungsformel, bewegt sich in diesem Kontext vielmehr hin zu einer detektivischen Aufgabe, deren Ergebnis man sich nicht ganz sicher sein kann bzw. scheinen mehrere Wege bzw. Theoriebezüge möglich, für die die jeweiligen Puzzlestücke zusammengesetzt werden müssen¹¹. In Bezug auf eine *pädagogische Kasuistik* und die angefragte Stellungnahme der Schüler:innen handelt es sich hingegen um eine eher erleichterte Situation, denn aufgrund des Alters der ‚Geschichte‘ liegen die Angemessenheitsurteile eigentlich historisch schon vor. Das heißt, die Schüler:innen müssen ihre eigenen Überzeugungen und Werthaltungen nicht zu konkurrierenden Alternativen, sondern vielmehr zu historisch überkommenen ‚Zuständen‘ und Situationen bzw. Erziehungszielen ins Verhältnis setzen. Zudem können sie sich in Bezug auf diese von den latenten Hinweisen des Autors leiten lassen. Dementsprechend birgt der Fall auch kein besonders hohes Potenzial für persönliche Involvierungen im Sinne einer selbstreflexiven Fallarbeit. Das Alter des Materials, die dadurch fremde und distanzierte Sprache, die künstliche Komplexität und die an der Oberfläche liegenden möglichen Urteile über die Begeben-

¹¹ Darin liegt eine deutliche Differenz zu einem „puzzle-solving“, wie es bei Kuhn verstanden wird, in dem es darum ginge eine bereits vorliegende theoretische Matrix durch ergänzende Forschungsarbeiten weiter anzureichern und auszudifferenzieren (Kuhn 2020)

heiten laden nicht dazu ein, sich emotional und persönlich auf den Text einzulassen. Dementsprechend kann festgehalten werden, dass mit diesem Fallbeispiel *keine der drei* Fallarbeitsformen unmittelbar angelegt ist. Stattdessen handelt es sich um eine Form des veränderten, verrästelten Textverstehens, bei dem zudem latent die partikuläre Einschätzung des Autors in den Vordergrund dringt. Die Schüler:innen stehen also vor der Knobelaufgabe herauszufinden, welche Wissensbestände, Meinungen und Einschätzungen angemessen auf den Fall appliziert werden können. Dazu müssen sie die Hinweise und Zeichen gut deuten. Schwierig ist daran, dass eigentlich genau diese spezifische Form einer rätsellösenden Hermeneutik im Unterricht eingeübt sein muss, um in dieser Abiturprüfung zu reüssieren. Das heißt, die Lehrkräfte im Pädagogikunterricht wären nicht gut beraten, sich tatsächlich auf die zuvor auch im didaktischen Anspruch (Gather & Martin 2021) ausdifferenzierten Formen der erziehungssoziologischen Kasuistik, der pädagogischen Kasuistik sowie der selbstreflexiven Fallarbeit im Unterricht zu konzentrieren. Sie würden ihre Schüler:innen nicht gut auf diese Abschlussprüfung vorbereiten.

5 Pädagogik als Unterricht

Trotz ähnlicher Ansprüche und Zielhorizonte bilden sich in dem hier in den Blick genommenen Material offensichtlich weder eine erziehungssoziologische Kasuistik, noch eine pädagogische Kasuistik oder auch eine selbstreflexive Fallarbeit ab.

Stattdessen wird erstere durch die Figur einer Knobelaufgabe, also einer künstlich hergestellten Erschwernis der subsumptionslogischen Anwendung von Theorien ersetzt. An dieser Stelle erinnert der Befund an die Fallarbeitsformen, die Wenzl (2021) für das Jura- und das Medizinstudium beschreibt. Allerdings scheint die Verrästelung hier eine besondere Ausprägung zu erhalten, sodass die „Einübung professioneller Subsumtionsroutinen“ (Wenzl 2021: 282), hinter der Dominanz einer Form der Knocherei mit mehreren möglichen ‚Lösungen‘ zurückzutreten scheint. Die dazu zur Verfügung stehenden Theorien werden durch den ermöglichten Wahlprozess nur vermeintlich offengehalten, aber gleichwohl jeweils zu einem „positiv geltenden Wissen“ (Wenzl 2021: 282). Für die pädagogische Kasuistik stehen in einem ähnlichen Modus normativ vereinfachte (kritische und akklamationsfähige) Angemessenheitsurteile zur Verfügung, die bestenfalls zuvor im Unterricht bereits ‚eingeübt‘ bzw. in entsprechenden Debatten erprobt wurden, und schließlich führt das verwendete Material aufgrund seiner Herstellung von Distanz über das Alter des Textes, die in den Vordergrund dringende Knocherei sowie die bereits

in der Aufgabe verlangte „Stellungnahme“, die auf ein begründetes Urteil dringt, nicht zu einer selbstreflexiven Einlassung auf den dargebotenen Fall.

Über positive Wissensbestände und Fähigkeiten zur Urteilsbildung zu verfügen und diese auf nicht umfassend bekannte Aufgaben zu applizieren sowie dafür bewertet und sozial verglichen zu werden, scheint zugleich die Zumutung zu sein, die in solchen Prüfungssituationen in den Vordergrund tritt. Weder eine erziehungssoziologische Kasuistik, die spätestens bei der Verschriftlichung der Ergebnisse differenziertes methodisches Wissen und einen guten Einblick in thematische Diskurse voraussetzt, noch eine pädagogische Kasuistik, welche auf bereits konturierte pädagogische Stile und Angemessenheitsurteile zurückgreift, oder eine selbstreflexive Fallarbeit, die nicht nur geschützte Räume, sondern auch eine fachliche Begleitung bzw. zumindest ein Gruppensetting benötigt, werden in dieser schulischen Situation nahegelegt. Festzuhalten wäre, dass eine forcierte Orientierung an diesen Formen von Fallarbeit und Kasuistik, möglicherweise in weniger prüfungsorientierten Phasen des Unterrichts, zumindest in besonderem Maße gegen widrige Umstände etabliert werden müsste. Damit steht aber der diskursive Anschluss an hochschuldidaktische Studien zur Fallarbeit und Kasuistik insgesamt auf wackeligen Füßen. Wird hier womöglich ein Label weiter strapaziert und dadurch zunehmend inhaltlich ausgehöhlt oder helfen die Brückenschläge, die jeweiligen Differenzen besser zu verstehen?

Abschließend ist interessant, dass die neueren didaktischen Arbeiten zum Pädagogikunterricht (noch) gar nicht darauf dringen, die hochschuldidaktischen Formen strenger zu adaptieren. So wurden im Horizont dieser Aufgabenformen von Gather et al. anschließend an eine Lehrbuchanalyse und Expert:inneninterviews Kompetenzen des fallbezogenen Arbeitens für das Unterrichtsfach Pädagogik ausdifferenziert (Gather et al. 2024: 610f., Gather & Martin 2021: 13f.; Gather & Martin 2022), um mit jener Fallarbeit und Kasuistik „unter Berücksichtigung der Spezifika des vorliegenden Materials“ und in Bezug auf den „spezifischen chronologischen Arbeitsprozess“ (Gather & Martin 2021: 13) im Schulunterricht besser umzugehen. Wobei mit ‚besser‘ eine passendere Vorbereitung der Schüler:innen auf diese spezifische Form der Arbeit mit Falldarstellungen im Pädagogikunterricht respektive in den dazugehörigen Prüfungen verstanden wird. Damit handelt es sich um eine Fallarbeit, die mit keiner der drei Formen von Fallarbeit und Kasuistik angemessen beschrieben ist und auch keine Vermischungen derselben vornimmt. Dementsprechend kann diese nicht als propädeutische Praxis im Hinblick auf eine erziehungssoziologische, pädagogische oder selbstreflexive Kasuistik und Fallarbeit gefasst werden.

Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K.; Bender, S.; Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung: Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer_innenbildung, in: Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Moldenhauer, A.; Rabenstein, K. (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen, Bad Heilbrunn, 184-199
- Bender, S.; Klenner, D. (2025): Reflexionsunterstützung als verdeckte Machtförmigkeit. Rekonstruktive Perspektiven auf supervisorische Praktiken in der Lehrer*innenbildung, in: Bauer, A.; Schmidt, M. (Hrsg.): Die eigene Praxis reflektieren, Bad Heilbrunn, 93-108
- Beyer, K. (1997): Der Einsatz von Fallstudien, in: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht II, Baltmannsweiler, 92-126.
- Dietrich, F.; Kuhlmann, N. (2022): Jenseits von Fürsorge- und fachlicher Leistungsorientierung: Eine Fallrekonstruktion zum berufskulturellen Anerkennungs geschehen im multiprofessionellen Team, in: Sonderpädagogische Förderung heute, 67, 258-269
- Durkheim, É. (1984/1902): Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902. Übers. L. Schmidts, Frankfurt a. M.
- Dzengel, J.; Kunze, K.; Wernet, A. (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar, in: Pädagogische Korrespondenz, 45, 20-44
- Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Moldenhauer, A.; Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn
- Flügel-Martinsen, O. (2023): Zur kritischen Analyse von Verdeckungsmechanismen, in: Bender, S.; Flügel-Martinsen, O.; Vogt, M. (Hrsg.): Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse, Bielefeld, 17-38
- Gather, K.; Martin, A. (2021): Der Einbezug von Erziehungswirklichkeit – Fallarbeit im Schulfach Erziehungswissenschaft, in: Bildungsforschung, 2021(1), 1–17. Verfügbar unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/758>
- Gather, K.; Martin, A. (2022): Fallarbeit im Schulfach Pädagogik, in: Püttmann, C.; Wortmann, E. (Hrsg.): Handbuch Pädagogikunterricht, Münster, 360-366
- Gather, K.; Engemann, M.; Hoppe, L.; Martin, A. (2024): Wie Schüler Fälle bearbeiten. Explorative Einblicke in Fallarbeit im Schulfach Erziehungswissenschaft, in: Pädagogische Rundschau, 78, 607-62
- Graßhoff, G.; Schweppe, C. (2012): Fallarbeit – Studium – Biographie, in: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehler, G.; Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, Wiesbaden, 207-222
- Griewatz, H.-P. (2021): „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen“ – Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung, in: Bender, S.; Dietrich, F.; Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Schule als Fall. Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 25, Wiesbaden, 123-138
- Heinrich, M.; Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen: Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer_innenbildung, in: Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Moldenhauer, A.; Rabenstein, K. (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen, Bad Heilbrunn, 259-273
- Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M.; Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden

- Klenner, D.; Griewatz, H.-P.; Bender, S.; Heinrich, M. (2022): Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrerinnen, in: PFLB – PraxisForschungLehrerinnenBildung, 4(3), 266-278.
<https://doi.org/10.11576/pflb-5712>
- Knöpfel, E. (2022): Kapitel 1: Die pädagogische Fächergruppe in Deutschland und im deutschsprachigen Ausland, in: Püttmann, C.; Wortmann, E. (Hrsg.): Handbuch Pädagogikunterricht, Münster, 11-42
- Kollmer, I. (2022): Die Praxis des Referats: Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre, Wiesbaden
- Kuhn, T. S. (2020): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik, in: Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M.; Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, Wiesbaden, 97-121
- Kunze, K.; Wernet, A. (2015): Diskurs als soziale Praxis: Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation, in: Sozialer Sinn, 16(2), 161-179
- Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung: Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen, in: Reintjes, C.; Kunze, I. (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer, Bad Heilbrunn, 77-93
- Leonhard, T.; Košinár, J. (2019): Anspruch, Spezifik und Positionierung Berufspraktischer Studien: Eine Disziplin in statu nascendi. Vortrag auf dem Kongress „Lernen in der Praxis“, Graz, 24.04.2019
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen: Was ist der Fall?, in: Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M.; Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, Wiesbaden, 39-60
- Müller, B. (1994): Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg i. Br.
- Nonhoff, M. (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie: Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“, in: Sozialtheorie, Bielefeld, 1-4
- Schmidt, R.; Wittek, D. (2021): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre, in: Wittek, D.; Rabe, T.; Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche, Bad Heilbrunn, 171-190
- Schneider, E.; Kramer, R.-T.; Wittek, D. (2020): Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine inklusive Haltung: Clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive, in: Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Moldenhauer, A.; Rabenstein, K. (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen, Bad Heilbrunn, 291-307
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Olaf-Radtke, F. (Hrsg.): Erziehen als Profession, Wiesbaden, 81-100
- Silkenbeumer, M.; Kunze, K.; Bartmann, S. (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule, in: Neuhaus, L.; Käch, O. (Hrsg.): Professionalität im Kontext von Institution und Organisation, Wiesbaden, 130-157
- Staeger, R. (2014): Fallforschung als Praxisreflexion: Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik, in: Düwell, S.; Pethes, N. (Hrsg.): Fall – Fallgeschichte – Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform, Frankfurt a. M., 214-226
- Stiller, E. (1997): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht, Paderborn

- Te Poel, K.; Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft, in: Herausforderung Lehrerinnenbildung, 3(2), 1-13
- Weber, M. (1904/1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (7. Aufl.). Tübingen
- Wenzl, T. (2021): Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin, in: Wittek, D.; Rabe, T.; Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche, Bad Heilbrunn, 281-298
- Wernet, A. (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs, in: Leser, C.; Pflugmacher, T.; Pollmanns, M.; Rosch, J.; Twardella, J. (Hrsg.): Zueignung, Pädagogik und Widerspruch, Opladen, 77-96
- Wernet, A. (2021): Fallstricke der Kasuistik, in: Wittek, D.; Rabe, T.; Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche, Bad Heilbrunn, 299-319
- Wernet, A. (2023): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Stuttgart
- Wernet, A. (2024): Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse: Zu den Grenzen des Sisyphos, in: Goldmann, D.; Richter, S.; T. W. (Hrsg.): Die Grenzen der Erziehung revisited: Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogischen Möglichkeiten, Opladen, 19-40
- Wittek, D.; Rabe, T.; Ritter, M. (Hrsg.) (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn
- Wolf, E.; Bender, S. (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Leonhard, T.; Herzmann, P.; Košinár, J. (Hrsg.): Grau theurer Freund ist alle Theorie? Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien, Münster, 181-196
- Wortmann, E. (1997): „Vergeschichtlichung“, „Verantwortung“, „Verwissenschaftlichung“ als Aufgaben des Pädagogikunterrichts, in: Beyer, K. (Hrsg.) (2008): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studentexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik, Baltmannsweiler, 256-266