

Doris Wittek  
Thorid Rabe  
Michael Ritter  
(Hrsg.)

# Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Ordnungsversuche

Wittek / Rabe / Ritter  
**Kasuistik in Forschung und Lehre**



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.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT  
HALLE-WITTENBERG

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://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](http://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

[doi.org/10.35468/5870](https://doi.org/10.35468/5870)

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

## Inhalt

*Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter*

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

### **Fälle disziplinär 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 *Qualitätsinitiative 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)*<sup>1</sup> entfalten Wissenschaftler\*innen der jeweiligen Disziplinen hier ausschnitthaft 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 videobasierter 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 Kasuistik<sup>2</sup>) 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 offenbaren<sup>3</sup>:

- 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 Bezugsstrukturen 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-Bewusstsein<sup>4</sup> 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-

<sup>4</sup> 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 *Qualitätsoffensive 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; wenn gleich 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“.<sup>5</sup> 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-

<sup>5</sup> <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.<sup>6</sup> 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 abzusprechen. 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.

**Fälle disziplinar diskutieren –  
Fälle interdisziplinär verorten**



*Merle Hummrich*

## Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft

### 1 Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Kasuistik als der Lehre vom Fall nimmt Bezug auf die Doppelstellung *des Falls* als Ermöglichung von Erkenntnis über die Spezifik der Professionalisierung in einem Berufsfeld einerseits und der einer berufsfeldspezifischen Theorie-Praxis-Relationierung andererseits. Kasuistik ist dabei vor allem dort prominent, wo es um widersprüchliche Handlungsanforderungen in Berufen geht, in denen die normativen Bezugshorizonte zum Teil unklar sind und in denen Praxis und Theorie nicht in einen unmittelbaren Wirkungszusammenhang gebracht werden können. Während z.B. in technischen Berufen Theorien unmittelbar in Praxis übersetzt werden können, entsteht durch das Technologiedefizit (vgl. Luhmann & Schorr 1983) pädagogischer Berufe ein Übersetzungsproblem: Theorien sind nicht unmittelbar auf die Praxis übertragbar, aus Praxis gehen keine Theorien unmittelbar hervor. Hier kann u.a. an das Bonmot von Adorno angeschlossen werden:

„Kein stetiger Weg führt von der Praxis in die Theorie – das eben wird vom Hinzutretenden als spontanes Moment gemeint. Theorie aber gehört dem Zusammenhang der Gesellschaft an und ist autonom zugleich. Trotzdem verläuft Praxis nicht unabhängig von Theorie, diese nicht unabhängig von jener.“ (Adorno 1977, 780)

Diese Perspektive ist anschlussfähig an Disziplinen, deren Lehre fallanalytisch vorgeht: Ihr Theorie-Praxis-Verhältnis steht in einem diskontinuierlichen Zusammenhang, der Erkenntnis nicht mit einer unmittelbaren Umsetzungsperspektive versieht, jedoch gewahr ist, dass Praxis (theoretischer) Vorstellung von Umsetzung ebenso bedarf, wie umgekehrt Theorie auch gewendet werden kann, um Möglichkeiten und Grenzen von Praxis zu reflektieren.

Kasuistik verspricht nun, Theorie und Praxis in einen systematische(re)n Zusammenhang zu bringen und am Fall – als Beispiel typischer Praxissituationen – herausarbeiten zu können,



- a) worin die ‚Übersetzungsprobleme‘ zwischen Theorie und Praxis überhaupt bestehen;
- b) wie sich in den Fall professionstypische Bearbeitungsformen von Übersetzungsproblemen und Widerspruchsverhältnissen zwischen Theorie und Praxis einschreiben und
- c) inwiefern Fälle Ausdrucksgestalten allgemeiner Handlungsprobleme in der Praxis sind.

Dabei ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der kasuistischen Orientierung Annahmen vorausgehen, wie z.B. die Annahme der widersprüchlichen Konstituierung der Handlungsfelder oder die Möglichkeit durch eine methodisierte Bearbeitung von Fällen Theoriegewinne verzeichnen zu können. Dies sind nur zwei der komplexen Erwartungen, auf die hingewiesen werden soll.

Die Erkenntnisgenerierung am Fall steht dabei in methodologischer Nähe zu (qualitativ) empirischen Verfahren und zeichnet sich dadurch aus, dass ein Fall, vermittelt durch ein Protokoll oder einen Akteneintrag, zum Fall gemacht wird (vgl. Foucault 1994). Insofern ist ein Fall *Ausdrucksgestalt* von Praxis, aber nicht die Praxis selbst, d.h. in den besondern Fall schreiben sich allgemeine Normen sozialen Handelns ein: Hier artikuliert sich also zugleich Besonderes und Allgemeines einer sozialen Praxis. Dies zeigt sich schließlich auch in den Anwendungsbezügen kasuistischer Lehre, in der fallrekonstruktiv vorgegangen und damit ein verstehender Zugang zu sozialer Praxis etabliert wird. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Professionalisierungsperspektiven durch Fallarbeit entstehen schließlich Möglichkeitsräume der Fallzugänge, die in diesem Beitrag gegenständlich werden sollen.

Die Perspektiven auf *den Fall* werden im folgenden zweiten Kapitel vor dem Hintergrund von Kasuistiken aus anderen als erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und ausgewählten Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft dimensioniert. Im Fokus stehen dabei die erkenntnistheoretischen Interessen und die professionstheoretische Bedeutung jeweiliger Fallzugänge. Insbesondere an den subdisziplinären Perspektiven wird deutlich, dass es Parallelen zwischen der Allzuständigkeit professionalisierten Handelns (vgl. Combe & Helsper 2002) und der Bestimmung des Falles gibt. Vor diesem Hintergrund lässt sich Kasuistik im dritten Kapitel über eine Typologie fallbezogener Praxiszugänge bestimmen. Hierbei werden auch Kontrastierungen fallorientierter Methodologien vorgenommen. Im abschließenden vierten Kapitel wird schließlich die Bedeutung von Kasuistik im Feld der akademischen Bildung für pädagogische Berufe diskutiert.

## 2 Variationen über Fallarbeit. Eine interdisziplinäre Annäherung an erziehungswissenschaftliche Kasuistik

In der Alltagspraxis ist die Rede vom Fall oft dann gegenwärtig, wenn von Un-Fällen, Vor-Fällen, Kriminal-Fällen, Plagiats-Fällen usw. gesprochen wird (vgl. Bergmann 2014; Hummrich 2016). Der Fall erweist sich hier als besondere Begebenheit, durch die eine normative Ordnung irritiert oder verletzt wird (vgl. Bergmann 2014, 17). Damit weicht alltägliches Fallverstehen von dem oben bereits skizzierten Fallverstehen ab. Wird der Fall als besondere Ausdrucksgehalt allgemeiner Handlungsbedingungen gesehen, folgt daraus, dass soziale Praxis und ihre normative Grundlegung zum Gegenstand werden. Welche soziale Praxis in kasuistischen Perspektiven betrachtet wird, ist in diesem Zusammenhang auch von jeweiligen disziplinären Perspektiven, den Professionskontexten und Ethiken geprägt, in denen sie zur Anwendung kommen (vgl. Hummrich 2020). Die Frage, welche Varianten von Fallarbeit sich finden lassen und in welchem Verhältnis sie zu disziplinären Professionsethiken stehen, soll in diesem Kapitel entfaltet werden. Dazu sollen zunächst Kasuistiken in den Blick genommen werden, die typischerweise in anderen Disziplinen als der Erziehungswissenschaft verhandelt werden: Hier sind vor allem rechtswissenschaftliche und medizinische Auseinandersetzungen zu nennen. Deren Professionalisierungswissen ist Gegenstand kasuistischer Auseinandersetzungen bzw. wird über Kasuistik vermittelt. Damit hat Kasuistik strukturell das Potenzial mit Professionalisierungswissen in Zusammenhang gebracht zu werden. Dass hier die Erziehungswissenschaft eine Sonderrolle einnimmt, ist bekannt und breit diskutiert. Welche Folgen dies für eine erziehungswissenschaftliche Kasuistik hat, soll exemplarisch anhand der Auseinandersetzung mit strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen ausdifferenziert werden.

### 2.1 Fallarbeit in interdisziplinärer Perspektive

Die regelgeleitete Betrachtung von Einzelfällen, als die Kasuistik beschrieben werden kann, analysiert Fälle aus Praxiszusammenhängen (vgl. Hummrich 2016). Klassische Professionen wie (Moral-)Theologie, Jura und Medizin haben schon lange Fallanalytik etabliert. Moralthologische Auseinandersetzungen sind dabei auf die Vermittlung von konkreten Handlungen und göttlich offenbartem Sittengesetz (vgl. Wernet 2006, 85) bzw. christlichem Ethos gerichtet (vgl. Egenter 1950). Dass Kasuistik bereits im 19. Jahrhundert umstritten war (vgl. ebd.), verweist auf eine tradierte Diskussion um sie. Die Begründung einer Kasuistik ist dabei die Lebensnähe, die sie verspricht, und die Zielorientierung auf die „selbständige Gestaltung des konkreten Lebens“ (vgl. ebd., 55). Auch Kant – obschon Vertreter einer säkularisierten Wissenschaftsperspektive – hebt die Bedeutung einer Kasuistik als systematisch in der Ethik verankert hervor (vgl. Schüssler 2012).

Dabei stellen kasuistische Perspektiven die Brücke zwischen moraltheoretischem Wissen und praktischen Konkretionen dar (vgl. ebd., 71).

Kennzeichen juristischer Perspektiven auf Kasuistik sind das Argumentieren für und wider bestimmte Entscheidungen sowie die Auslegung von Texten. Juristische Kasuistik gestaltet sich vor dem Hintergrund der Bezugsnorm der Gesetze aus und stellt sich nach Immig (2016, 28) häufig unübersichtlich dar. Die argumentative Logik, die dieser Art der Kasuistik zukommt, wird als *persuasive Analytik* (vgl. Ramm & Villiger 1997, 212) bezeichnet. Wird Kasuistik in der Lehre verwendet, so geht es darum, sich mit Präjudizien – also vorhergehenden Fallentscheidungen in früheren Verfahren – auseinanderzusetzen und in einem aktuellen Fall Ähnlichkeiten herstellen zu können. Im anglo-amerikanischen Raum existiert darüber hinaus das sogenannte *Fallrecht*, das sich von Verallgemeinerungen aufgrund von geltenden Rechtsordnungen distanzieret und darauf zielt, anhand von Präzedenzfällen dem Einzelfall gerecht zu werden. Gleichwohl muss sich juristische Kasuistik den Ansprüchen geltender allgemeiner Rechtsnormen stellen (vgl. Wernet 2006, 85).

Medizinische Kasuistik setzt sich mit pathologischen Erscheinungen und therapeutischen Maßnahmen auseinander (ebd.). Im Gegensatz zur juristischen persuasiven Logik wohnt der medizinischen Kasuistik – z.B. in wissenschaftlichen Publikationen – eine stark *standardisierte Logik* (Anamnese, Diagnose, Therapie, ggf. Diskussion) inne (vgl. Ramm & Villiger 1997, 213). Vornehmlich geht es um die Deskription von Fakten und die Darstellung von Erfolg oder Misserfolg einer Therapie. Dabei fallen die Darstellungen häufig schematisch aus und sind auf die normative Ordnung eines Maßes an Gesundheit bezogen, das angesichts einer Traumatisierungsgeschichte maximal erreicht werden kann (vgl. Oevermann 2008, 61).

In psychologischen Ansätzen finden sich weitere Varianten kasuistischen Vorgehens: In der komparativen Kasuistik (vgl. Jüttemann 1997) geht es um die Beschreibung differenzieller Probleme und die phänomenzentrierte Untersuchung von Einzelfällen. Dabei bewegt sich Kasuistik „zwischen den Polen der Universalität allgemein psychologisch verorteter Funktionsbereiche einerseits und der Individualität des einzelnen Menschen andererseits“ (ebd., 6). Auf der Grundlage des Ansatzes von Piaget entwickelt Geigges (2003) die *reflexive Kasuistik*, die an der Einheit und Passung von Organismus und Umwelt arbeitet.

Die Zugänge aus den Nachbardisziplinen vergleichend betrachtend, kann zunächst konstatiert werden, dass sich in allen Fällen von experimentellen Erkenntnislogiken distanzieret wird. Es geht nicht darum, professionelles Handlungswissen und Expertise aus Laborsituationen zu gewinnen, sondern vor dem Hintergrund eines verallgemeinerten Systems von Maximen, Rechtsnormen oder therapeutischen Ansätzen spezifische und fallangemessene Problemlösungsperspektiven zu entwickeln (vgl. Wernet 2006, 85).

Vor dem Hintergrund von Oevermanns (1999) strukturtheoretischem Professionalisierungsmodell zeigt sich in diesem Zusammenhang, wie deutlich die jeweiligen Varianten von Kasuistik zu den Professionszuständigkeiten passen. So beziehen sich Moraltheorie, Moraltheologie und auch Rechtswissenschaft auf die Frage nach allgemein verbindlichen Normen. Medizin und Psychologie arbeiten an der subjektiven „Passung“ (Geigges 2003, 8) von Person und Gesellschaft. Es geht also jeweils um die Integrität der Person – einmal die normative und zum anderen die subjektive (vgl. Wernet 2014, 83). Oevermann fügt auch einen dritten Typus hinzu, der sich auf den gesellschaftlichen Funktionsbereich von Wissenschaft und Kunst bezieht: Dies ist die Ermöglichung von Erkenntnis. Auch „Erkenntnis ermöglicht gesellschaftliche Integrität bzw. somatopsychosoziale Integrität“ (Oevermann 2008, 60).

Kennzeichnend für das kasuistische Vorgehen in den Professionen Theologie, Jura, Medizin sowie Psychologie und auch mit Blick auf wissenschaftliche Erkenntnis ganz allgemein ist nun, dass diese Disziplinen im Modus der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (ebd., 56) arbeiten, also immer dann in Erscheinung treten, wenn lebenspraktische Krisen die Integrität des Subjekts bedrohen. Dies kann an einem einfachen Beispiel deutlich gemacht werden: Jemand, der aufgrund eines Fiebers nicht arbeiten gehen kann, sucht eine Ärzt\*in auf und bleibt in ärztlicher Behandlung – bis seine somatische Integrität wiederhergestellt ist. Dasselbe lässt sich für die anderen Bereiche auch auslegen. Als Patient\*in aber wird man seine Symptome schildern, die Ärzt\*in wird eine Diagnose stellen und eine Therapie vorschlagen. Ist die Therapie nicht wirksam, wird sich erneut in die Diagnose begeben. Letztlich zeigt sich aber an diesem Beispiel auch, dass das professionalisierte Handeln nicht standardisierbar ist, da eine Diagnose „nie nach einem TÜV-Modell“ gemacht werden kann (ebd., 61), sondern sie „immer nur in der Rekonstruktion der Motivierung eines Mangels bestehen“ (ebd.) kann, der in einem bestimmten Fall spezifische Maßnahmen erfordert, um jenes „Maß an Gesundheit“ (ebd.) wiederherzustellen.

An dieser Stelle lässt sich festhalten: Professionen erfordern aufgrund einer nicht-standardisierbaren Praxis die Rekonstruktion der Einzigartigkeit eines Falles, auf den Problemlösungen bezogen sind. In diesen Problemlösungen geht es allgemein um die Wiederherstellung der Teilhabefähigkeit am gesellschaftlichen Alltag – die Integrität der Person.

Kasuistik ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als die Lehre, die sich mit den professionstypischen Problemkonstellationen auseinandersetzt und in die Auseinandersetzung mit spezifischen Fällen einführt, die jeweils Ausdrucksge-  
stalten der Notwendigkeit sind, dass Professionelle (temporär) die Deutungshoheit über die normative, subjektive oder erkenntnisbezogene Integrität übernehmen. In der Auseinandersetzung mit Fällen entsteht somit ein Wissen über die Notwendigkeit stellvertretender Krisenbewältigung, die funktional gebunden

(also durch bestimmte Funktionsbereiche gekennzeichnet: Gesundheitssystem, Rechtssystem, Wissenschaftssystem) und auf die jeweils geltende verallgemeinerte Ordnung (Gesundheit, Normen, Wissen/Erkenntnis) bezogen ist.

## 2.2 Kasuistik und Pädagogik – ein Problemaufriss

Dass pädagogisches Handeln nicht standardisierbar ist, lesen wir allenthalben in erziehungswissenschaftlichen Einführungswerken (vgl. Koller 2014, 11ff; Krüger 2019, 13f.). So scheinen pädagogische Berufe den oben genannten Wissenschaftsfeldern (Theologie, Rechtswissenschaft, Medizin) ähnlich und somit scheinen auch pädagogische Berufe eine wichtige Bedingung der Professionalisierung zu erfüllen: Ebenso wie die genannten Felder sind sie in der Doppelstellung wissenschaftlicher Erkenntnis und einer Nutzung dieser Erkenntnis für die Praxis. Dennoch treffen die Merkmale und Eigenschaften der oben genannten Professionen nicht vollgültig zu. So ließ sich das Merkmal der stellvertretenden Krisenlösung als zentraler Bezugspunkt für professionalisiertes Handeln beschreiben; jedoch ist zu bedenken, dass professionalisiertes schulpädagogisches Handeln nicht nur das individuelle Handeln Einzelner betrifft, sondern dass es auch durch eine gesellschaftlich abgesicherte Handlungsbasis institutioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen gestützt wird (vgl. Helsper 2019, 51). Auch kann strukturtheoretisch festgestellt werden, dass die stellvertretende Krisenlösung im Sinne der Wiederherstellung eigenständiger Handlungspraxis nicht uneingeschränkt behauptet werden kann. In Erziehungssettings frühkindlicher Bildung und in der Schule steht (je jünger Kinder sind um so mehr) die Abhängigkeit der Kinder im Vordergrund; Kinder und Jugendliche sind durch die Schulpflicht vereinnahmt; Schule entfaltet als formale Organisation (z.B. der Disziplinierung und Zertifizierung) eine Eigenlogik, die selbst nicht als institutionalisierter Ort der Professionalisierung bezeichnet werden kann (vgl. Oevermann 2008, 55; Helsper 2019, 92).

Für sozialpädagogische Handlungszusammenhänge lässt sich herausarbeiten, dass Klient\*innen sowohl Subjekte der Unterstützung sind (und sich damit die Zusammenarbeit zwischen Expert\*in und Klient\*in professionalisiert gestalten könnten), als auch, dass Klient\*innen Objekte staatlicher sozialer Kontrolle sind (vgl. Schütze 1999). Schulische und sozialpädagogische Handlungsfelder sind somit von feldtypischen Widersprüchen gekennzeichnet (vgl. Hummrich & Graßhoff 2012), die konstitutiv für die Berufe sind, sie aber auch in die Lage bringen, gesellschaftlich nicht vollgültig anerkannt oder verachtet zu werden (vgl. Ricken 2008; Oevermann 2008) und schließlich „institutionell keine Professionalisierung erfahren haben“ (Helsper 2019, 51), die Gewissheit über den Bezugs-horizont des Handelns gibt. Wernet (2014) fasst die Struktur der Ungewissheit als Diffundierung pädagogischen Handelns und entfaltet dies am Beispiel der Schule: Lehrer\*innen arbeiten durch Wissensvermittlung an der professionellen Vermittlung von Erkenntnis, sie sind als Erziehende aber auch gleichzeitig für

die subjektive und die normative Integrität der Schüler\*innen zuständig. Helsper (2019) setzt sich in diesem Zusammenhang mit der konstitutiven Ungewissheit von pädagogischen Handlungsfolgen auseinander, wenn es um über die bloße Lernleistung hinausgehende pädagogische Ziele (z.B. Mündigkeit im späteren Erwachsenenleben) geht.

Wo setzt eine Kasuistik in pädagogischen Handlungsfeldern demnach an? Auf welche Dimension des professionalisierten Handelns kann sie sich richten? In den *case studies*, wie sie im 19. und 20. Jahrhundert in der Sozialpädagogik prominent waren, finden sich Belege für eine Fallorientierung, die damals allerdings deutlich am Modell medizinischen Handelns orientiert war (vgl. Hummrich 2016, 2020). Mit der Versozialwissenschaftlichung von Pädagogik etabliert sich ein breiterer erziehungswissenschaftlicher Diskurs im ausgehenden 20. Jahrhundert, der sich u.a. auf die Ungewissheitsdimension sozialpädagogischer, schulpädagogischer und erwachsenenbildnerischer Zusammenhänge bezieht (vgl. Helsper u.a. 2003; Hörster 2011; Graßhoff & Schweppe 2012; Mollenhauer & Uhlendorf 1999; Meseth 2011; Reh & Schelle 2010; Gruschka 2009; Kolbe & Combe 2004; Stelamaszyk 2000; Beck u.a. 2000; Olhaver & Wernet 1999; Kade 1999). Verschiedene Systematisierungsversuche der vorfindbaren Fallarbeit unterscheiden jeweilige Zugänge zu Fällen: etwa den akteurs- oder klientenzentrierten Zugang (vgl. Wernet 2006), bei dem zum einen ein Erkenntnisinteresse über die Beziehung der Akteur\*innen, zum anderen die handlungstheoretisch motivierte Problemzentrierung der Klient\*in im Vordergrund steht. Alexi u.a. (2014) unterscheiden Papierfall und Realfall, wobei Papierfälle als protokollierte und verschriftete Fälle bezeichnet werden, die zum Zweck der wissenschaftlichen Auseinandersetzung entstehen; Realfälle in Form von Fallberichten sind Grundlage einer Diskussion von Handlungsorientierung.

Wir finden also in erziehungswissenschaftlichen Publikationen eine Fülle von Vorgehensweisen und Varianten fallanalytischen Vorgehens, das zum Teil persuasiv und standardisiert ist, zum Teil argumentativ und klientenzentriert, zum Teil offen und reflexiv auf Befremdung der eigenen normativen Orientierung gerichtet. Was heißt dies für Kasuistik und Pädagogik? Während es im juristischen, ärztlichen und universitären bzw. künstlerischen Bereich entsprechend der strukturellen Annahmen relativ klar zu sein scheint, was der Fall ist, wenn entschieden ist, ob eine Klient\*in, eine Patient\*in oder eine Student\*in die entsprechende Expert\*in zu Recht aufgesucht hat, sind in pädagogischen Kontexten zwei Entscheidungen zu treffen:

- a) welche Regelverletzung (im Sinne einer sprachlichen Besonderheit oder Auffälligkeit) liegt in einer Situation vor (normativ, subjektiv, erkenntnisbezogen);
- b) wie kann angemessen reagiert werden, ohne schematisch zu handeln (vgl. Hummrich 2016, 2020).

Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, aber auch in einigen pädagogischen Zugängen, in die Erwachsene involviert sind, geht es also zunächst darum, sich Klarheit über die Frage zu verschaffen: Was ist der Fall?

Um diese Frage zu beantworten, ist schließlich auch den bereits benannten Charakteristika erziehungswissenschaftlicher Kasuistik Rechnung zu tragen:

- Erstens, der Spezifik pädagogischer Handlungsfelder – nämlich ihre Strukturiertheit durch Widersprüche bzw. Antinomien (vgl. Schütze 1999; Helsper 1999). Diese Strukturlogik führt in eine systematische Problematisierung von Angemessenheitsurteilen und Handlungsorientierungen, wie sich anhand der Widersprüche Hilfe versus Kontrolle in der Sozialpädagogik oder Autonomie versus Heteronomie in der Schulpädagogik gedankenexperimentell leicht entfalten lässt.
- Zweitens, der grundlegenden Offenheit des professionellen Handelns, das auch als kontingent beschrieben wird. Diese Offenheit ist oben schon mit der Nichtstandardisierbarkeit angesprochen worden. Die (Zukunfts-)Offenheit bedeutet, dass Erfolg im pädagogischen Handeln nicht planbar ist, aber dennoch unter dem Druck geschieht, dass gehandelt werden muss (vgl. Helsper 2019, 151).
- Drittens, je weniger Klient\*innen oder Schüler\*innen über eine autonome Lebenspraxis verfügen (z.B. weil sie noch sehr jung sind), umso schwieriger ist es, die Entscheidungsprozesse mit ihnen abzustimmen. Die stellvertretende Deutung von Krisen, die professionalisiertes Handeln kennzeichnet, nimmt die Gestalt einer Krisenprophylaxe an (z.B. in Erziehungsverhältnissen, in denen Regelbrüchen gewissermaßen vorgebeugt wird) (vgl. Kraimer 2014).

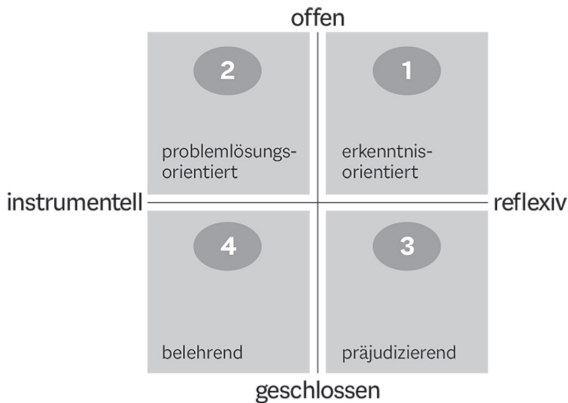
Unter der Bedingung, dass Erziehungswissenschaft selbst kontingent ist (vgl. Schäfer & Wimmer 2004; Thompson 2020), weil sie sich weniger durch einen disziplinären Kern als durch eine systematische Bezogenheit auf die Vielfalt von Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozessen auszeichnet, zeigt sich auch in der Verhandlung von pädagogischer Kasuistik, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis nur schwer zu fassen ist. Vor diesem Hintergrund existieren auch im kasuistischen Vorgehen unterschiedliche Zugänge, die Theorie und Praxis jeweils auf verschiedene Art und Weise zueinander relationieren.

### **3 Die Typik erziehungswissenschaftlicher Theorie-Praxis-Relationierung in kasuistischen Perspektiven**

Der Erziehungswissenschaft sind Medizin und Jura insofern ähnlich, als dass es in allen dreien um eine doppelte Verpflichtung geht: Erkenntnis für die Praxis zu gewinnen und sich als Disziplin an wissenschaftlichen Standards messen zu lassen. Für das Feld der pädagogischen Fallstudien haben sich in diesem Zusammenhang

ganz unterschiedliche Varianten herausgebildet, die sich zueinander relationieren lassen. Dabei kann das Feld der Relationierung danach unterschieden werden, inwiefern Fallarbeit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse dient oder als beispielgebend für die Praxis angesehen wird. Hierzu liegen Studien vor, die zeigen, dass z.B. im Lehramtsstudium eher ein offener und reflexiver Typus von Fallarbeit vorherrscht, der erkenntnisorientiert ist, im Referendariat allerdings die Diskussion von Fällen dazu genutzt wird, Handlungsableitungen zu folgern (vgl. Kunze u.a. 2014; Kunze 2016; Wernet 2016). Im Kern lassen sich damit Fallbestimmungen nach folgenden Fragen unterscheiden (vgl. Hummrich 2016, 2020):

- a) Ist ein Fall *ergebnisoffen*, wird also in der Analyse nach der Sinnstrukturiertheit gefragt und der Fall mit offenem Ergebnis diskutiert, oder handelt es sich um eine *geschlossene* Darstellung, im Sinne eines Fallbeispiels, das einer spezifischen Zweckbindung unterstellt ist?
- b) Ist der Fall in einen *reflexiven* Kontext eingebettet, der seine Spezifik zu anderen Fällen relationiert, oder geht es um die *instrumentelle* Rezeption vorgängigen Wissens, indem der Fall gebracht wird, um z.B. eine Perspektive zu veranschaulichen? (Abb. 1).



**Abb. 1:** Schematische Darstellung einer Typologie kasuistischen Arbeitens

Vor diesem Hintergrund lassen sich im Sinne Webers (1985) vier Idealtypen der Kasuistik bestimmen, die hier dargestellt werden, indem zunächst die Arbeitsweise und dann das Anwendungsgebiet (der institutionelle Ort, an dem die jeweilige Perspektive der Kasuistik vorkommt) benannt werden:

1. *Der erkenntnisorientierte Typus* zeichnet sich durch eine rekonstruktive Forschungslogik, Ergebnisoffenheit und den Anspruch der Reflexivität aus. Kasuistik ist hier auf eine forschende Haltung der kasuistisch Arbeitenden orientiert. Dabei kann es auch zu Irritationen eingeschriebener Handlungs- und

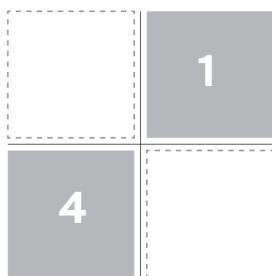


Deutungsmuster der Interpretierenden kommen (vgl. Olhaver & Wernet 1999; Stelmaszyk 2000). Diesen Typus finden wir in universitären Seminaren (vgl. Kunze 2016, 118) und er ist auf die Ausbildung eines akademischen Habitus gerichtet. Das Ziel, das dahintersteht, ist auf Bildung im Sinne der Erfahrung von Befremdung (vgl. Kokemohr 2007) bzw. des über sich selbst Hinausgehens (vgl. Horkheimer 1952/1975, 415) gerichtet. Sie passen somit zum Bildungsideal universitärer Studiengänge (ebd.), auch deshalb, weil sie zugleich auf neue Theoriebildung gerichtet sind (vgl. Hummrich 2016, 18).

2. *Den problemlösungsorientierten Typus* haben wir oben (Kap. 2) exemplarisch anhand der Medizin entfaltet, dort wurde ein Fall als Problem benannt und vor dem Hintergrund der Frage, wie sich das Problem bearbeiten lasse, kontrovers diskutiert. Mit Wernet (2006, 186) lässt er sich als klient\*innenorientiert bezeichnen. Das heißt, es geht um eine praktische Fallarbeit, in welcher Realfälle (vgl. Alexi u.a. 2014) zum Ausgangspunkt der Fallbeschreibung werden und in der eigene Handlungsbezüge thematisch werden. Dieser Typus kommt in pädagogischen Handlungsfeldern vor: etwa in der kollegialen Fallberatung (vgl. Schelle u.a. 2010), der Supervision oder in sozialpädagogischen Zusammenhängen. Fälle werden aufbereitet und mit dem Ziel interpretiert, zu einer praktischen Lösung beizutragen (vgl. Mollenhauer & Uhlendorff 1992; Hörster 2003), die instrumentell bestimmt ist (z.B. als Mittel zur Regulierung von Delinquenz), und gleichzeitig eine helfende Funktion einzunehmen (vgl. Hörster & Müller 1999, 616).
3. *Den präjudizierenden Typus* haben wir weiter oben anhand der Rechtswissenschaften entfaltet. Er ist gekennzeichnet durch die Begründung einer Praxis unter Abwägung anderer Alternativen bei einem gleichzeitigen Wissen um *richtiges* oder *rechtmäßiges* Handeln. Es geht darum, den Fall in seiner Eigenlogik zu verstehen und vergleichbare Fälle künftig von ihm abzuleiten und danach zu handeln. Ziel ist es, über angemessenes oder *richtiges* Verhalten zu reflektieren und ein professionelles Bewusstsein auszubilden. Dies finden wir in didaktischen Orientierungen (vgl. z.B. Jäkel 2014). Bekannt ist auch das Beispiel, das Henningsen (1984) in seinem Beitrag „Peter stört“ aufruft. Dieses Beispiel versucht, richtiges und falsches Verhalten auszudifferenzieren. Die Reflexion ist damit immer schon gerichtet auf das Bewertungssystem *richtig* und *falsch*, was voraussetzt, dass es ein präjudizierendes normatives System gibt, in dem diese Urteile festgelegt sind.
4. *Beim belehrenden Typus* geht es darum, Technologien zu vermitteln, die „das in Erfahrung eingelassene und an Fälle und Episoden gebundene Expertenwissen von Lehrkräften als knowledge in action“ (Baumert & Kunter 2006, 477) herausstellen. Im Vordergrund steht das Ziel darzustellen, wie pädagogisches Handeln effizient gelingen kann. Dabei steht die Fallökonomie im Vordergrund. Deutlich wird dies etwa bei Baumert und Kunter (2006), die Lehrer\*in-

nenhandeln nicht technisch instrumentell verorten, aber dennoch darauf zielen, in der Lehrer\*innenbildung Technologien der Erziehung und Bildung zu vermitteln, anhand der – z.B. durch *best practice*-Beispiele – die Funktionalität von Lehrer\*innenhandeln erlernt werden kann.

Es ist zu erwarten, dass wir alle diese Typen in Universitätsseminaren finden, weil deren didaktische und erkenntnistheoretische Ausrichtung sich zum Teil erheblich unterscheidet. An dieser Stelle lässt sich die Profilierung der Typen noch einmal deutlich durch eine Kontrastierung der diametral einander gegenüberliegenden Felder im Sinne einer maximalen Kontrastierung<sup>1</sup> hervorheben:

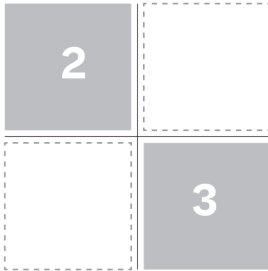


**Abb. 2:** Kontrastierung des erkenntnisorientierten Typus mit dem belehrenden Typus

Maximal kontrastieren zuerst Typus 1 (erkenntnisorientiert) und Typus 4 (belehrend). Während der erste Typus die Konstitutionsbedingungen pädagogischen beruflichen Handelns reflexiv zugänglich macht, wird im zweiten ein Meister-Schüler-Verhältnis zwischen Lehrer\*innen mit Erfahrungen und Lehrer\*innen ohne Erfahrung, Referendar\*innen und Studierenden hergestellt. Dem *belehrenden Typus* ist damit eine gouvernementale Struktur inhärent, die Schule gemäß marktformiger Prinzipien versteht und Lehrer\*innenhandeln nach technokratischen Prinzipien rationalisiert und unter den Aspekt der Nützlichkeit subsummiert (vgl. Hummrich 2016). Der *erkenntnisorientierte Typus* hingegen ist zwingend auf eine Zeitentlastetheit angewiesen, die es im praktischen Handeln nicht gibt. In ihm reproduziert sich tendenziell auch die Ungewissheit, die ohnehin für pädagogisches Handeln konstitutiv ist (vgl. Helsper u.a. 2003). Während Typus 1 auf die Erfahrung einer klassischen Bildungssituation setzt, gestaltet sich Typus 4 in Form einer Unterrichtssituation aus und erinnert an schulische Unterweisungssituationen. Gleichzeitig ist in Rechnung zu stellen, dass die Erwartung von Befremdung (oder die Hoffnung darauf) auch normative Züge tragen kann und sich

<sup>1</sup> Auf eine Entfaltung der minimalen Kontrastvarianten wird hier verzichtet, da die Profilierung durch maximale Kontrastvarianten hier als hinreichend eingeschätzt wird, während das Hinzufügen aller minimalen Varianten in Redundanzen führt.

die Erfahrungen in Typus 1 Formen einer standardisierten Bewertung entziehen (die in Typus 4 möglich wäre).



**Abb. 3:** Kontrastierung des problemlösungsorientierten Typus mit dem präjudizierenden Typus

Diametral stehen sich auch Typus 2 (problemlösungsorientiert) und 3 (präjudizierend) gegenüber. Ihr Kontrast besteht darin, dass der *problemlösungsorientierte Typus* instrumentell ausgerichtet ist und damit praxistaugliche, effiziente Bearbeitungsmöglichkeiten für Fälle sucht, während beim *präjudizierenden Typus* die Reflexion von Fallbearbeitungen nach einem vorgängigen normativen Schema im Zentrum steht. Typus 2 bestimmt den Fall instrumentell – als „Fall von“ etwas (z.B. Delinquenz) – und richtet seine Falllösungen offen aus, wobei das Ziel der Fallbearbeitung zwar fallangemessen offen ist, aber auch eine Bearbeitung der Dimension des „Falles von“ im Modus des „Fall für“ (einen bestimmten Zuständigkeitsbereich) im kasuistischen Vorgehen liegen kann (vgl. Hörster & Müller 1999, 638). Typus 3 setzt hingegen darauf, Routinen der Praxis aufzudecken und daran deren Unreflektiertheiten zu zeigen (vgl. Krummheuer & Naujok 1999). Für diese Reflexion ist auch Zeit- und Entscheidungsentlastung konstitutiv, während dies bei Typus 2 nur bedingt der Fall ist. Prototypische Situationen für Typus 2, wie sie oben benannt wurden (z.B. Supervision, Fallberatung), benötigen ein gewisses Maß an Zeitentlastung, aber sind auch auf Handlungsanschlüsse orientiert; hingegen ist Typus 3 (prototypisch: Referendariat, Fortbildung) vollkommen auf die Reflexion einer schon stattgefundenen Handlung gerichtet, die am Bezugshorizont der disziplinären oder fachlichen Orientierung (richtig/falsch, angemessen/unangemessen) orientiert ist und damit allenfalls ein Beispiel für künftiges Handeln darstellen kann.

Die Typen unterscheiden sich schließlich auch mit Blick auf das methodische Vorgehen. Dies lässt sich typologisch besonders deutlich an der ersten Kontrastierungsvariante (erkenntnisorientierter Typus 1/belehrender Typus 4) entfalten, die bei einer schematischen Darstellung ebenfalls maximal kontrastieren. Vorausschickend müssen in diesem Zusammenhang zwei zentrale Strukturprinzipien für ka-

suistisches Arbeiten dargestellt werden (vgl. Hummrich 2016, 29f.). Die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, in der die Frage nach dem Status des Falles (als besondere Ausdrucksgestalt) virulent ist; und die Dialektik von Subsumption und Rekonstruktion, die durch die Frage bestimmt ist, ob Fälle einem vorgängigen Kategoriensystem zugeordnet werden, oder der Fall in seinen objektiven Sinnkonfigurationen rekonstruiert wird. Das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem ist in dieser Kontrastvariante unterschiedlich konnotiert: Während der belehrende Typus Fälle im Sinne einer Illustration instrumentell nutzt, um allgemeine Prinzipien zu verdeutlichen, arbeitet der erkenntnisorientierte Typus auf der Basis individuierter Gestalten die sozialen Gegebenheiten heraus, mit dem Ziel, den Fall in seiner Individuiertheit zu verstehen. Damit ist aber nicht nur das sich Einfühlen gemeint, sondern die „interpretative Nachkonstruktion“ von Lebenspraxis, „wobei das Ziel darin besteht, die kommunikative Wirklichkeit von Erlebnis- und Symbolisierungszusammenhängen herauszuarbeiten“ (Bonß 1983, 65). Hier tritt wiederum die forschungsorientierte Perspektive des ersten Typus zutage, aufgrund der Besonderung einen Zugang zu verallgemeinerbaren Aussagen zu haben (vgl. Hummrich & Rademacher 2012, 42f.) und den Fall als Ausdrucksgestalt allgemeiner Strukturprinzipien verstehend zu erschließen. Anschlussfähig ist hier der Interpretationsmodus der Rekonstruktion, das heißt das nachvollziehende Fallverstehen in seinem So-und-nicht-anders-Gewordensein, während bei Typus 4 die Wirkungsforschung als Generierungsprinzip der Falldarstellung dominant ist und ein Lehrwissen entsteht, das Fälle nach der Maßgabe gelingender Praxis kategorisiert.

Spielt man Typus 2 (problemorientiert) und Typus 3 (präjudizierend) methodisch durch, so zeigt sich in ihnen deutlich, dass gerade die Art, wie in problemlösungsorientierten und präjudizierenden kasuistischen Herangehensweisen gearbeitet wird, ausschlaggebend dafür ist, wie sich Fälle in den jeweiligen Typen verorten lassen. So sind in beiden Typen Strukturvarianten vorstellbar, bei denen subsumptionslogisch argumentiert wird und ein vorgängiges Kategoriensystem ausschlaggebend für die Fallbearbeitung ist. Die Rede vom Fall als *Fall von* und *Fall für*, die oben prototypisch dem zweiten Typus zugeordnet wurde, kann hier ein Beispiel dafür geben, dass möglicherweise Zuordnungen vorgenommen werden, welche die Besonderheit des Falles verkennen. Insbesondere das (geschlossene) normative Bezugssystem des präjudizierenden Typus legt nahe, dass subsumptionslogisches Urteilen aufgrund als allgemein gegeben betrachteter Annahmen hier Handlungsorientierungen anleitet. Die beiden Typen sind schließlich weniger im Sinne von *best-practice* gedacht, als im Sinne von *problem-solutions* (Typus 2) oder *better practice* (Typus 3). Damit lässt sich zeigen, dass die Erkenntnis der Besonderung des Falles weniger auf eine bloße Einsozialisierung in einen akademischen Habitus oder die systematische Irritation (Typus 1) orientiert ist, als vielmehr an Zwecken, die außerhalb von Forschungsinteressen liegen. Dies soll die letztgenannten

Typen nicht abwerten und auch Typus 4 kann hilfreich sein, um Zugänge zur Praxis zu erschließen; doch zeigt sich in der Typologie auch die jeweilige Begrenztheit *wissenschaftlicher* Erkenntnis am Fall auf. Dass diese Grenzen auch im ersten (erkenntnisorientierten) Typus vorkommen, zeigt sich in den Überlegungen zur *Imagerie des Praxisanspruchs* (vgl. Wernet 2016), in der sich neben den hier entfaltenen Ermöglichungsstrukturen der Einheit von Forschung und Lehre selbst wiederum „Muster einer pädagogisch-belehrenden, auf die Weitergabe normativer Sätze gerichteten Lehre prozedieren“ können (ebd., 308). Dies liegt wohl auch im Ausbildungscharakter der universitären Lehrer\*innenbildung begründet, der vielerorts zwar einem Bildungsanspruch begegnet, aber deutlich auch auf eine Aus-Bildung *für* einen Beruf orientiert ist (vgl. ebd., 311). Darauf soll im Folgenden abschließend und in der gebotenen Knappheit eingegangen werden.

#### **4 Zum Abschluss: Kasuistik in der hochschulischen Bildung pädagogischer Berufe**

Zurück zum Anfang: Ein Fall beginnt damit, dass er zum Fall gemacht wird. In der beruflichen Praxis von Sozialarbeit, Medizin, Jura und besonders auch Schule wird ein Fall dadurch kreiert, dass Handlungssubjekte einem bürokratischen Prozess unterworfen werden. Foucault führt dies in Überwachen und Strafen aus, indem er darauf verweist, dass das Subjekt Dokumentationstechniken unterworfen wird (vgl. Foucault 1994, 246). Diese Dokumentationstechniken ordnen die Typik des Falles fach(sprach)lich und fixieren ihn methodisch, indem epistemische Genres generiert werden, die „für die beteiligten Akteure als externalisiertes Gedächtnis und als Informationsquelle zugleich“ fungieren (Bergmann 2014, 26). Nun wurde in diesem Beitrag deutlich, dass insbesondere aufgrund der Allzuständigkeit professionalisierten pädagogischen Handelns auch die Antworten auf die Fragen, was der Fall ist, wie er fachsprachlich fixiert wird und welche Zielperspektive mit der Fallarbeit verbunden ist, heterogen sind. Der vorliegende Beitrag hat in diesem Zusammenhang versucht, eine Systematisierung durch Typenbildung vorzunehmen. Dabei ist er des Sachverhalts gewahr – dies wird insbesondere in der methodischen Diskussion der Ausrichtung des problemorientierten und des präjudizierenden Typus deutlich –, dass es sich um eine idealtypische Bestimmung handelt, die in der Praxis Überschneidungen findet.

Welche Bedeutung hat nun Kasuistik für professionalisiert pädagogisches Handeln und welcher Stellenwert kommt ihr im Rahmen hochschulischer Bildungsgänge zu? Wie hier aufgezeigt wurde, gibt es weitgreifende Diskurse um Kasuistik und professionalisiertes Handlungswissen bzw. die Bedeutung der Praxisreflexion sowie schließlich der Relationierung von Theorie und Praxis. Die Hoffnung, es

handele sich bei dieser Relationierung und Reflexion um deutlichere Praxisnähe, kann in eine Imagerie der Praxis münden, die Kasuistik in einen Zweck-Mittel-Zusammenhang stellt: Fallarbeit wird betrieben, um die Praxis in die Universität zu holen (und an ihr zu lernen). Dies ist nun eine Tendenz, die prinzipiell jedem der oben entfaltenen Typen anhaftet. Am Beispiel des gegenwärtig üblichen Begriffs der *Lehramtsausbildung* zeigt sich in diesem Zusammenhang die strukturelle Paradoxie einer verkennenden Praxisorientierung: Während einerseits seit langem versucht wurde, pädagogische Berufe zu akademisieren, ruht in den Begriffen des *Lehramts* und der *Ausbildung* eine Verwertungslogik, die alles, was man lernt, einem (unmittelbaren) praktischen Zweck unterstellt (vgl. Hummrich 2019, 67). Dieser Anwendungsbezug setzt strukturell das Diktum der Aussetzung des Anwendungsbezugs (vgl. Horkheimer 1952/1975; Roth 1963; Combe & Helsper 1999) in universitären Bildungsgängen außer Kraft. Am *Fall* der Lehrer\*innenbildung wird somit deutlich, wie ein begrifflicher Wechsel (in Lehramtsausbildung) auch die unmittelbare Übersetzung von Theorie in Praxis als unmittelbares „Wahrheitsverhältnis“ suggeriert (Thompson 2017; Hummrich 2020). Verallgemeinert heißt dies, dass eine Abkehr von verstehensorientierten Haltungen der Vielfalt der Anforderungen in pädagogischen Berufen nicht gerecht wird. Eine erkenntnisorientierte Kasuistik bietet schließlich eine Ermöglichungsstruktur, pädagogisches Wissen von unmittelbaren und konkreten Praxiszwängen zu befreien und sich wissenschaftlich mit dem Handlungsfeld auseinanderzusetzen. Damit entstehen Möglichkeitsräume, die Grenze der Machbarkeit zu finden und auch die Indienstnahme durch Herrschaftsinteressen zu reflektieren.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. (1977): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Gesammelte Schriften 10.2. Frankfurt/M: Suhrkamp, 759-782.
- Alexi, S., Heinzel, F. & Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 227-242.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469-520.
- Beck, C. Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyl, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Bergmann, J.R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J.R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, 17-33.
- Bonß, W. (1983): Kritische Theorie als empirische Wissenschaft: Zur Methodologie postkonventioneller Sozialforschung. In: Soziale Welt, 34 Jg., 1, 57-89.
- Combe, A. & Helsper, W. (1999): Einleitung. Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Profes-

- sionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-48.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002): Professionalität. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske+Budrich, 29-47.
- Egenter, R. (1950): Kasuistik als christliche Situationsethik. In: *Münchener theologische Zeitschrift* 1 (4), 54-65. Online unter: <https://mthz.ub.uni-muenchen.de/MThZ/article/view/1950H4S54-65/751>. (Abrufdatum: 22.01.2020).
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geigges, W. (2003): Reflektierte Kasuistik als Instrument der Forschung und Lehre einer integrierten Medizin. In: *Balint-Journal* 4, 2-9.
- Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2012): Biographie und Professionalität in der sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Herrmann (Hrsg.): *Professionalität in der sozialen Arbeit*. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 307-318.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis durch Unterricht – Über das Zusammentreffen von Didaktik, Erkenntnis und Wissenschaftstheorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, W. (1999): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2019): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Hagen: Fernuniversität Hagen (im Erscheinen).
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Gesellschaft.
- Henningsen, J. (1984): Peter stört. In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 46-65.
- Horkheimer, M. (1952/1975): Der Begriff der Bildung. In: M. Horkheimer (Hrsg.): *Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 409-419.
- Hörster, R. (2003): Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Verlagsgesellschaft, 318-344.
- Hörster, R. (2011): Kasuistik/Fallverstehen. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 677-686.
- Hörster, R. & Müller, B. (1999): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns*. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 614-648.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13-38.
- Hummrich, M. (2019): (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Perspektiven aus der Schulpädagogik. In: *Erziehungswissenschaft*, H. 58, Jg. 30, 65-71. Online unter: <http://dx.doi.org/10.3224/ezw.v30i1.08>. (Abrufdatum: 20.06.2020.).
- Hummrich, M. (2020): Inklusive Kasuistik? Zwischen fallanalytischer Ermöglichungsstruktur und der Problematik der thematischen Festschreibung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M. & Graßhoff, G. (2012): Lieben, Zeigen, Helfen. Eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: J. Fischer, Th. Buchholz & R. Merten (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, 17-34.

- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2012): Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft - strukturtheoretische Überlegungen. In: ZQF, H. 1 + 2, 39-53.
- Immig, M. (2016): Die Selbstbestimmungsaufklärung im Arztstrafrecht. Eine kritische Betrachtung der Übertragung der zivilrechtlichen Rechtsprechung in das Strafrecht. Baden Baden: Nomos.
- Jäkel, O. (2014): Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 169-182.
- Jüttmann, G. (1997): Genetische Persönlichkeitspsychologie und Komparative Kasuistik. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Berlin. <http://www.gp.tu-berlin.de/psy7/pub/reports.ht> (Abrufdatum: 22.01.2020).
- Kade, J. (1999): System. Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 527-544.
- Kokemoor, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: H.-Ch. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, 13-68.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 853-880.
- Koller, H.-C. (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraimer, K. (2014): Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Hagen: Münstermann.
- Krüger, H.-H. (2019): Erziehung- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Stuttgart: UTB.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kunze, K. (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 3, 44-57.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1983): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mollenhauer, K. & Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Overmann, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 3. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336.
- Overmann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, 55-77.
- Olhaver, F. & Wernet, A. (1999): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich.
- Ramm, W. & Villiger, C. (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Fachdomäne Sprachliche Realisierung wissenschaftlicher Inhalte in verschiedenen Fachdisziplinen und ihre computerlingu-



- istische Modellierung. Online unter: [http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band2/band2\\_ramm\\_villiger.pdf](http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band2/band2_ramm_villiger.pdf). (Abrufdatum: 03.01.2020).
- Ricken, N. (2008): *Die Verachtung der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010): *Der Fall im Lehramtsstudium – Kasuistik und Reflexion*. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-24.
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (2004): *Einleitung: Tradition und Kontingenz. Anmerkungen zu einem verschlungenen Verhältnis*. In: A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann, 9-26.
- Schüßler, R. (2012): *Kant und die Kasuistik. Fragen zur Tugendlehre*. In: *Kant-Studien* 103 (1).
- Schütze, F. (1999): *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 191-223.
- Stelmaszyk, B. (2000): *(Rekonstruktiv-) fallorientierte Arbeiten in der LehrerInnenbildung- ein Überblick*. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske + Budrich, 13-23.
- Thompson, C. (2017): *Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis*. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS, 231-265.
- Thompson, C. (2020): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (1985): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2014): *Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionstheoretischen Verortung des Lehrerberufs*. In: C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.): *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 77-95.
- Wernet, A. (2016): *Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik*. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.

*Friederike Heinzl*

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

### **1 Einleitung**

Kasuistik in der Schulpädagogik beschäftigt sich mit Theorieentwicklung am schulischen Fall, mit der Analyse schulischer Praxis in Form von Protokollen sowie mit der Entwicklung und Untersuchung von fallbezogenen Konzepten und deren Umsetzung in Schule und Lehrkräfteprofessionalisierung.

Mit dieser einleitenden Begriffsbestimmung sind für diesen Beitrag grundlegende Fragen verbunden: Wie und mit welchem Ziel erfolgt Theorieentwicklung? Welche Methoden der wissenschaftlichen Analyse werden mit welchem Ziel gewählt? Was gilt als Protokoll schulischer Praxis? Welche Vorstellungen von Lehrkräfteprofessionalisierung sind leitend? Wie wird kasuistische Praxis in der Lehrer\*innenbildung realisiert, mit welchen Forschungszugängen und welchen Befunden wird sie untersucht?

Dieser Beitrag soll eine disziplinäre Verortung der Kasuistik in der Schulpädagogik leisten und versucht auf die zuvor aufgeworfenen Fragen einzugehen. Dazu werden zunächst Richtungen der schulpädagogischen Kasuistik unterschieden und die damit verbundenen Vorstellungen von Theorieentwicklung sowie die Konzeption des Verhältnisses von Forschung, Theoriebildung und Praxis erläutert. Dann wird auf den Gegenstand und die Dokumentationsformen von Fällen in der Schulpädagogik eingegangen. Da Kasuistik in der Schulpädagogik eng mit der Professionalisierung von Lehrkräften verbunden ist, werden schließlich Formate der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung unterschieden und Forschungsergebnisse zur Umsetzung kasuistischer Lehre gesichtet.

### **2 Richtungen einer schulpädagogischen Kasuistik**

Versteht man unter schulpädagogischer Kasuistik zunächst allgemein die analytische Betrachtung von Einzelfällen im Rahmen von Schule und Unterricht, dann lassen sich folgende Richtungen unterscheiden: 1. die pädagogisch-hermeneutische Kasuistik, 2. die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Kasuistik und

3. praxistheoretisch-ethnographische Fallanalysen. 4. werden im Kontext des kompetenztheoretischen Ansatzes in diagnostischer Absicht Einzelfallanalysen zum Lernstand von Schüler\*innen durchgeführt oder durch videobasierte Fallarbeit Lehrer\*innenkompetenzen mediengestützt analysiert. 5. konzentriert sich der Ansatz des fallbasierten Lernens, der kognitionspsychologisch begründet wird, auf das Lernen mittels authentischer Fälle oder Fallbeispiele.

Die *pädagogisch-hermeneutische Kasuistik* in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wollte eine theoretische Fundierung der Erziehungswirklichkeit leisten, die von der Praxis ausgeht und diese in Bezug auf normative Erwartungen analysiert, um Lehrkräften praktische Orientierung zu bieten. Einzelfälle oder Geschehnisse des Unterrichts wurden mit dem Ziel untersucht, Konflikte und deren Lösungen zu bieten und durch pädagogische Erörterungen eine theoretische Reflexion im Sinne einer idealen pädagogischen Praxis zu erreichen. Von Fallanalysen wurde erwartet, dass sie ihre – mit Schule und Unterricht befassten oder daran interessierten – Adressat\*innen zu bilden vermögen.

Am Fall *Peter stört* erläuterte Henningsen (1967) den methodischen Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Wesentlich sei, die pädagogische Situation möglichst wenig zu reduzieren, weil pädagogische Tatsachen nicht isoliert betrachtet, sondern nur als pädagogische Akte kontextualisiert und theoretisch eingeordnet werden könnten.

*„Der Zugang zur Schicht des pädagogischen Geschehens ist für die geisteswissenschaftliche Methode grundsätzlich nur durch die Schicht der immer schon wirkenden „Theorie“ hindurch möglich: die Hermeneutik geht von einem verstehbaren Zusammenhang aus und bleibt in ihm, für sie sind einzelne „Fakten“ immer vermittelt.“* (Henningsen 1991, 65, H.i.O.).

Damit wird die Ausrichtung der Erziehungswissenschaft kritisiert, die mit der Forderung verbunden war, empirisch fundiertes Wissen zu generieren (vgl. Roth 1962). Die pädagogisch-hermeneutische Kasuistik bezieht sich hingegen auf jenes Wissen, das „der (Wieder)Herstellung einer guten pädagogischen Ordnung“ (Meseth 2016, 49) dient.

Die *sozialwissenschaftlich-hermeneutische Kasuistik*, die sich in den späten 1970er-Jahren in der deutschsprachigen Soziologie herausgebildet hat, gewinnt in der Schulpädagogik erst in den 1990er-Jahren an Bedeutung. Diese späte Rezeption kann darauf zurückgeführt werden, dass in der empirischen Erziehungswissenschaft quantitative Forschungsstrategien favorisiert wurden, während qualitative Forschungsmethoden nicht als empirisch-repräsentativ galten und dem Feld der hermeneutischen Pädagogik zugerechnet wurden.

Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik beansprucht eine verstehende Wirklichkeitswissenschaft zu sein und entwickelt ein methodengeleitetes Verstehen von sozialen und kommunikativen Praktiken mit der Absicht, die gesellschaftliche Be-

deutung von Interaktion und Handlungsprodukten zu rekonstruieren (vgl. Hitzler & Honer 1997). Dabei kommen dem Einzelfall und der Fallkontrastierung zentrale Bedeutung zu.

Im Unterschied zur pädagogischen Kasuistik arbeitet die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Kasuistik nicht beispielhaft-illustrativ, sondern analytisch-rekonstruktiv, um den Sinngehalt der Fallprotokolle methodisch kontrolliert zu rekonstruieren (vgl. Wernet 2006, 84ff.). Im Bereich der Schulpädagogik analysiert sie Strukturen schulischer Wirklichkeit und damit verbundene Relevanzsysteme der Akteur\*innen in Schule und Unterricht. Unterrichtstranskripte stellen einen wesentlichen Gegenstand der Rekonstruktionen dar (vgl. z.B. Twardella 2015). Häufig genutzte Methoden im Bereich der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Kasuistik sind die Objektive Hermeneutik, die Narrationsanalyse, die Dokumentarische Methode und die Interaktionsanalyse, die alle sequenzanalytisch arbeiten. Auch die Tiefenhermeneutik gehört dazu, die aber beim Fallverstehen nicht sequentiell vorgeht, sondern die Wirkung und szenische Struktur des Protokolls durch Selbstreflexion im Forschungsprozess und die Analyse entstehender Irritationen vollzieht.

Auch *praxistheoretisch-ethnographische Fallanalysen* zum Handeln in Schule und Unterricht entstehen Ende der 1970er-Jahre (vgl. z.B. Willis 1979). Die entdeckende Haltung entstammt der ethnologischen Kulturanalyse, wurde durch die Chicago School in der Soziologie zur Entfaltung gebracht und dann als Soziologie des Alltags ausgeformt. In den letzten Jahren erfolgte eine sozialtheoretische Orientierung an der Praxistheorie Schatzkis (1996). Praxistheoretisch-ethnographische Fallanalysen in der Schulpädagogik richten sich auf das Alltagshandeln in der Schule, die Herstellung schulischer Ordnung, den interaktiven Vollzug von Unterricht, das Schüler\*innen- und das Lehrer\*innenhandeln. Dabei können implizite Wissensbestände des Feldes, die Situiertheit der Praxis, deren Komplexität und normative Implikationen rekonstruiert werden.

Die Daten werden durch teilnehmende Beobachtung gewonnen, ergänzt um Ton und Bildmitschnitte sowie im Feld vorgefundene Artefakte. Durch technische Entwicklung und die damit verbundenen Möglichkeiten videogestützter Beobachtung von Unterricht entstand zudem die videobasierte ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, eine „teilnehmende Beobachtung mit Kamera“ (Rabenstein & Steinwand 2016, 244), ebenfalls fallanalytisch arbeitend, indem (meist) kurze Videoausschnitte einer intensiven Analyse unterzogen werden.

Situationen, Praxiszusammenhänge oder Settings werden als Fälle bearbeitet, wobei für die Relevanz der Fallauswahl seine Typizität und das Irritierende am Fall entscheidend ist. Bedeutungen werden erschlossen durch Explikation des im Fall wirksamen Wissens der Akteur\*innen und die sequenzanalytische Rekonstruktion von ausgewählten Interaktionsverläufen (vgl. Breidenstein u.a. 2013, 140).

Für die ethnographische Forschungslogik sind eine „prozessuale Perspektive kausistischer Fallarbeit“ (Meier 2016, 148) und die damit verbundene „pädagogische Entdeckungsstrategie“ (Wiesemann 2011) kennzeichnend. Schulische und pädagogische Praktiken und Ordnungen werden in der praxistheoretischen Kausistik also in ihrer Prozesshaftigkeit und Eigenlogik beschrieben.

Der *kompetenztheoretische Ansatz* in der Schulpädagogik lässt sich vermutlich auf Heinrich Roth zurückführen, der eine Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz vornimmt (vgl. Roth 1971, 180).<sup>1</sup> Ihm wird zugesprochen, eine „realistische Wendung“ (Roth 1962) in der pädagogischen Forschung eingeleitet zu haben, die das hermeneutische Forschungsverständnis der Pädagogik aus der Perspektive einer rekonstruktiven Kausistik „ins Abseits zu drängen“ (Wernet 2006, 12) vermochte. Heinrich Roth war es aber auch, der die Kausistik neben Statistik und Experiment als eine der drei Formen der Beobachtung (vgl. Roth 1958) herausgestellt und beklagt hat, dass in Deutschland zu wenig Kausistik betrieben werde (vgl. ebd., 37). Dabei setzte er Kausistik mit Einzelfallforschung gleich.

Für den kompetenztheoretischen Ansatz wird sich gegenwärtig meist auf das Kompetenzverständnis von Weinert berufen, der unter Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.)

versteht. Kompetenzen können bei Einzelpersonen, auf der Gruppen- oder Klassenebene oder der Ebene von Bildungsinstitutionen oder Bildungssystemen beobachtet werden. Die Kompetenzanalyse richtet sich auf sogenannte fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schüler\*innen einerseits sowie auf professionelles Wissen (bildungswissenschaftliches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) und affektiv-motivationale Aspekte von Lehrpersonen andererseits. Wirkungsfragen des Lehrer\*innenhandelns werden mit Fragen der Unterrichtstechnik verbunden, Schüler\*innenkompetenzen und Lehrer\*innenkompetenzen auch fallbezogen diagnostiziert oder erschlossen.

Der *kognitionspsychologisch basierte Ansatz des fallbasierten Lernens* beschreibt effektives und erfolgreiches Lernen mittels authentischer Fälle oder Fallbeispiele. Die Bedeutung fallbasierten Lernens für die Speicherung und den Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis wird hervorgehoben. Das Lernen an Beispielen wird als besonders gute Möglichkeit eingeschätzt, um am Modell zu lernen, Problemlösungen zu erarbeiten und Verstehen zu fördern. Fallbasiertes Lernen wird

1 Eine bildungstheoretische Begründung des Begriffs der Kompetenz in der Pädagogik ist mit Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik verbunden (Klafki 1985).

sowohl für den schulischen Unterricht als auch für die Lehre an der Universität und den Bereich Weiterbildung vorgeschlagen. Als besonders lernwirksam gilt die Arbeit mit authentischen Fällen im Bereich der berufsbezogenen Aus- und Weiterbildung (vgl. Zumbach & Mandl 2008). In der Lehrer\*innenbildung kommt das fallbasierte Lernen mit Videos inzwischen breit zum Einsatz. Als häufig verwendete Formen fallbasierten Lehrens und Lernens gelten Modelllernen, das Lernen aus Beispielen, situiertes Lernen oder das Lernen durch Fallkontrastierung. *Der folgende Vergleich der unterschiedlichen Ansätze* bezieht sich auf deren Bestimmung des Verhältnisses von Theorie, Empirie und schulpädagogischer Praxis oder Praxis der Lehrer\*innenbildung. Selbstverständlich sind weitere Vergleichskriterien möglich und sinnvoll, sie können aber in den folgenden Kapiteln – in Bezug auf Protokolle der Fallarbeit, methodisches Vorgehen und fallorientierte Konzepte in der Lehrer\*innenbildung – nur angedeutet werden. Im Folgenden wird vor allem Gewicht darauf gelegt, ob Theorien oder Modelle die schulpädagogische Fallanalyse leiten, ob schulpädagogische Theorien aus dem empirischen Fallmaterial entwickelt werden oder ob beansprucht wird, dass Theorie und Empirie sich wechselseitig produktiv bedingen.

In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen der schulpädagogischen Kasuistik geht es um das analytische Durchdringen von Herausforderungen in Unterricht, Schule und Lehrer\*innenbildung. Die Reflexion des schulpädagogischen Handelns und eine gute pädagogische Unterrichtsordnung sind Ziele dieser kasuistischen Ansätze, die sich gegen die Vorstellung wenden, Lehrer\*innenhandeln sei technisierbar und die Wirksamkeit von Unterricht könne durch methodisch-technische Lösungen erzielt werden (vgl. Meseth 2016, 42). Demgegenüber betont die rekonstruktive Sozialforschung die streng methodengeleitete forschende Haltung und die Theoriegenerierung mittels eines induktiven bzw. abduktiven Vorgehens als Forschungsziel. Für die sozialwissenschaftliche Kasuistik steht die Erforschung der schulischen Praxis im Zentrum. Auch deshalb wird eine klare Trennung von Fallprotokoll und Rekonstruktion gefordert (vgl. Wernet 2006, 110). Für die meisten Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik stellt die Fallbezogenheit Grundstruktur und Erkenntnisform dar (vgl. Kraimer 2000).

Der praxistheoretisch-ethnographische Ansatz stimmt mit der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik im qualitativen Forschungsanspruch überein. Das Forschungsinteresse richtet sich in beiden Analyseperspektiven auf die Untersuchung kommunikativer und sozialer Praxis in Schule, Unterricht und Lehrer\*innenbildung. Die Ethnographie bindet die Datengewinnung an Feldaufenthalte und verbindet die Arbeit an Protokollen mit der Analyse im Forschungsprozess. Die Fallbestimmung erfolgt also nicht *ex ante*, sondern *in processu* (vgl. Meier 2016). Im Gegensatz zur pädagogisch-hermeneutischen Kasuistik, beansprucht die praxistheoretisch-ethnographische Analyse sich vom Fall überraschen zu lassen. Ein wichtiges Ziel der Analyse besteht in der Revision von Sichtweisen, im Entde-

cken und Aufwerfen neuer Fragestellungen und in der Auseinandersetzung mit der Wirkmächtigkeit pädagogischer Normen (vgl. Idel & Schütz 2016). Durch Vergleiche soll der Fall in seiner Spezifität und Allgemeinheit bestimmt und damit dieselbe Denkbewegung vollzogen werden, die es erlaubt, einen theoretischen Gedanken in seinem Fallbezug zu erkennen. Auf diese Weise sollen Theorien offener werden und Methoden kreativere Entdeckungen erlauben.

Der kompetenztheoretische Ansatz und der Ansatz des fallbasierten Lernens gehen demgegenüber von festen theoretischen Vorannahmen aus. Sie zielen auf Problemlösung, Optimierung und Qualitätssteigerung. Der Fall dient hier als Mittel der Anwendung von Theorien oder zum Vergleich mit bestehenden theoretischen Erkenntnissen. Beide Ansätze können über das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkverfahren von Unterricht (vgl. Helmke 2009) verbunden werden. Indem Fallarbeit im Unterricht, im universitären Seminar oder der Lehrer\*innenaus- und weiterbildung angeboten wird, soll fallbasiertes Lernen erfolgen und sollen auf diese Weise Kompetenzen gefördert werden (vgl. Syring u.a. 2016). Auch fallbezogene Kompetenzanalysen auf der Grundlage von Stufenmodellen werden durchgeführt.

Der erste Schritt des Ordnungsversuchs hat die unterschiedlichen Modellierungsvarianten des Verhältnisses von Theorie und Empirie bzw. von Theorie und schulpädagogischer Praxis nachgezeichnet. Zudem wurde die einfache Gegenüberstellung von pädagogisch-illustrativer versus rekonstruktiver Kasuistik (vgl. Wernet 2006) oder von pädagogischer versus erziehungssoziologischer Kasuistik (vgl. Meuthen 2016) für die Schulpädagogik als obsolet angesehen. Im Folgenden geht es um die Frage, was in der Schulpädagogik zum Fall wird. Das exemplarische Prinzip wird skizziert und auf Protokolle schulischer Praxis und Darstellungsformen von Fällen aus Schule und Unterricht wird eingegangen.

### **3 Gegenstand und Dokumentationsformen schulpädagogischer Kasuistik**

In der allgemeinen Didaktik gilt das exemplarische Lernen als ein didaktisches Grundprinzip, das von Klafki (1957) im Rahmen von didaktischen Analysen in der kategorialen Bildung ausgearbeitet und in seine kritisch-konstruktive Didaktik integriert wurde. Klafki betont, dass die Struktur des unterrichtlichen Themas an elementaren Beispielen zugänglich gemacht und das Allgemeine am Besonderen gewonnen werden soll. Das Besondere müsse dazu im Durchdenken auf eine andere Ebene gehoben und von ihm abstrahiert werden (vgl. Klafki 1957, 444). In den *Neue[n] Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* beschreibt Klafki exemplarisches Lernen als „selbständiges, genetisches bzw. rekonstruktiv-entdeckendes

Lernen“ (1994, 145). Über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine soll in der Schule Einsicht in naturhafte oder kulturell-gesellschaftlich-politische Wirklichkeit, in neue Strukturierungsmöglichkeiten, Zugangsweisen, Lösungsstrategien und Handlungsperspektiven gewonnen werden. Klafki hebt aber auch hervor, dass exemplarischer Unterricht die optimale Lösung eines Problems oder einer Position nicht als die *richtige* erscheinen lassen dürfe (vgl. Klafki 1994, 154).

Fälle gelten heute für verschiedene methodisch-didaktische Formate als anschlussfähig: für problemorientiertes Lernen, forschungsorientiertes Lernen, biographisch-reflexives Lernen, selbstreguliertes und selbständiges Lernen, Service-Learning oder situiertes Lernen. Als Herausforderungen können in Schule und Lehrer\*innenbildung die Fallrepräsentation, unterschiedliche Vorerfahrungen mit Fallarbeit, heterogene Lernvoraussetzungen, die Selbstbestimmung der Lernenden sowie die Interaktionen und Orientierungen bei der Fallarbeit betrachtet werden. Bei der Bearbeitung dieser Herausforderungen unterscheiden sich allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung, rekonstruktive Bildungsforschung sowie ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung.

### 3.1 Was wird in der Schulpädagogik zum Fall?

In diesem Beitrag wird *Kasuistik* als Oberbegriff benutzt. Der Begriff *Kasuistik* wird aber in der Lehr- und Forschungslandschaft teilweise auch eingegrenzt auf eine an Fällen orientierte Form der Vorbereitung auf das Berufsfeld oder synonym mit *Fallarbeit* verwendet, um die Erörterung des Falles zu bezeichnen. Mit *Fall* oder *Fallstudie* wird häufig ein Protokoll der schulischen Wirklichkeit zusammen mit seiner Interpretation charakterisiert, andererseits finden sich auch begriffliche Trennungen von *Fall* und *Fallanalyse*. Fall meint dann das Protokoll und Fallanalyse, Fallinterpretation oder Fallrekonstruktion beziehen sich auf das Ergebnis der Interpretation. Wenn die Begriffe *Fallvignette* oder *Fallgeschichte* gewählt werden, dann geht damit eine Betonung der phänomenologischen oder narrativen Darstellung einher.

Gegenstand von pädagogischer Kasuistik kann nach Biller (1988, 37) „(a) eine Person, (b) ein Ereignis, (c) ein Programm und (d) eine Institution oder Organisation“ sein (vgl. auch Fischer & Brügelmann 1982). Ähnlich unterscheidet Rosenthal (2014, 208) in ihrer Einführung in die interpretative Sozialforschung. Sie nennt drei Fallebenen: (a) die Person oder Biographie, (b) die Gruppe oder Organisation und (c) Interaktionseinheiten. Im folgenden Ordnungsversuch wird zusätzlich der Aspekt der Fachlichkeit integriert, da Fachlichkeit eine zentrale Dimension in der Schulpädagogik darstellt.

Zum Fall werden in der Schulpädagogik insbesondere:

- Lebens-, Lern- oder Bildungsgeschichten von Lehrer\*innen und Schüler\*innen in Form von narrativen Interviews, Autobiographien und lebensgeschichtlichen Dokumenten wie Tagebüchern, Fotoalben oder Briefen;



- Interaktionen und Dokumente aus dem Unterricht, anderen schulischen Situationen oder aus Situationen der Lehrer\*innenbildung (aus der universitären Lehre, dem Studienseminar oder der Fort- und Weiterbildung) in Form von Unterrichtstranskripten, Interaktionssequenzen, Feldprotokollen oder Textartefakten;
- die Schule als Institution und ihre Organisation in Form von programmatischen Darstellungen, Quellen, Akten, Filmen, Reden, Schulporträts oder Beobachtungen etwa bei der Schulinspektion, im Kontext der Bewerbung um Preise, in Konferenzen oder in Planungs-, Kooperations- oder Schulentwicklungsprozessen;
- die Fachlichkeit des Unterrichts in Form von Unterrichtsinteraktionen, Aufgaben, Materialien und Produkten des Fachlichen oder auch fachbezogenen Lernbiographien oder Lernentwicklungen.

Das Spektrum an schulischen Fällen hat sich durch Möglichkeiten der medien-gestützten Aufzeichnung und Bearbeitung deutlich erweitert. Wenn Filme eingesetzt werden, dann meist in Form von Unterrichtsvideos und Videovignetten aus Videoportalen, filmischen Schulporträts, Dokumentar- und Spielfilmen.

Wie bereits ausgeführt, können Fälle unterschiedlich verfasst sein. Vorgelegt werden sie meist in der Form von Textprotokollen, dichten Beschreibungen, mündlichen Erzählungen oder visuellen Dokumenten. Wernet betont, dass „eine methodologisch kontrollierte, d.h. intersubjektiv überprüfbare Verstehensoption“ nur möglich sei, wenn diese sich auf ein Protokoll der Wirklichkeit stütze (Wernet 2006, 110), weshalb der Fall auch nicht das Ergebnis teilnehmender Beobachtung sein könne. Andere Forschungsstrategien wie die Ethnographie oder die Phänomenologie sehen den Fall hingegen immer als das Ergebnis von *dichten Beschreibungen*.<sup>2</sup> Fälle können also Tatsachen dokumentieren, Impressionen wiedergeben, Entwicklungen dokumentieren oder Momente festhalten.

In der Schulpädagogik wird darüber hinaus diskutiert, ob ein Musterbeispiel im Sinne eines Lehrstücks zum Gegenstand kasuistischer Analyse werden soll oder besser ein realer Fall in seiner Problemhaftigkeit. Verhandelt wird zudem, wann ein Fall illustrativ eingesetzt oder interaktiv bearbeitet werden soll. Wie sich die Bearbeitung eigener Fälle von der Bearbeitung fremder Fälle unterscheidet, wird ebenfalls erörtert. Vor dem Hintergrund dieser Fragen erscheint es sinnvoll zu dokumentieren, wie Fallsituationen protokolliert, Ton- und Bildmitschnitte aufgezeichnet oder Textartefakte gesammelt werden können.

Als zentral für die Verwendung von Fällen im Sinne von *cases for teaching* wird häufig herausgestellt, dass sie den Bezug zu realen, relevanten Situationen erlauben

2 „Dichte Beschreibung“, ein Ausdruck von Gilbert Ryle, wird von Clifford Geertz (1983) verwendet, um Darstellungsformen der ethnologischen Feldforschung und Analyse zu beschreiben.

sollen sowie kritische Denkbewegungen und den Einbezug von theoretischem Wissen (vgl. Brown, Collins & Duguid 1989) eröffnen. Von Fallbeschreibungen im Sinne von *research cases* wird hingegen erwartet, dass sie substanzielle Analysen ermöglichen (vgl. Golich u.a. 2000).

Immer entsteht ein Fall erst dann, wenn etwas beobachtet, dokumentiert oder ausgewählt und damit zum Fall gemacht wurde (vgl. Steiner 2004, 14). Die Beschreibung und Auswahl von Fällen steht im Zusammenhang mit inhaltlichen Interessen, theoretischen Vorstellungen und den bevorzugten Analyseverfahren. In der fachlich orientierten Kasuistik stehen z.B. Aspekte der Gegenstandskonstitution, fachliche Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen, Strukturen und Qualitäten fachlicher Lehr-Lern-Prozesse oder die Analyse fachlicher Kompetenzen im Zentrum von Fallanalysen. Die Art der Beteiligung von Schüler\*innen an der Produktion von Erklärungen, Begründungen und Rechtfertigungen für fachliche Handlungen wird hier zu einem der Gegenstände von Fallanalysen. Dafür sind Interaktionstranskripte von videographiertem Unterricht notwendig.

### 3.2 Welche Dokumentationsformen von Fällen finden sich in der Schulpädagogik?

Fallstudie, Fallanalyse, Fallgeschichte, Fallvignette oder Fallbericht lauten die üblichen Bezeichnungen für die Repräsentation der Fälle, aus denen Wissen generiert wird. Eine einheitliche Textsorte zur Darstellung von Fällen gibt es nicht. Veröffentlicht werden Einzelfälle, Fallvergleiche und Fallsammlungen. Auch fallbasierte Lehrbücher werden vorgelegt, von denen zwei beispielhaft erwähnt werden sollen, weil sie als Dokumente unterschiedlicher Strömungen einer fallorientierten Lehrer\*innenbildung gelten können.

*Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (Schelle, Rabenstein & Reh 2010) wurde konzipiert für die Arbeit in schulpädagogischen Seminaren und das Selbststudium. Unterricht wird als Interaktionssystem bestimmt und ausgewählte Transkripte von Unterricht zu den Themen *Unterrichtsanfänge*, *Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch* und *Gespräche über Unterricht* werden orientiert an der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Zum jeweiligen Thema werden weitere Transkriptausschnitte herangezogen und mit Kommentaren und Fragen versehen. Mit diesem Buch, das dem Konzept einer rekonstruktiven Kasuistik zuzurechnen ist, wollen die Autorinnen Material für die Fallarbeit, zur Übung wissenschaftlicher Interpretationsverfahren, aber auch zur Vermittlung von Struktureigenschaften unterrichtlicher Interaktion zur Verfügung stellen.

Mit *Herausfordernde Situationen in der Schule, ein fallbasiertes Arbeitsbuch* (Kiel, Kahlert, Haag & Eberle 2011) wird eine Schrift vorgelegt, die dem Konzept des fallbasierten Lernens folgt und für sich beansprucht, den Berufsfeldbezug erfahrbar und erkennbar zu machen. Zu den Kompetenzbereichen *Erziehen*, *Unterrichten*, *Beraten und Beurteilen* und *Innovieren* werden 40 Fälle dokumentiert und

auch Lösungsbeispiele gegeben, wobei die *Lösungen als Möglichkeitsräume* (Kiel u.a. 2011, 28) bezeichnet werden. Die *Bearbeitung* durchläuft vier Schritte: Identifizieren, Interpretieren, Bewerten und Ableiten möglicher Handlungsschritte. Auch eine Fallbearbeitung mittels Fragen wird angeregt.

Die steigende Bedeutung der Kasuistik in der Schulpädagogik zeigt sich insbesondere an der Entstehung von Fallarchiven und Videoportalen (vgl. ausführlicher dazu auch Krasemann in diesem Band). Die ersten Initiativen zur Bereitstellung von Fällen für die Lehrer\*innenbildung waren das *Archiv für pädagogische Kasuistik* an der Universität Frankfurt und das *Online-Fallarchiv Schulpädagogik* an der Universität Kassel. Das elektronische *Archiv für pädagogische Kasuistik* (ApaeK) der Universität Frankfurt wurde zur Unterstützung forschungsbezogener schulpraktischer Studien im Jahr 2003 initiiert. Kern ist die Archivdatenbank, die beispielhafte Fallanalysen sowie Materialien aus Schule und Unterricht, insbesondere Unterrichtstranskripte, aber auch Interviews, schulische Programme, Fotos oder Aushänge u.a. enthält.

Das *Online-Fallarchiv Schulpädagogik* der Universität Kassel besteht seit 2005 und sammelt Fallstudien aus dem Bereich der qualitativen Bildungsforschung zum Handeln im Alltag von Schule und Unterricht, zu schulischen Phänomenen, Dokumenten und Biografien. Die dokumentierten Fälle beinhalten immer sowohl die Fallprotokolle als auch eine wissenschaftliche Analyse und die Angaben zum forschungsmethodischen Zugang. Zudem werden verschiedene wissenschaftliche Methoden der Fallarbeit und Fallarbeitsmethoden der Lehrer\*innenbildung präsentiert (vgl. Heinzel 2006; Heinzel & Krasemann 2015).

In den letzten Jahren gibt es an weiteren Universitäten Bemühungen, Fallarchive unterschiedlicher Ausrichtung in der Schulpädagogik aufzubauen. Portale wie die *Kasuistische Fallsammlung (KASUS)* der Universität Hannover, das Fallportal *Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung (KALEI)* der Universität Halle, das *Fallarchiv für Lehrerbildung* der Universität Mainz oder das *Sportdidaktik Fallarchiv* der FHNW Basel sind entstanden, daneben auch Archive, die auf Videomaterialien basieren. Dazu gehört die Videosammlung der Universität Kassel, das Videoarchiv *HILDEonline* der Universität Hildesheim, die Videosammlung des Projekts *VIU: Early Science – Videobasierte Unterrichtsanalyse (KOVIU)* der Universität Münster sowie das Portal *unterrichtsvideos.ch* der Universität Zürich und der pädagogischen Hochschule Schwyz. Das Meta-Portal *unterrichtsvideos.net* befindet sich im Aufbau. Die rasante Entwicklung von kasuistischen Archiven in der Schulpädagogik hängt sowohl mit dem gestiegenen Stellenwert der Lehrer\*innenbildung an Universitäten zusammen als auch damit, dass nicht nur Schulpraktika sondern auch andere Praxiselemente zunehmend Einsatz finden.

## 4 Gründe und Formate der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung

Kasuistik in der Schulpädagogik steht in einem engen Zusammenhang mit Fragen und Zielen der Professionalisierung von Lehrkräften. Wie bereits ausgeführt, wird Kasuistik in den 1970er- und 1980er-Jahren als Methode der Lehrer\*innenbildung intensiver diskutiert (vgl. z.B. Binnenberg 1979; Fischer 1982 und 1983; Biller 1988). Die Funktion für eine an Fällen orientierte Vorbereitung auf den Lehrer\*innenberuf und das didaktische Potential der Fallarbeit werden in den Begründungen positiv hervorgehoben (vgl. Terhart 1982, 112; Fischer 1983; Biller 1988). Später kommen professionalisierungstheoretische Argumente hinzu: Der Kasuistik wird zugesprochen, die konstitutiven Antinomien und soziokulturellen Widerspruchsverhältnisse des Lehrkräftehandelns als Bezugspunkt für eine professionstheoretisch reflektierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis zu eröffnen (vgl. Helsper 2000, 30f.). Auch die Annahme, dass es sich bei pädagogischen Berufen um „fallbearbeitende, fallbehandelnde Berufe“ (Wernet 2006, 114) handelt, stützt die professionalisierungstheoretische Begründung der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung.

Auch in der kompetenzorientierten Lehrer\*innenbildung gilt die Arbeit mit Fällen als wichtiger Bestandteil. Seit 2004 wird Fallorientierung auch in den KMK-Standards als Ansatz zur Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Inhalten und für die Entwicklung von Kompetenzen der Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen aufgeführt (vgl. KMK 2004, 5). Fallarbeit stellt inzwischen ein wichtiges Angebot im Lehramtsstudium dar und im Rahmen der Qualitätsoffensive wächst die Zahl der kasuistischen Angebote noch weiter. Fallorientierte Lehrveranstaltungen werden zunehmend im bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums, aber auch verstärkt in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen umgesetzt. Und auch in Studienseminaren werden Fälle didaktisch eingesetzt oder kollegial beraten.

Für eine kasuistische Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung werden häufig folgende, sich zum Teil widersprechende Begründungen und damit einhergehende Ziele angeführt.

1. Kasuistik gestattet die Herstellung von Theorie-Praxis-Verbindungen, trägt zur Erhöhung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium bei und erfüllt dabei wissenschaftliche Ansprüche; ihr wird eine Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Können zugesprochen.
2. Kasuistik ermöglicht Professionalisierung durch Verstärkung einer kritischen, reflexiv-analytischen oder forschenden Haltung zur Praxis.
3. Kasuistik kann die Veränderung des eigenen Handelns in Schule und Unterricht durch Selbstreflexion und Wandel habitueller Orientierungen erzielen.

4. Kasuistik erlaubt die Befremdung der vertrauten schulischen Praxis, ihrer Interaktionen, Routinen und Praktiken.
5. Kasuistik trägt zur Vermittlung von Fähigkeiten zur Deutung oder Diagnose von Situationen, Prozessen oder Kompetenzen bei.
6. Kasuistik bewirkt effektive Wissensvermittlung, Schulung von Problemlösefähigkeit und die Entwicklung professioneller Kompetenzen.

In der erziehungswissenschaftlichen Lehrer\*innenbildung bilden die Absicht durch Kasuistik einen kritischen wissenschaftlichen Diskurs schulischer Praxis zu initiieren und die Hoffnung des Erwerbs von Handlungskompetenz durch Fallarbeit Gegensätze. Die Arbeit mit Fällen in der Lehrkräftebildung im Bereich der Fachdidaktiken zielt hingegen vorrangig auf den Erwerb fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen, aber auch auf das Verständnis der interaktiven Konstitution fachlichen Wissens und den Umgang mit fachlichen Unterrichtsgegenständen im Rahmen der unterrichtlichen Ordnung.

Die Fälle, die in der Lehrer\*innenbildung bearbeitet werden, stammen häufig aus bereits vorhandenen Fallsammlungen. Studierende können aber auch Fälle in Form von Protokollen und Dokumenten aus ihren Praxisphasen, Lehrforschungsprojekten oder Projektseminaren einbringen – meist als Protokolle der eigenen Praxis (z.B. mündliche Berichte, Unterrichtsdokumente, videographierter Unterricht, schriftliche Fallvignetten).

In Bezug auf die kasuistischen Formate oder Konzepte der kasuistischen Lehrer\*innenbildung können folgende Unterscheidungen getroffen werden: Ein Fall kann illustrativ eingesetzt oder explorativ bearbeitet werden; es kann ein realer oder ein fiktiver Fall behandelt werden; der Fall kann sich auf eigenes, erlebtes Handeln oder auf fremdes, beobachtetes Handeln beziehen. Soll das eigene Lehrkräftehandeln zum Gegenstand von Fallanalysen werden, sind rückblickende Protokolle notwendig, Beschreibungen externer Beobachter\*innen oder Videoaufzeichnungen.

Als eine mögliche Verlaufsstruktur von Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung wird beschrieben:

„Nach der Konfrontation mit dem Unterrichtsfall werden Informationen zu diesem gesammelt und erschlossen (Theorieverknüpfung) und anschließend alternative Falllösungen diskutiert (z.B. in Kleingruppen). Auf Basis dieser Diskussion wird eine Entscheidung über eine Lösungsvariante getroffen, die dann wiederum in größerer Runde (z.B. Plenum) verteidigt und diskutiert wird, bis es einen abschließenden Vergleich der Lösungsvarianten mit der im Fall getroffenen Entscheidung gibt.“ (Syring u.a. 2016, 91)

Diese Form des fallbasierten Lernens, häufig mit Videofällen, dient der Theorieanwendung und zielt auf die erfolgreiche Durchführung lernwirksamen Unterrichts. Dieser Ansatz unterscheidet sich deutlich von Überlegungen zur Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung als Mittel des Verstehens bei rekonstruktiver Fallarbeit,

denn hier wird das universitäre Seminar zur Interpretationswerkstatt. Nachdem in die gewählte sozialwissenschaftliche Interpretationsmethode eingeführt wurde, werden Fälle in einer gemeinsamen Analyse (zunächst im Plenum, in späteren Seminarsitzungen ggf. auch in Kleingruppen) interpretiert. Das Ziel rekonstruktiver Kasuistik in der Lehrkräftebildung besteht darin, Professionalität im Sinne einer habitusbildenden Reflexivität zu formen.

Die folgende Gegenüberstellung von Kunze (2018) systematisiert aktuelle Ansätze kasuistischer Lehrer\*innenbildung, indem sie Richtungen fallbasierten Lernens und solche einer rekonstruktiven Kasuistik in Bezug auf ihre Vorstellungen von Lehrer\*innenbildung vergleicht. Kunze spricht von „ungleichen Ansätzen“ (Kunze 2018, 186) und untermauert dies auch in ihrer Kontrastierung.

**Tab. 1:** Gegenüberstellung (vgl. Kunze 2018, 195)

	Konzepte fallbasierten Lernens	Konzepte rekonstruktiver Kasuistik
<b>Fallbezug</b>	Fall als Medium der Theorieanwendung (Übungsgegenstand)	Fall als ausdrucksmateriale Erscheinungsform eines allgemeinen Phänomens (Forschungsgegenstand)
<b>theoretischer Referenzrahmen</b>	kompetenztheoretische Modellierungen von Lehrer*innenexpertise; theoretische Modelle lernwirksamen Unterrichts und erfolgreicher Klassenführung	professionalisierungstheoretische Modelle der Charakteristik von Lehrerinnen- und Lehrerhandeln; system-, kultur- und praxistheoretische Konzepte von Unterricht und seinen Anforderungen
<b>Unterrichtskonzept</b>	Unterricht als Angebots-Nutzungsmodell (personenorientiert)	Unterricht als soziale Praxis (interaktions- bzw. geschehensorientiert)
<b>Theorie-Praxis-Konzept</b>	Theoriewissen als Hintergrundwissen für den Könnenserwerb (Integrationsmodell)	Theorie und Praxis als eigenständige, spannungsvoll aufeinander verwiesene Sphären (Differenzmodell)
<b>Reflexivitätskonzept</b>	Reflexivität als Fähigkeit, Wissen und Handlungsroutinen adaptierend anzuwenden	Reflexivität als Fähigkeit das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu erkennen
<b>Referenzrahmen</b>	Methoden und Verfahren quantitativer Unterrichtsforschung, Kriterien und Indikatoren guten Unterrichts	Methoden und Verfahren rekonstruktiver Forschung; konstitutions- und objekttheoretische Ansätze zur Beschreibung fallspezifisch emergierender Probleme
<b>Thematisierungsmodus</b>	evaluativ, problemerkärend (im Rekurs auf standardisiertes Wissen)	problemerschließend (im Rekurs auf konstitutionstheoretische Bezüge)
<b>Ausbildungsfokus</b>	Aufbau und Sicherung kanonisierten Wissens; Einübung und Schulung einer kriterien- und indikatorengeleiteten Analysekompetenz	Einsozialisation in wissenschaftliche Perspektiven und Praktiken (forscherder Habitus); Einübung eines auf Entdeckung und Erschließung gerichteten Blicks auf Unterrichtspraxis

In dieser Gegenüberstellung werden die Gegensätze der beiden Konzepte hervorgehoben. Allerdings bleibt dieser Vergleich bei der Gegenüberstellung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulpädagogischer Praxis stehen, wie dies in der strukturtheoretisch begründeten Kasuistik auch angelegt ist. In der praxistheoretischen Variante der Kasuistik wird hingegen die Ereignishaftigkeit, Situiertheit und Normativität der Praxis rekonstruiert. Untersucht wird dann auch, wie die Logik der Praxis ihre eigene Perspektive auf die soziale Wirklichkeit von Unterricht, Schule oder (kasuistischer) Lehrer\*innenbildung entfaltet.

Abschließend wird noch ein weiteres Ordnungsangebot unterbreitet, das eher anwendungsbezogen drei kasuistische Arbeitsformen unterscheidet. Im Rahmen des Online-Fallarchivs Schulpädagogik an der Universität Kassel wurden diese drei Formate in Seminaren vielfach erprobt. Für die Lehre werden sowohl Fälle herangezogen, die im Online-Fallarchiv Schulpädagogik dokumentiert sind, als auch solche, die von Studierenden in Praxisphasen aufgeschrieben wurden. Die Fälle der Studierenden werden dann entweder in Form von Situationsbeschreibungen oder als möglichst wortgetreue Wiedergabe von Sprechakten aus dem Unterrichtsgeschehen eingebracht.

**Tab. 2:** Unterscheidung kasuistischer Arbeitsformen (vgl. Heinzl & Krasemann 2015, 2019, 2020)

	<b>Aufgabenbasierte Fallarbeit</b>	<b>Kollegiale Fallbesprechung</b>	<b>Sequentielles Interpretieren</b>
<b>Material</b>	fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik protokollierte Fälle aus eigenen Beobachtungen im Praxissemester		
<b>Vorgehen/ Theoriebezug</b>	subsumtionslogisch		rekonstruktionslogisch
<b>Hintergrund/ Ziel</b>	Austausch zu ausgewählten Aufgaben mit dem Ziel, Probleme zu benennen, zu vergleichen und theoretische Anschlüsse herzustellen	Orientiert am Reflexions- und Beratungsinstrument der Kollegialen Fallberatung	Orientiert am forschungsmethodischen Vorgehen der Sequenzanalyse

Bei der *Aufgabenbasierten Fallarbeit* erhalten die Studierenden wissenschaftliche Texte zu ausgewählten Themenfeldern und passende Fälle zu diesen Aufgaben. Die entwickelten Aufgaben sind darauf ausgerichtet, fallbasiert Probleme herauszuarbeiten, Theoriebezüge herzustellen, Fälle zu vergleichen, Fälle als Rollenspiel zu inszenieren, Fortsetzungen und andere Fallverläufe zu konstruieren. Die Themen der Aufgabenbasierten Fallarbeit können aus Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden abgeleitet sein (z.B. Unterrichtsstörungen und Unterrichts-

vollzug, Umgang mit Heterogenität). Aufgabenbasierte Fallarbeit kann aber auch auf Verinnerlichung von Erkenntnissen aus der Unterrichts- oder Schulqualitätsforschung zielen. Die Fallarbeit dient hier vorrangig der Wissensvermittlung und intuitiven Anwendung theoretischer Erkenntnisse sowie der Einführung in eine theoriegestützte praxisreflexive Arbeit.

Die Methode der *Kollegialen Fallbesprechung* wurde in Anlehnung an das Verfahren der praxisreflexiven Kollegialen Fallberatung (vgl. Bennewitz & Daneshmand 2010) entwickelt, das auch an Schulen praktiziert wird. Der Begriff der Besprechung wurde gewählt, weil es um Lernen beim Austausch im Seminar und nicht um helfende Interaktion geht. Zwei Varianten werden unterschieden, die Fallbesprechung eigener und die Fallbesprechung fremder Fälle. Das Verfahren der Besprechung fremder Fälle bezieht sich auf Fälle aus dem Online-Fallarchiv und berücksichtigt die dort vorliegenden wissenschaftlichen Interpretationen, um die Zugänge der Studierenden durch wissenschaftliche Expertise zu ergänzen.<sup>3</sup> In das Verfahren der Kollegialen Fallbesprechung eigener Fälle ist ein Schritt integriert, der das Herstellen von Theoriebezügen erfordert. Bei der kollegialen Fallbesprechung können eigene Erfahrungen aus der Schulzeit und aus Praxisphasen im Lehramtsstudium reflektiert werden. Die besprochenen Fälle werden auch hier unter ein bestehendes Wissen (subjektive Wissensbestände und wissenschaftliche Erkenntnisse) subsumiert.

Das *Sequentielle Interpretieren* orientiert sich an einem Teilschritt rekonstruktiver Interpretationsverfahren und wird im Format der Interpretations- oder Forschungswerkstatt durchgeführt. Der Fall dient hier der Problemerschließung und Analyse von Strukturen, Deutungsmustern oder Praktiken. Die Lehramtsstudierenden können, orientiert am Modell der Sequentialität sprachlicher Interaktionen, üben, einen Fall *Zug um Zug* zu rekonstruieren. Auch hier wird mit Interaktionsprotokollen aus dem Online-Fallarchiv und mit Transkripten von Studierenden gearbeitet. Für viele Studierende stellt dieses Format einen ungewohnten und herausfordernden Zugang zum Fall dar.<sup>4</sup>

Diese drei Verfahren können in universitären Lehrveranstaltungen auch nacheinander erprobt und die Arbeit mit den verschiedenen Ansätzen vergleichend reflektiert werden. Die damit einhergehende Diskussion um Aufwand, Nützlichkeit und Wissenschaftlichkeit kann mit dem wissenschaftlichen Diskurs um Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung verknüpft werden.

---

3 <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/> (23.08.2020)

4 <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/sequentielles-interpretieren/> (23.08.2020)



## 5 Forschung zur schulpädagogischen Kasuistik

Reichertz (2014) mahnt an, es müssten dringend Fallanalysen *von* Fallanalysen durchgeführt und *Fallanalysen als soziale Praxis der Lehrerbildung* (ebd.) untersucht werden. Allerdings liegen bereits erste fallrekonstruktive Analysen von kasuistischen Settings vor (vgl. z.B. Wernet 2000; Beck u.a. 2000; Reh & Rabenstein 2005; Heinzel 2006; Heinzel & Marini 2009; Ohlhaver 2009; Kunze 2014). Die Zahl an Forschungsprojekten zum fallbasierten Lernen mit Videos ist in den letzten Jahren ebenfalls angewachsen (vgl. Krammer 2014). Im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* steigen die Aktivitäten zur Untersuchung kasuistischer Lehrer\*innenbildung weiter deutlich an. Inzwischen liegen sogar themenspezifische Studien zur kasuistischen Lehrer\*innenbildung vor, die sich der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung widmen (vgl. Fabel-Lamla u.a. 2020).

Auch im englischsprachigen Raum finden sich zahlreiche empirische Untersuchungen (zu Case methods, Case-based Learning, Case-Based Reasoning, Dilemma-Based Learning, Goal-Based Scenarios, Video Viewing in Teacher Education, Video Club Discussions), welche die Wirksamkeit fallbasierten Lernens im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften belegen. Eine Metaanalyse zum Lernen mit Videoclips zeigt positive Effekte für das Lehrer\*innenhandeln, die allerdings von der Art der Auseinandersetzung mit den Videos abhängig sind (vgl. Gaudin & Chaliès 2015). Auf weitere englischsprachige Forschungsarbeiten soll hier nur verwiesen werden (vgl. z.B. Shulman 1992; Silverman 1992; Harrington 1995; Levin 1995; Merseth 1996; Myers 1998; Darling-Hammand & Snyder 2000; Powell 2000; Puchta & Potter 2004; Grossmann 2005; Kim & Hannafin 2005; Sherin 2007; Van Es & Sherin 2008; Yadav 2011; Van Es 2012; Dobie & Anderson 2015).

Während das Forschungsinteresse quantitativer Untersuchungen im deutschsprachigen Raum insbesondere auf die Effekte der Arbeit mit unterschiedlichen Fallformaten und Fallmedien gerichtet ist, widmen sich qualitative Studien der *sozialen Praxis* der Fallarbeit. Sie analysieren Interaktionen bei der Fallarbeit, Prozesse der Fallerschließung und Thematisierungsweisen von Fällen, um Probleme, Herausforderungen und Potentiale von Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung sichtbar zu machen. Im Folgenden fasse ich kurz wesentliche Forschungslinien und Forschungsergebnisse zusammen.

Ob sich Video- oder Textfälle für fallbasiertes Lernen besser eignen, wurde in mehreren quantitativen Untersuchungen zum Gegenstand gemacht (vgl. Syring in diesem Band). Schneider u.a. (2016) fanden heraus, dass Studierende bei der Arbeit mit Textfällen im Durchschnitt bessere Interpretationen erzielten. In anderen Studien zeigte sich, dass Lehramtsstudierende die Arbeit mit Videos für realistischer, interessanter und motivierender halten. Die Arbeit mit Videos erzeugt höhere kognitive Herausforderungen als die Arbeit mit textbasierten Fällen (vgl.

Koehler u.a. 2005; Yadav u.a. 2011; Syring u.a. 2015). Die Befundlage ist nicht eindeutig; oft sind keine signifikanten Unterschiede im Einsatz video-, ton- oder textbasierter Falldarbietungsformen nachzuweisen (vgl. Moreno & Valdez 2007; Gold, Förster & Holodinsky 2013). Eine Metaanalyse zum Lernen von Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos bestätigt, dass Theorie und Praxis stärker verknüpft werden können (vgl. Brouwer 2014). Zu der Frage, ob eigene oder fremde Fälle geeigneter sind, wurde ermittelt, dass Videos fremder Fälle eher Problematierungen und Abwägen von Handlungsalternativen eröffnen als Aufnahmen des eigenen Unterrichts (vgl. Kleinknecht, Schneider & Syring 2014). Der Vergleich eines Blockseminars und eines wöchentlich stattfindenden Seminars mit jeweils problemorientierter Bearbeitung von Fällen konnte Wissens- und Kompetenzzuwächse sowie eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich diagnostischer Fähigkeiten in beiden Seminarformen nachweisen (vgl. Hilkenmeiner & Sommer 2014).

In der qualitativen Studie von Gasser, Suter und Bühler (2014) wurden studentische Fallarbeiten in Bezug auf das Professionsverständnis der Studierenden hin analysiert und drei Typen rekonstruiert: reflexiv-professionalisierte Praktiker\*innen, soziotechnokratische Perfektionist\*innen und die charismatischen Meister\*innen. Viele Untersuchungen zur sozialen Praxis der Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung belegen, dass die kasuistische Orientierung zur Aufrechterhaltung eines diskursiven Ausbildungsstils beitragen, diesen aber nicht garantieren kann (Kreuter & Wernet 2007). Rekonstruktionen studentischer Fallarbeit verweisen auf die Notwendigkeit der Stärkung von Forschungsbezügen in der Lehrer\*innenbildung (Kabel u.a. 2020). Insgesamt ist eine Zurückhaltung von Lehramtsstudierenden zu beobachten, theoretische Bezüge explizit herzustellen (Heinzel 2006). Nicht selten erfolgt die Bearbeitung von Fällen im Rahmen der universitären Interaktionskultur durch die Lehramtsstudierenden im Modus einer distanziert-routinisierten Aufgabenbewältigung (Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019) und neben einem pragmatischen Abarbeiten fallbezogener Arbeitsaufträge finden sich auch Vermeidungsstrategien oder Bemühungen um regelkonforme Umsetzung der methodischen Vorgaben (Parade, Sirtl & Krasemann 2020).

Analysen protokollierter Fallarbeit verweisen auch darauf, dass die unmittelbare Handlungsorientierung von Lehramtsstudierenden im Vollzug der Fallarbeit zu Normalisierungsdynamiken führen kann, dass sie mit Zumutungen der reflexiven Distanznahme einhergehen und auch Tendenzen zur Deprofessionalisierung mit sich bringen (vgl. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebold 2020; Heinzel & Krasemann 2019 und 2020; Krasemann 2019; Kunze 2017; Storck-Odabasi 2020). Die Erwartung, dass Lehramtsstudierende Fälle im universitären Seminar handlungsentlastend bearbeiten, erfüllt sich also nur in geringem Maße. Die Auseinandersetzung mit eigenen Fällen, die mündlich vorgestellt werden, führt darüber hinaus zu Prozessen kollegialer (Selbst-)Vergewisserung (vgl. Kunze 2014).

Unterschiede zeigen sich auch, wenn die mündliche Fallanalyse in studentischen Kleingruppen und der gesamten Seminargruppe bzw. die schriftliche Fallanalyse in Hausarbeiten verglichen wird. Insbesondere bei der Verschriftlichung lassen sich Schließungen von Interpretationen beobachten, die Mehrdeutigkeiten und die relationale Verfasstheit von Schul- und Unterrichtspraxis zum Verschwinden bringen (vgl. Ohlhaver 2011; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020). Insgesamt liegen zahlreiche Befunde zur Wirksamkeit des fallbasierten Lernens in der Lehrer\*innenbildung vor, wobei die meisten Effekte von der Fallauswahl und materialen Beschaffenheit der Fälle, der Gestaltung der Bearbeitung, den Kompetenzen und Haltungen der Adressaten sowie den Interaktionsformaten und der fachlichen Qualität der Interaktionen in den Bearbeitungssituationen abhängig sind. Zukünftig wäre zu untersuchen, welche Adressat\*innengruppen von kasuistischen Angeboten profitieren.

Viele Analysen zur sozialen Praxis der kasuistischen Lehrer\*innenbildung belegen, dass einige Erwartungen des rekonstruktiven Ansatzes wie die Sozialisation von Studierenden in wissenschaftliche Praxis, die Förderung einer kritisch-reflexiven Haltung zur Praxis oder die Akzeptanz eines spannungsvollen Theorie-Praxis-Verhältnisses sich wohl nur selten erfüllen. Vergleichende Untersuchungen zu den Erträgen und Herausforderungen in den grundlegenden Fallarbeitsformaten (fallbasiertes Lernen vs. rekonstruktive Kasuistik bzw. aufgabenbezogen, narrativ-beratungsorientiert oder wissenschaftlich-sequenzanalytisch) stehen noch aus. Noch genauer zu beobachten wäre, wie in verschiedenen Settings der Lehrer\*innenbildung Fälle ausgewählt und etwas zum Fall gemacht wird, wie Theorie- oder Praxisbezüge hergestellt und wie Produkte der Fallarbeit erstellt werden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht in der Kontrastierung von Handlungslogiken der Fallarbeit in den Interaktionskulturen der Universität, in den Studienseminaren und den Angeboten der Lehrer\*innenfortbildung. Nicht zuletzt müssten auch Strukturen und Qualitäten fachlicher kasuistischer Lehr-Lern-Prozesse in der Lehrer\*innenbildung stärker untersucht werden.

## 6 Fazit

Der hier vorgelegte Ordnungsversuch aus Perspektive der Schulforschung lässt einige Fragen offen. Ungeklärt bleibt, wie die Theorieentwicklung am schulischen Fall und die wissenschaftlichen Ansprüche an die Fallanalyse schulischer Praxis mit der Professionalisierung im Bereich der Lehrer\*innenbildung verbunden werden können. Die Richtungen der schulpädagogischen Kasuistik sind nur sehr grob umrissen, doch lassen sich Modellierungsvarianten des Verhältnisses von Theorie und Empirie bzw. von Theorie und schulpädagogischer Praxis unterscheiden. Einerseits bietet die Arbeit mit Fällen in der Schulpädagogik die besondere Chance,

Praxissituationen in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen zu besprechen, der Flüchtigkeit und Routinehaftigkeit des Handelns in Schule und Unterricht durch das wiederholte Lesen oder Betrachten zu entgehen und an Fällen (wissenschaftlich) zu lernen. Andererseits drängt die grundsätzliche Frage, ob, inwieweit und wie Bildung aus den pragmatischen Anforderungen des Berufslebens abgeleitet werden soll und ob Fallarbeit in der Schulpädagogik mit dem Ziel der Bildung oder mit dem Ziel der Optimierung von Lernprozessen oder Expert\*innensystemen verbunden sein soll. Die Untersuchungen zur *sozialen Praxis* der Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung lassen Desiderata erkennen, wie z.B. die einer angemessenen Distanz zum Gegenstand oder zur ethischen Vertretbarkeit einer allzu pragmatischen Bewältigung des Studierendenjobs. Offen bleibt, wie die Reflexivitätskonzepte der unterschiedlichen kasuistischen Ansätze und Formate in der Schulpädagogik weiterentwickelt und aufeinander bezogen werden können.

### Literaturverzeichnis

- Beck, C., Helsper, W., Heier, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010): Kollegiale Fallberatung – wie geht das? Praxisbegleitende Kleingruppenarbeit fördert pädagogische Kompetenz. In: Friedrich-Jahresheft 28, 65-67.
- Biller, K. (1988): Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Binnenberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (3), 395-402.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, G., Leutholt-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Brouwer, N. (2014): Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 176-195
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher 18 (1), 32-42.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000): Authentic assessment of teaching in context. In: Teaching and Teacher Education 16, 523-545.
- Dobie, T.E. & Anderson, E.R. (2015): Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. In: Teaching and Teacher Education. 47, 230-240.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, S. & Brügelmann, H. (1982): Warum sind ‚Fallstudien‘ in der Pädagogik ein Thema? Zum Hintergrund einer Tagung. In: D. Fischer (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methodik, Wirkungen. Konstanz: Faude, 12-19.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1982): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methodik, Wirkungen. Konstanz: Faude.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1983): Lernen am Fall. Konstanz: Faude.

- Gasser, N., Suter, S. & Bühler, C. (2014): Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (1), 34-46.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. In: *Educational Research Review* 16, 41-67.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gold, E., Förster, S. & Holodinsky, M. (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung der Klassenführung im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 27 (3), 79-113.
- Golich, V.L., Boyer, M., Franko, P. & Lamy, S. (2000): *The ABCs of Case Teaching. Pew Case Studies in International Affairs*. Institute for Study of Diplomacy. Edmund A. Walsh School of Foreign Service. Georgetown University.
- Grossman, P. (2005): Research on pedagogical approaches. In: M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Hrsg.): *Studying teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 425-476.
- Harrington, H.L. (1995): Fostering reasoned decisions: case based pedagogy and the professional development of teachers. In: *Teaching & Teacher Education* 11 (3), 203-214.
- Heinzel, F. (2006): Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 35-47.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015): *Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik*. In: B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre* 73. Berlin: Raabe, 43-67.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 67-80.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): (K)ein „normales“ Diktat? – Konzepte und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-167.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019): Studierende bei der Fallseminararbeit. „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur – Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 57-88.
- Heinzel, F. & Marini, U. (2009): *Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel*. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-141.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich, 29-50.
- Henningsen, J. (1967): Peter stört. In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 51-71.
- Henningsen, J. (1991): Peter stört. In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Überarbeitete Neuauflage. 12. Auflage, München: Piper, 46-66.

- Hilkenmeiner, H. & Sommer, S. (2014): Praxisnahe Fallarbeit – Block versus wöchentliches Seminar. Ein Vergleich zweier Veranstaltungsformate in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 88-100.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1997) (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016): Praxistheoretische Kasuistik. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS, 63-80.
- Kabel, S., Leser, Ch., Pollmanns, M. & H. Kminek (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-183.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T. (Hrsg.) (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kim, H. & Hannafin, M.J. (2005): Prospective teachers' case-based reasoning (CBR) and situational understanding in the Web-enhanced CBR learning environment. Beitrag zur Annual Conference of the American Educational Research Association. April 2005, Montreal.
- Klafki, W. (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehreraus- und -fortbildung: Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 32 (2), 210-220.
- Koehler, M.J., Yadav, A., Phillips, M. & Cavazos-Kottke, S. (2005): What is video good for? Examining how media and story genre interact. In: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia 14 (3), 249-272.
- Kraimer, K. (2000) (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 164-175.
- Krasemann, B. (2019): „Jetzt am Ende des Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen.“ – Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen. In: J. Kosinar, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster u.a.: Waxmann, 71-85.
- Kreuter, V. & Wernet, A. (2007): Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung zur Potsdamer LAK-Studie. Potsdam 2007.
- Kunze, K. (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird: Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 32 (1), 47-59.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.

- Kunze, K. (2018): Erziehungswissenschaft Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: J. Böhme, C. Bressler & C. Cramer (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-200.
- Levin, B.B. (1995): Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. In: *Teaching & Teacher Education* 11 (1), 63-79.
- Meier, M. (2016): „Was ist der Fall“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 123-153.
- Merseeth, K.M. (1996): Cases and case methods in teacher education. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook on research on teacher education*. 2. Auflage, New York: Macmillan, 722-744.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Moreno, R. & Valdez, A. (2007): Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: the role of presentation format. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 194-206.
- Myers, G. (1998): Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups. In: *Language in Society* 27 (1), 85-111.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* 12 (2), 279-303.
- Ohlhaver, F. (2009): „Der Lehrer riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“ – Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver Pädagogischer Kasuistik. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 39, 21-45.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 268-281.
- Powell, R. (2000): Case-based teaching in homogeneous teacher education contexts: a study of preservice teachers' situative cognition. In: *Teaching and Teacher Education* 16, 389-410.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004): *Focus group practice*. London: SAGE Publications.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim und München: Beltz Juventa, 242-262.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 5. Jg., H. 4, 47-54.
- Reichertz, J. (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Tieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 19-35.
- Rosenthal, G. (2014): *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roth, H. (1958): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: H. Heckel, E. Lemberg, H. Roth, W. Schultze & F. Süllwold (Hrsg.): *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 5-57.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: H. Roth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover: Schroedel, 113-125.

- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Schatzki, T.R. (1996): *Sozial Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, J., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Rehm, M. & Syring, M. (2016): Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? In: *Unterrichtswissenschaft* 44 (4), 474-490.
- Sherin, M.G. (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.): *Video research in the learning sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 383-395.
- Shulman, J.H. (1992): *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, R., Welty, W. & Lyons, S. (1992): *Case studies for teacher problem solving*. New York: McGraw Hill.
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Dissertation. Philosophische Fakultät Zürich. Online unter: [http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/149/dokumente/1143711480\\_diss\\_steiner.pdf](http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/149/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf). (Abrufdatum: 19.07.2020).
- Storck-Odabasi, J. (2020): Diversität – Normativität – Normalität: Was Studierendeninteraktionen beim Besprechen von Vielfalt über Normativität und Normalität verraten. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 96-100.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, S. & Schneider, J. (2015): Videos oder Texte in der fallbasierten Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (4), 667-685.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016): Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen und Konsequenzen für eine Hochschuldidaktik der Fallarbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1), 86-108.
- Terhart, E. (1982): Fallgeschichten. Überlegungen im Anschluss an eine Diskussion. In: D. Fischer (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz: Faude, 107-115.
- Twardella, J. (2015): *Pädagogische Kasuistik: Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Van Es, E.A. & Sherin, M.G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. In: *Teaching and Teacher Education* 24 (2), 244-276.
- Van Es, E.A. (2012): Examining the development of a teacher learning community: the case of a video club. In: *Teaching and Teacher Education*. Online unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001089>. (Abrufdatum: 14.07.2020).
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.



- Wiesemann, J. (2011): Ethnographische Forschung im Kontext von Schule. In: H. Moser (Hrsg.): *Forschung in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 167-185.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Yadav, A., Phillips, M., Lundeberg, M., Koehler, M., Hilden, K. & Dirkin, K.H. (2011): If a picture is worth a thousand words is video worth a million? Differences in affective and cognitive processing of video and text cases. In: *Journal of Computing in Higher Education* 23 (1). Boston u.a.: Springer VS, 15-37.
- Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.

*Ursula Bredel und Irene Pieper*

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

Im Diskursraum von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik wird der Fallarbeit für die Förderung der Professionalität von (angehenden und praktizierenden) Lehrkräften gegenwärtig hohes Potenzial zugestanden. Auch in forschungsmethodischer Hinsicht erscheinen fallbezogene Zugriffe für die verschiedenen Arbeitsfelder ergiebig. Interdisziplinäre Publikationen, Werkstätten und Arbeitsgruppen dokumentieren das gemeinsame Interesse an der Fallarbeit, das Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik verbindet – Disziplinen, die je eigene Denkweisen ausgeprägt haben, deren Lehr- und Forschungsarbeiten sich aber eben auch berühren, und dies unserer Erfahrung nach in sehr produktiver Form.<sup>1</sup>

Interessanterweise ist die Rede von einer *fachdidaktischen Kasuistik* bisher rar. Dabei wird die genuin fachdidaktische Auseinandersetzung mit den Handlungsproblemen der Professionellen de facto des Öfteren fallorientiert geführt: In verschiedenen Arbeiten werden Probleme des Fachunterrichts und des fachlichen Lernens mit Bezug auf spezifische Sequenzen des Unterrichts oder unter Rückgriff auf andere unterrichtsnahe Daten wie Interviews, Unterrichtsmaterialien oder Schülertexte erörtert (für die Deutschdidaktik vgl. z.B. Böttcher 1994; Kleinbub 2014; Pflugmacher 2015; Bredel & Pieper 2015). Mit anderer Akzentuierung wird darauf hingewiesen, dass das Wissen der Professionellen selbst eine kasuistische Struktur hat (vgl. Lindow 2013). Noch anders liegt ein fachdidaktischer Zugriff im Hamburger Projekt *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)*: Hier werden Fallvignetten gezielt erstellt, und zwar auf Basis von eigenen Drehbüchern, um sie

1 Vgl. die Hinweise der Herausgeber/-innen des Bandes in der Einleitung zu den verschiedenen kasuistisch orientierten Publikationsaktivitäten im interdisziplinären und disziplinären Raum. Wir verweisen außerdem auf das (nicht mehr nur regional angelegte) *Forum Kasuistik*, das wir seit 2012 betreiben, sowie auf die *AG Kasuistik* innerhalb der DGfE. Noch einen weiteren Hinweis möchten wir gleich zu Anfang geben: Unser Argumentationsgang ist auf eine fachdidaktische Kasuistik gerichtet, wir konzentrieren uns dabei auf unser eigenes disziplinäres Feld, den Bereich der Deutschdidaktik, halten die Grundfigur allerdings (bis zum Beweis des Gegenteils) für generalisierbar. Unsere Fachdomäne halten wir auch deshalb für aussagekräftig, weil das Fach Deutsch traditionell sowohl sprachsystematische als auch ästhetische Gegenstände bearbeitet (zur Differenz vgl. Bredel & Pieper 2015, 261ff.). Die Diskussion interdisziplinär-fachdidaktisch weiterzuführen, wäre allemal eine reizvolle Perspektive für die künftige Forschungsarbeit.

als (inszenierte) ergiebige Reflexionsgegenstände in die Lehrerausbildung einzuspielen. Zentral sind dabei als typisch zu charakterisierende Problemsituationen, die unter Rückgriff auf Expertenwissen bestimmt werden (vgl. Heins 2018).

Gut beobachtbar ist mindestens in der Deutschdidaktik eine Praxis in Forschung und Lehre, wonach ein Fall als exemplarische Verdichtung eines fachlichen Lehr-/Lernprozesses bestimmt und eingesetzt wird, der im Rahmen gründlicher Fallanalysen für die wissenschaftliche Fachdidaktik erschlossen werden kann. Hier sehen wir ein besonderes Potenzial fallorientierter Arbeit und möchten daher zunächst eine systematisch fachdidaktische Perspektive auf Fallarbeit entwerfen, die wir in Kapitel 2 des Beitrags anhand zweier Fälle konkretisieren.

## 1 Fachdidaktische Fallarbeit

Die Fachdidaktiken konzentrieren sich üblicherweise auf fachliche Lehr-/Lernprozesse. Diese werden theoretisch modelliert, und zwar vor dem Hintergrund einer übergeordneten Rahmung: Ohne die Orientierung auf auch normative Zielbestimmungen und Zielerwartungen kommen die Fachdidaktiken nicht aus.<sup>2</sup> Für die Deutschdidaktik bestimmen Bredel und Pieper den Gegenstandsbereich wie folgt:

„Die Sprachdidaktik modelliert und untersucht Lehr-/Lernprozesse, die dem Auf- und Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit, die Literaturdidaktik solche, die dem Auf- und Ausbau literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit dienen.“ (Bredel & Pieper 2015, 13)

Was demnach in den Bereichen Sprache und Literatur gelernt werden soll, ist auf spezifische literale und ästhetische Handlungsfähigkeiten ausgerichtet. Die genauere Strukturierung der Gegenstände des Lernens lässt sich vorgängig vornehmen und wissenschaftlich grundlegen. Hier greift die Sprachdidaktik etwa auf die theoretische Modellierung des Sprachsystems und des Orthographiesystems zurück, auf textlinguistische Modelle und solche des Schreibprozesses. Die Literaturdidaktik arbeitet mit literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Beschreibung literarisch-ästhetischer Gegenstände, berücksichtigt theoretische Modellierungen des Handlungssystems Literatur und der literarischen Rezeption. Die Deutschdidaktik insgesamt greift auf theoretische Modellierungen der Lese- und Schreibfähigkeit zurück. Wie alle Fachdidaktiken ist die Deutschdidaktik nicht nur auf ihre fachwissenschaftlichen Bezugswissenschaften angewiesen (Linguistik, Literaturwissenschaft, Medien- und Kulturwissenschaft), sondern auch

<sup>2</sup> Beispielhaft sei auf Bestimmungen der Gegenstandsbereiche der Deutschdidaktik in Bräuer 2016 verwiesen.

auf die Berücksichtigung lerntheoretischer Zusammenhänge. Sie zieht daher entwicklungspsychologische Modellierungen heran und profitiert von Erkenntnissen kognitionspsychologischer Forschung. Und da Lernen nicht im luftleeren Raum, sondern gesellschaftlich und institutionell kontextualisiert betrachtet werden muss, spielen auch sozialisationstheoretische Zusammenhänge eine bedeutende Rolle.

Die bis hierhin angesprochene Bearbeitung der Gegenstände schließt bereits eine doppelte Perspektivierung ein: Die fachlichen Gegenstände werden zum einen der Sache nach in den Blick genommen: das Orthographiesystem, die Lyrik der Romantik ... Sie werden zum anderen und mitunter zugleich als Gegenstände des Lernens modelliert: Welche Aspekte der Sache stellen die Lernenden vor welche Herausforderung? Welches Potenzial kommt dem jeweiligen Gegenstand für den Erwerb sprachlicher und literarischer Handlungsfähigkeit zu? Für die Ergiebigkeit sogenannter Sachanalysen spielt diese Doppelperspektive eine erhebliche Rolle und sie bestimmt die Modellierung des Gegenstands mit (vgl. unten Punkt 1 sowie den Exkurs in Kap. 2).

Die Frage, ob die in einer solchen Analyse erarbeitete Modellierung des Lerngegenstands tatsächlich zum Lerngegenstand wird, führt in den Unterricht und mithin zu der Frage, wie die Gegenstände dort kommunikativ zugänglich gemacht und weiterbearbeitet werden. Dabei gilt der Unterricht nicht lediglich als Rahmenfaktor: So hält Hubert Ivo bereits 1975 fest, dass die Ziele des Literaturunterrichts nur bestimmt werden können, wenn man den Blick in den Unterricht, wie er stattfindet, wirft, und zwar als „methodisch organisierte [...] Auseinandersetzung mit dieser Realität“ (ebd., 205f.). Ivo geht dabei davon aus, dass sowohl die formal-curricularen Ziele als auch „der durch akademische Didaktiken nahegelegte Lehrplan“ sich von demjenigen Curriculum, das jeweils Praxis wird, unterscheiden (ebd.).

Für die fachdidaktische Theoriebildung heißt das: Die Gegenstände des Lernens bleiben nicht unbeeindruckt von den Bedingungen ihres Erwerbs. Vor diesem Hintergrund gilt das fachdidaktische Interesse unter anderem der Konstitution des Gegenstands im Unterrichtsprozess: Wenn ein Gedicht von Else Lasker-Schüler, das ganz sicher nicht für den schulischen Deutschunterricht verfasst wurde, Gegenstand des Literaturunterrichts wird, so wird im ko-konstruktiven Prozess der unterschiedlichen Interaktionen ein Gegenstand konstituiert, der sich etwa von einer Gedichtlektüre im Lesekreis unterscheidet. Praktiken der unterrichtlichen Behandlung bestimmen das Erlesen erheblich mit, etwa indem die Aufmerksamkeit sofort auf Aspekte wie Reimschema, Metrum und rhetorische Mittel gerichtet wird. Auf materialer Ebene gut nachvollziehbar wird diese abstrakte Denkfigur, wenn man eine Schulbuchseite, die ein Gedicht zu Aufgabenstellungen, Illustrationen und Anmerkungen in Beziehung setzt, mit einer Seite eines Gedichtbandes, wie sie klassische Anthologien haben, vergleicht (vgl. Pieper

2015): Rahmungen etwa mit Aufforderungscharakter für einen *lernenden* Umgang mit Literatur fehlen. Auf synchroner und diachroner Ebene können die unterschiedlichen Kontexte der Arbeit so jeweils unterschiedliche Gegenstände der Auseinandersetzung hervorbringen. Das kann so weit gehen, dass der Gegenstand bereits von Beginn an auf Schulbelange hin strukturiert wird. So unterscheidet die Grammatiktheorie zwischen *wissenschaftlicher Grammatik* und *Schulgrammatik* (vgl. z.B. Bredel & Schmellentin 2014). Letztere ist nicht einfach eine Reduktion der wissenschaftlichen Aufbereitung der Grammatik; vielmehr weist die Schulgrammatik sprachlichen Erscheinungen eine eigene Gegenstandsmodellierung und deren Bearbeitung eigene Zwecke zu.

Bernard Schneuwly hat in diesem Zusammenhang das Konzept der didaktischen Transposition in den deutschdidaktischen Diskurs eingebracht: Damit bezeichnet der Mathematiker Yves Chevallard die Spezifik des schulfachlichen Wissens, dessen Gestalt durch das Schulfach mitbestimmt ist – und das umgekehrt die Gestalt des gesellschaftlichen Bezugswissens mitzubestimmen in der Lage ist (vgl. Aeby-Daghé & Schneuwly 2011, 14). Von erheblicher Bedeutung sind in diesem Zusammenhang unterrichtliche Genres, die die Interaktionen bestimmen und die zur Fachlichkeit des Unterrichts das Ihre beitragen (vgl. Reh & Pieper 2018). Hubert Ivo spricht vom unterrichtlichen Brauchtum (Ivo 1977, 5), eine Formulierung, die in der Deutschdidaktik zum geflügelten Wort geworden ist.

Vor diesem Hintergrund erscheinen uns die folgenden drei Aspekte für die fachdidaktische Fallarbeit von besonderer Bedeutung:

1) *Die Analyse des Gegenstands als Lerngegenstand:* Weil sich die Gegenstände im Unterricht konstituieren, ist ihre adäquate Modellierung als Lerngegenstände auf eine fachlich-lerntheoretische Durchdringung des Phänomens angewiesen, wenn man Qualitätsansprüche an Unterricht, die ja auf das Lernen ausgerichtet sein müssen, eingelöst wissen will. Sinnvollerweise wird deshalb in der Unterrichtsvorbereitung eine sogenannte Sachanalyse vorgenommen. Diese ist erforderlich, weil nur bei einer Durchdringung des Phänomens die schülerseitigen Perspektiven auf den Gegenstand zu verstehen und einzuordnen sind und anschlussfähige Angebote für eine Weiterarbeit gemacht werden können. Wie oben angesprochen, schließt diese Analyse didaktische Perspektiven bereits ein, ein Aspekt, der im Hilfsterminus „Sachanalyse“ untergeht.

Dass eine solche – zunächst noch vom Unterrichtsprozess unabhängige – Analyse auch elementar dafür ist, eine fachdidaktische Fallrekonstruktion vornehmen zu können bzw. eine entsprechende Fallarbeitspraxis zu arrangieren, zeigen wir in Kapitel 2.

2) *Die Wechselbeziehung zwischen Gegenstandskonstitution und Konstitution der Lernenden im Unterrichtsprozess:* Die Figur der Gegenstandskonstitution findet ihr Gegenüber in der Konstitution der Lernenden. Die Art und Weise, wie ein Gegenstand zur Sache des Unterrichts wird, bestimmt zugleich das Verhältnis der Lernenden zum Gegenstand, sie weist ihnen Positionen zu und konstituiert den Möglichkeitsraum des Lernens. Konzentriert sich etwa die Bearbeitung des Lasker-Schüler-Gedichts auf die Formanalyse, so werden die Lernenden zunächst nicht als diejenigen angesprochen, die als Lesende ein Verständnis des Gedichts entwickeln bzw. entwickelt haben. Vielmehr üben sie spezifische (nicht nur, aber insbesondere schulische) Verfahren der Untersuchung literarischer Strukturen ein, was durchaus von der intensiven Auseinandersetzung mit dem spezifischen Text abhalten kann. Die Dichte der Auseinandersetzung mit den Gegenständen wirkt sich aber, wie wir in Kapitel 2 zeigen werden, deutlich auf die Qualität des Lernens aus. Dieser Aspekt ist für unsere Zielbestimmung – die Ausrichtung auf sprachliche und literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit – von herausragender Bedeutung.

3) *Die Spezifik und Kontextualität institutioneller Lernprozesse:* Die Figur der Gegenstandskonstitution sensibilisiert insgesamt für die Spezifik und Kontextualität institutioneller (und anderer) Lernprozesse. So differiert die gesellschaftliche Sprach- und Literaturauffassung historisch, aber auch über verschiedene Schulformen hinweg unterscheiden sich Auffassungen von Literatur und Sprache sowie sprachlichem und literarischem Lernen, wie sich etwa bei der vergleichenden Analyse von Lehr- und Lernmaterialien zeigt (vgl. Pieper 2017); Annahmen zur Qualität des Unterrichtsgesprächs sind nicht neutral gegenüber gesellschaftlichen Auffassungen von Lernen und Kommunikation (vgl. Paul 2019); tradierte Genres wie der Schulaufsatz im Fach Deutsch werden lesbar in Hinblick auf veränderte Vorstellungen von Subjektivität (vgl. Zach & Reh 2018). Auch kann die Figur der Gegenstandskonstitution ein Extrem sichtbar machen, das die Fachdidaktik nachhaltig provozieren muss: Routinen des Unterrichts verselbständigen sich gegenüber dem fachlichen Lerngegenstand. So kann etwa das Abarbeiten von Arbeitsblättern zum *eigentlichen* Gegenstand avancieren, der dasjenige, was fachlich mithilfe der Arbeitsblätter gelernt werden soll, suspendiert. Dies verdeutlichen wir in Kapitel 2.

Angesichts der grundlegenden Einsicht, dass die Gegenstände des Faches sich also unterrichtlich konstituieren und dieser Konstitution die Position der Lernenden eingeschrieben ist, können Fallrekonstruktionen durchaus dem Bereich fachdidaktischer Grundlagenforschung zugerechnet werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Argumentationslinien bis zu gegenstandsorientierten struk-

turellen Einsichten vorstoßen, die über die Punktualität einer Einzelbeobachtung hinausweisen.

Zugleich ermöglichen solche Rekonstruktionen eine Orientierung auf die Profession, und zwar in doppelter Weise: Sie können Professionalität in actu in den Blick nehmen und insbesondere als Fallarbeit in der Lehre der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte dienen. Außerdem kann auch aus fachdidaktischer Perspektive angenommen werden, dass die Bearbeitung von Fällen im Studium zur Einübung eines professionellen Reflexionshabitus im Sinne Helsepers beitragen kann (vgl. Helseper 2003) – unter Nutzung des Potenzials eines Agierens im handlungsentlasteten Raum.

Besonders ergiebig kann die Fallarbeit aus unserer Sicht dann sein, wenn sie dem systematischen Interesse der Fachdidaktik entgegenkommt, das ja auf den komplexen Gegenstand des Fachs und seiner Aspekte ausgerichtet ist. Anders als eine Kasuistik nach dem Motto des englischen Rechtssystems, die alternativ zu einer in kodifizierter Form vorliegenden Gesetzesgrundlage auf der Basis von Fällen operiert, die im Rechtsfall vergleichend herangezogen werden, erscheint uns im Fall der fachdidaktischen Fallarbeit ein systematisch ordnender Zugriff möglich und sinnvoll.

Orientierungspunkte für einen solchen ordnenden Zugriff sehen wir unter anderem darin,

- a) bekannte bzw. ermittelbare Handlungsprobleme der fachunterrichtlichen Praxis zum Ausgangspunkt zu machen (vgl. Heins 2018)
- b) die tradierte Strukturierung der Unterrichtsfächer, ihrer Lern- bzw. Kompetenzbereiche – die ihrerseits an normative Bildungsziele gebunden sind – heranzuziehen: Für quasi jeden Lernbereich des Faches sind interessante Fälle denkbar. Ihre Auffindbarkeit ist bisher auf eigene Erkundungen der Fachdidaktik angewiesen.<sup>3</sup>

Gerade die Berücksichtigung von Bildungszielen führt notorisch auch zu den typischen Spannungsfeldern unterrichtlicher Arbeit. Insofern stehen a) und b) nicht unverbunden nebeneinander. Die fachdidaktische Rede von Handlungsproblemen ist dabei nicht auf die grundsätzlichen Strukturprobleme von Unterricht gerichtet, auch wenn sie diese nicht ausblenden kann. Sie orientiert sich vielmehr an solchen Spannungslagen, die mit der Konturierung und Bearbeitung des Lerngegenstands zu tun haben. So ist die formale Analyse lyrischer Texte curricular durchaus legitimierbar, gerät aber leicht in Spannung zu literar-ästhetischen

<sup>3</sup> Zu beobachten ist aber unserer Erfahrung nach ein wachsendes Interesse in der Fachdidaktik an den Universitäten und in den Studienseminaren an entsprechend systematisch orientierten Anthologien.

Bildungszielen, die die individuell lohnende Auseinandersetzung mit dem Sinnangebot literarischer Texte priorisieren. Freilich ist eine geschickte Vermittlung dieses Bildungsziels mit der formalen Analyse möglich, wenn es gelingt, letztere wirkungsästhetisch auszuwerten.

Bei einer Orientierung an zentralen Lernbereichen ist es daher auch denkbar, dass ein Fall aussagekräftig in Hinblick auf eine fachliche „Lehrkunst“ (Paul 2019) im besten Sinne ist und Aufschlüsse in Hinblick auf die Gegenstandskonstitution erlaubt, aus der – auch in theoriebildender Hinsicht – etwas zu lernen ist. Insofern lässt eine solche Fallarbeit auch eine Ausrichtung auf das Gelingen von Unterricht zu. Anders gesagt: Nicht allein die Krise begründet einen Fall und es sind auch Rekonstruktionen denkbar und aussagekräftig, deren Pointe nicht oder nicht in erster Linie darin besteht, „Strukturprobleme des pädagogischen Handlungsraums“ (Wernet 2006, 177) zu erörtern oder der Theoretisierung zugänglich zu machen. Hier sehen wir eine Differenz zur erziehungswissenschaftlichen Fallarbeitspraxis in objektiv-hermeneutischer Tradition (vgl. ebd.), die allerdings nicht als absolute zu verstehen ist: Auch fachdidaktische Fallarbeit arbeitet, wie wir zeigen werden, strukturelle Spannungen heraus.

Die beiden Orientierungspunkte sind auch anschlussfähig an eine Auswahlpraxis, die durch eigene praktische Erfahrungen bestimmt wird, wenn etwa Studierende eigene Fälle aus den schulpraktischen Studien in die Seminarpraxis zurückbringen, um sie für die gemeinsame Fallarbeit fruchtbar zu machen. Neben solchen Fällen, die den Studierenden oder Lehrkräften aus der eigenen Praxis heraus als ein zu bearbeitender Fall erscheinen, weil ein handfestes Handlungsproblem erfahren wurde, ist hier mit Daten aus dem Unterricht zu rechnen, die der Praxis gar nicht problematisch erscheinen, aber in der entsprechenden Fallarbeitspraxis sehr gut zum Fall werden können, etwa um einen spezifischen Aspekt fachlichen Lernens im Unterricht strukturell verständlich zu machen, Alternativen auszuloten etc. Dazu, auch einen ordnenden Zugriff in systematischer Absicht zu ermöglichen, kann und sollte die fachdidaktische Lehre beitragen.

Im folgenden Kapitel stellen wir eine fachdidaktische Untersuchung der Gegenstandskonstitution am Fall vor. Wir wählen ein für die Lehrerbildung für den Primarbereich mit Fach Deutsch hoch relevantes und strittiges Feld, das des Schriftspracherwerbs: Auf verschiedenen Ebenen werden hier typische und bekannte Handlungsprobleme des Deutschunterrichts im Sinne von Option a) sichtbar: Tradierte unterrichtliche Verfahren provozieren lernerseitige Probleme, die außerhalb der Verfahrenslogik liegen; sie haben den Charakter gegenstandsfremder Routinen angenommen, die den Zugriff auf die Orthographie als System versperren. Des weiteren brechen sich die den Verfahren mitunter eingeschriebenen Annahmen zu lernerorientierten, gleichwohl gegenstandsfernen Inszenie-



rungen,<sup>4</sup> sowohl mit dem Ziel, Einsichten in das System zu erwerben, als auch mit einer – von uns nicht geteilten – Orthographieauffassung, wonach es sich um willkürlich gesetzte Normen handele, die weder systemhaft noch in systematischer Weise lernbar seien (vgl. Bredel 2019).

## 2 Gegenstands- und lernerferne und gegenstands- und lernerne Unterrichtsverläufe – dargestellt am *Vogel-V*

„So, und jetzt haben wir einfach mal wieder Deutsch.“ So beginnt Lehrkraft A ihre Unterrichtsstunde in Klasse 4 zur Bearbeitung der v-Schreibung.<sup>5</sup> Sie orientiert die Schüler/-innen damit auf die institutionelle Rahmung der nun folgenden Interaktion (Deutschstunde). Die Schüler/-innen sind *als Schüler/-innen* angefragt, die Lehrerin agiert *als Lehrerin*.

Lehrkraft B eröffnet ihre Unterrichtsstunde zur Bearbeitung der v-Schreibung in Klasse 4 wie folgt: „So, was erWARTet uns heute? ich sage es NICHT. ihr seid nämlich heute mal wieder als (---) SPRACHforscher und detekTIVE gefragt.“ Die Schüler/-innen sind als Sprachforscher/-innen und Detektive angesprochen, die Lehrkraft tritt nicht in erster Linie als Lehrende in Erscheinung, sondern verspricht den Lernenden die Begegnung mit einem interessanten Problem.<sup>6</sup>

Die beiden Initiationen sind jeweils indikatorisch für den gesamten weiteren Verlauf der Unterrichtsstunden A und B (s.u.).

Wir möchten im Folgenden ein Paradox herausarbeiten, das wir oben mit Blick auf die Figur der Gegenstandskonstitution bereits angesprochen haben: Die Institution Schule stellt einerseits den Rahmen für das fachliche Lernen überhaupt erst bereit (vgl. Ehlich & Rehbein 1986). Zugleich bringt sie Strukturen und Routinen des Unterrichts hervor, die sich gegen die Entfaltung des Lerngegenstands verselbständigen können und dann auch die lernerseitige Partizipation verfehlen.

4 Zum Beispiel Illustrationen oder Leitnarrationen auf Arbeitsblättern, so das Arbeitsblatt zur v-Schreibung im Fall, der in Kapitel 2 thematisch ist: *Der Weg eines Ritters* in Bredel & Pieper 2015, 36. Hier werden die Schüler/-innen mit vermeintlich inhaltlich interessanten Themen befasst (im vorliegenden Fall das Thema *Ritter*), dadurch aber noch weiter vom intendierten Unterrichtsgegenstand (Orthographie) weggeführt.

5 Zur Groß-/Kleinschreibung von <v> in diesem Beitrag: Im Ausdruck „v-Schreibung“ ist <v> metasprachlich gebraucht, deshalb wird der Defaultfall (also der Kleinbuchstabe) gewählt; vollständig expliziert müsste es heißen „v-/V-Schreibung“. Bei „V-Stunde“ ist <v> Teil eines Eigennamens. Bei „Vogel-V“ ist <v> eine Substantivierung; in beiden Fällen wird <v> deshalb großgeschrieben.

6 Beide Fälle stammen aus dem Fallarchiv HILDE der Universität Hildesheim (<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>), das sich weiter im Aufbau befindet. Im Rahmen der Verschriftlichung und Archivierung der Fälle wurden verschiedene Transkriptionsverfahren exploriert. Die von uns diskutierten Beispiele entstammen unterschiedlichen Explorationsphasen.

Diese Dynamik ist allerdings nicht zwingend, sondern kann mit den Mitteln des Unterrichts verhindert bzw. aufgebrochen werden. Voraussetzung ist dabei, einen Abstand zur äußeren Ordnungsstruktur der institutionellen Rahmung zu wahren, der eine gegenstands- und damit lernernahe Unterrichtspraxis ermöglicht und die Suspensierung des fachlichen Lerngegenstands verhindert. Dieser Abstand ist Bedingung dafür, eine fragende, problematisierende, reflektierende Haltung entwickeln zu können und die Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die Lernenden aufzuschließen.

Dabei wird sich auch zeigen, dass Gegenstände und Lernende nicht in Opposition zueinander stehen, zwischen denen der Unterricht zu vermitteln hätte, sondern dass im Gegenteil mit der Durcharbeitung und damit dem Aufschließen des Gegenstandes für Lernende Lernernähe überhaupt erst hergestellt werden kann.

Zeigen wollen wir das an einem besonders hartnäckigen Gegenstand des Deutschunterrichts, der Orthographie, die seit jeher als nachgerade natürlicher Feind von Lehrkräften gilt: Mit dem „ganzen Rechtschreibwahnsinn“, so Reichen, hielte man „die Kinder davon ab, wirklich denken zu lernen und uns mit der Welt und dem Leben auseinanderzusetzen“ (Reichen ab 1981, 205).

In der Tat wird der Orthographieunterricht von vielen Lehrkräften als belastend erlebt (vgl. Bernasconi u.a. 2010) und die pädagogische Literatur spart nicht mit Vorschlägen, die es erlauben sollen, die vermeintliche Kluft zwischen der Orthographie als Lerngegenstand und den Lernenden zu überbrücken, etwa durch verschiedene Formen des Mitmachens oder Mitgestaltens oder mit Verfahren, die zu einer Phänomenentdeckung einladen sollen.

Die folgende Analyse von Auszügen aus der V-Stunde A kann jedoch zeigen, dass diese Art der Schülerorientierung so lange leerläuft, wie es sich um rein institutionelle, unterrichtsorganisatorische Formen der Beteiligung der Lernenden handelt, solange also nicht, wie in der V-Stunde B, der Gegenstand selbst aufgeschlossen ist.

Für die Aufschließung des Gegenstandes soll hier vor dem Einstieg in die Fallanalysen ein Exkurs über die v-Schreibung im Deutschen vorangestellt werden (entnommen aus Bredel & Pieper 2015, 31f.), ohne den die Unterrichtspassagen nicht oder nur unvollkommen nachvollzogen werden können. Der Exkurs veranschaulicht zugleich die spezifische Anforderung an die Analyse des Lerngegenstands, die oben angesprochen wurde: Das Phänomen der v-Schreibung wird systematisch unter Berücksichtigung des Erwerbs entfaltet, Hinweise auf das Lernen sind integriert.

### Exkurs: Die v-Schreibung im Deutschen

Schreibern des Althochdeutschen ist der Buchstabe <v> unbekannt. [f] wird mit <f> verschriftet (*endi **farlaz** uns **sculdhi** unsero, sama so uuir **farlazzem** scolom unserem*). Das ändert sich im Mittelhochdeutschen, wo [f] in der Regel mit <v> wiedergegeben wird (*vor sünden [...] mache uns **vri***). Das Neuhochdeutsche verwendet wie das Althochdeutsche das <f> für die Wiedergabe von [f], bewahrt aber einige Schreibungen aus dem Mittelhochdeutschen (siehe A). Für [v] (wie in *zivil*) steht das <v> nur in Fremdwörtern (siehe B).

Leicht vergrößert ergibt sich für die moderne Rechtschreibung das folgende Bild:

A. Die Regel für die Verschriftung von [f] (wie in *Fenster*) in Kernwörtern ist <f>. Der Buchstabe <v> für [f] wird in zwei Fällen verwendet:

1. Bei der Verschriftung der Morpheme <ver->, <vor-> und <von->. Wir sprechen von **morphologischen Schreibungen**.

2. Bei einigen Wörtern mit [f]-Anlaut, wobei der Konsonant [f] allein im Anfangsrand des Wortes steht (Beispiele: *Vater, Vogel, Veilchen, Vetter*). Wir sprechen von **lexikalischen Schreibungen**.

Der Unterschied zwischen 1 und 2 ist gerade für die Modellierung von Lerngelegenheiten von außerordentlichem Interesse: Die morphologischen Schreibungen sind vorhersagbar: Alle Vorkommen von <ver->, <vor-> und <von-> erhalten das <v>. Für die lexikalischen Schreibungen gilt das nicht: Das Auftreten von <v> kann nicht vorhergesagt, sondern muss gelernt werden. Dabei hilft den Lernenden der Umstand, dass nicht überall dort, wo ein [f] zu hören ist, auch ein <v> stehen kann; denn nur dann, wenn das [f] wortinitial steht und wenn auf das [f] ein Vokal folgt, ist das <v> möglich; ausschließen können sie also Schreibungen wie \*<vrei>, \*<Haver>, \*<Senv>, \*<Avve>, \*<kauven> (dem steht eine Handvoll Ausnahmen gegenüber, etwa <Frevell>, <Larve> und <Vlies>). Für Kinder kann diese Erkenntnis eine erhebliche Lernhilfe bedeuten. Denn damit kann der Hypothesenraum über das Auftreten des ohnehin seltenen Buchstaben <v> in lexikalischen Schreibungen erheblich eingeschränkt werden.

B. Die Regel für die Verschriftung von [v] (wie in *Wasser*) in Kernwörtern ist <w>. Der Buchstabe <v> für [v] kommt ausschließlich in Fremdwörtern vor (*zivil, Konklave, oval* ...), wobei beachtet werden muss, dass nicht alle Vorkommen von [v] in Fremdwörtern mit <v> geschrieben werden (<Krawall>, <Lawine> ...). Für Lerner/innen kann dieser Befund für die Sprachreflexion fruchtbar gemacht werden: Wörter, bei denen <v> mit [v] wiedergegeben wird, sind Fremdwörter (**Fremdwortschreibung**).

## 2.1 V-Stunde A

- 14 T So, und jetzt haben wir einfach mal wieder Deutsch. (20)  
[Lehrerin klappt die Tafel um und gibt stummen Impuls – 7 Wörter mit v:  
*Kurve, Vase, Verlust, davon, vielleicht, Vergangenheit, verlieren*]
- 15 Ss Ss: {grübeln, einige Kinder melden sich}. Ahh.
- 16 T Robin
- 17 S1 Die fangen alle mit Vogel-V an.
- 18 T Alle?
- 19 Ss Nee. Nee {lachen}
- 20 T Schsch.
- 21 S1 Ähm – außer der *Kurve* ( )
- 22 T Das war schon ganz gut. ( ) Caroli.
- 23 S2 Ähm – ent entweder sie fangen mit Vogel-V an oder in der Mitte des Wortes  
– ähm ist ein Vogel-V
- 24 T Prima. Annika.
- 25 S3 ( )
- 26 T Das wisst ihr noch von der ersten Klasse. Wisst'er noch. Das war nicht so ein-  
fach mit diesem Buchstaben ... und für viele Kinder is das heute noch nicht  
so einfach mit diesem Buchstaben ... An //
- 27 S3 // ( )
- 28 T Aha. Paul.
- 29 S4 Mhm (ja), das (find) ich auch sagen mit dem das ( ) bei allen Wörtern is ir-  
gendwie 'n Vogel-V drin.
- 30 T Gut. Ibrahim.
- 31 S5 Bei *Kurve*, da klingt das ( ) so wie 'n *w*, aber is echt ein *v*
- 32 T Richtig, das hat Annika glaub ich eben auch schon gesagt. // Nele. ... Cora,  
noch was anderes
- 33 Ss // ( ).
- 34 S6 Ähm – *Verlust* und *verlieren*, das ist irgendwie miteinander verwandt oder so.
- 35 T Aha. Gut. Prima. ... So, dann würd ich ... doch einfach mal bitten, dass wir  
die Wörter ... vorlesen, vorlesen
- 36 Ss ( ) {melden sich}
- 37 T Lukas
- 38 S7 *Kurve, Vase, Venus?*
- 39 T {lacht und schiebt den Magneten weg} // Kannst du's jetzt lesen?
- 40 Ss // {lachen}
- 41 S7 *Verlust*. Ach ( ) ... Und (*davor*) //
- 42 T So, und die nächsten drei, Nele.
- 43 S8 *Vielleicht, Vergangenheit* und // *verlieben*
- 44 S2 // {hustet}

- 45 T So und ein ganz großes Problem is für viele von euch, wenn man die Wörter in Silben zerlegen soll, weil man sie ja da an der Stelle trennen kann. Wer könnte denn mal bei dem ersten Wort die Silbenbögen drunterzeichnen? ... Ibrahim..., machs'te das ma mit Gelb?
- 46 S5 Jo. {geht zur Tafel}
- 47 T Äh – einfach da drunter, weil du das ...
- 48 S5 Ähm – ...
- 49 T So, und da ka- kannst du's jetzt noch ma – äh – sprechen, oder? So ( ) //
- 50 S5 *Kurve*
- 51 T Und mach doch mal.
- 52 S5 *Kur – ve* {Armbewegung – Silbenbögen}
- 53 T Gut. Und noch besser is, man bewegt sich dabei noch ... Maurits. (8)
- 54 S9 {geht zur Tafel; zeichnet Silbenbögen unter das Wort *Vase* und spricht leise mit}
- 55 T Und, kannst du das auch noch mal?
- 56 S9 *Va - // se* {klatscht dabei}

Alle Wörter werden der Reihe nach von einzelnen Kindern in dieser Weise markiert und silbifiziert vorgelesen

- 57 T So, dann machen wir das jetzt noch mal gemeinsam {deutet auf die Tafel und beginnt, die Silbenstruktur der ersten Wortes (*Kurve*) zu klatschen, ohne dabei zu sprechen}
- 58 Ss {Die Schüler/-innen übernehmen das Klatschmuster und lesen im Klassenverband die Wörter in silbifizierter Form vor und klatschen dazu.} [bis hier 5 Min, 43 Sek]
- 59 T Na, das ging ja schon mal super. Jetzt bin ich gespannt, ob ihr genau so super das jetzt auf diesem Blatt bearbeiten könnt {es folgen Anweisungen zur Bearbeitung der Arbeitsbögen}

Die Kinder arbeiten ca. 30 Min an den Arbeitsbögen; 5 Min vor Ende bricht die Lehrerin ab, um Administratives zu klären.

(Quelle: HILDE-Archiv)

Wir beginnen unsere Fallanalyse mit der Rekonstruktion der lehrerseitigen Gegenstandsmodellierung: Das ausgewählte Wortmaterial enthält Beispiele für alle v-Schreibungs-Fälle des Deutschen (lexikalische, morphologische und Fremdwortschreibung), die im Wortkartenformat untereinander, inhaltlich aber ungeordnet an der Tafel angebracht sind. Erwartbar wäre, dass es darum geht, (durch eine Umordnung der Wortkarten) verschiedene Phänomengruppen zu bilden. Die Bearbeitung der ausgewählten Wörter wird von der Lehrkraft aber auf die Silbifizierung bezogen (45). Sie bildet den Kern und den einzig erkennbaren Zielpunkt des Unterrichts. Ein Zusammenhang zwischen Silbenstrukturen und der

v-Schreibung wird nicht hergestellt und ist, nach allem, was über die v-Schreibung bekannt ist, auch nicht gegeben.

Der kommunikative Ablauf, dies die zweite Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen, ist trotz dieser konzeptionellen Schiefelage reibungslos zu nennen. Unter institutioneller Perspektive ist er nahezu idealtypisch:

<b>Phase 1:</b>	Stummer Impuls (14)
<b>Phase 2:</b>	Thematisch un gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem die Lernenden sich zum Gegenstand äußern (15-35)
<b>Phase 3:</b>	Thematisch gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem der Gegenstand der lehrerseitig intendierten Bearbeitung unterzogen wird (35-56)
<b>Phase 4:</b>	Schließen des Unterrichtsgesprächs durch gemeinsame Aktivität (57-58)
<b>Phase 5:</b>	Bearbeiten von Arbeitsmaterialien (Klammerzusatz)

Erklärungsbedürftig aus fachdidaktischer Perspektive ist der Widerspruch zwischen dem an der Oberfläche, auch in den Einzelsequenzen störungsfreien Unterrichtsablauf bei gleichzeitig fehlgehender Aufbereitung des Gegenstandes, dem wir uns mit Morek (2012) annähern. Die Autorin spricht in Fällen wie dem vorliegenden von *doing pupil*: „die Schüler/innen werden nicht als [...] bereichsspezifische Experten behandelt, die einen kommunikativen zweckdienlichen Beitrag zum Unterrichtsdiskurs beizutragen hätten, sondern primär in ihrer sozialen Identität als ‚Schüler‘, die Lösungen abliefern.“ (Morek 2012, 260) Dabei sind die abgelieferten Lösungen der Lernenden im vorliegenden Fall durchaus weiterführend (S5, 31: Bei *Kurve*, da klingt das ( ) so wie 'n w, aber is echt ein v; S6, 34: Ähm – *Verlust* und *verlieren*, das ist irgendwie miteinander verwandt oder so). Die Lehrkraft greift diese Antworten aber nicht auf, sondern neutralisiert die Gegenstandsbezüge mit einem gegenstandsfernen Lob (22, 24, 28, 30, 32, 35). Wie wenig sie auf die Ressourcen der Lernenden bei der Erschließung des Gegenstands orientiert ist, zeigt auch die Passage, in der die v-Schreibung – nach den ersten schülerseitigen Assoziationen für die Weiterarbeit – als Unterrichtsthema gesichert wird: „Das wisst ihr noch von der ersten Klasse. Wisst'er noch. Das war nicht so einfach mit diesem Buchstaben ... und für viele Kinder is das heute noch nicht so einfach mit diesem Buchstaben“ (26).

Die Lehrkraft versucht hier, Anschluss an die Perspektive der Lernenden zu finden („Wisst'er noch.“), orientiert aber erneut nicht auf das Lernen, sondern auf ihre Rolle als Schüler und Schülerinnen („Das wisst ihr noch von der ersten Klasse“). Und statt einer den Gegenstand aufschließenden Perspektive identifiziert sie die v-Schreibung als Problem („nicht so einfach mit diesem Buchstaben“), für das

sie jedoch keine Lösung anbietet. Mit der Silbifizierung wird vielmehr ein neues Problem eingespielt, das von einer gegenstandsorientierten Arbeit wegführt.<sup>7</sup>

## 2.2 V-Stunde B

Die V-Stunde B, die wir hier als Alternative vorstellen, ist unter besonderen Bedingungen entstanden: Wir konnten eine erfahrene Lehrkraft gewinnen, die insgesamt einen gegenstandsaufschließenden Unterricht praktiziert, und die ihren Unterricht zur v-Schreibung für uns so organisierte, dass sie mit demselben Wortmaterial wie die Lehrkraft aus der V-Stunde A arbeitet und mit einem stummen Impuls beginnt. In Bezug auf die Rahmung und Weiterbearbeitung des Materials sollte sie ihren gewohnten Unterrichtspraktiken folgen.

- 1 T: So, was erWARTet uns heute? ich sage es NICHT? ihr seid nämlich heute mal wieder als (---) SPRACHforscher und detekTIVE gefragt::: und ihr WISST ja was das heißt; (3.0) geNAU (.) schauen, manchmal auch genau HÖren, (2.0) NACHdenken, (1.5) und, (-- ) kombinieren. (4.0) und ich denke, (-) wir starten,(--) und ich bin mir ganz sicher dass IHR den ((atmet tief ein)) diesen detektivischen fall (.) LÖ:sen werdet. [[L bittet die Schüler/innen, sich vor der Tafel zu versammeln]]
- 2 T: [[L öffnet die Tafel; dort stehen folgende Wörter: *Kurve, Vase, Verlust, Vater, vielleicht, Vergangenheit, verlieren*]]  
Ist für alle zu lesen?
- 3 SuS hmhm (ja)
- 4 T: gut. (14.0) fang ich mal mit der hinteren reihe an, und ihr (-) nehmt euch mal gegenseitig dran, vielleicht kann ICH ja schon was tun;
- 5 Li Mei: ähm alle wörter haben ein FAU, ja; alle wörter haben ein fau.
- 6 S: Nein
- 7 SuS DOCH, (unverständliche passage)
- 8 S: nicht am anfang
- 9 T: <<schreibt *alle* Wörter mit v; *am Anfang das v* untereinander an die Tafel>> ich kürz es mal ab ist das okay für euch?
- 10 SuS Ja
- 11 T: <<schreibt weiter>> ja? okay. (2.0) oh mensch (-- ) ja es kann schon WEItergehen; ich gucke dass ich NACHkomme.>
- 12 Christin: a:so ähm bei manchen wörtern zum beispiel wie bei KURve und VAse da klingt es so wie ein WE:
- 13 T: würdest du die mal bitte (---) RAUSnehmen, aus dieses=liste, dann kann ich nämlich WEITERarbeiten.

<sup>7</sup> Eine ausführlichere Untersuchung der Stunde (wie auch der V-Stunde B) mit weiteren Transkriptpassagen und Materialien findet sich in Bredel & Pieper 2015.

- 14 Christin: ((geht zur Tafel und hängt eine Karte an einen anderen Platz an der Tafel))
- 15 T: warte mal,<<nimm den Korb mit der Kreide> bunte hab, hab ich auch nicht mehr. MENSCH:>
- 16 ((S fällt ein Magnet herunter))
- 17 T: entSCHULdige.
- 18 Christin: ich mach mal die tafel mal weiter nach UNten.
- 19 T: warte mal. geht es? ähm: (--) ich geb's dir einfach mal pass mal auf denn sonst ich geb's dir mal. welches wort wolltest du [noch haben?
- 20 Christin: KURve und Vase]. äh: weil da klingt das fau so wien we? und bei: manchen wörtern ist ja auch bei verLIERen verGANgenheit und verLUST [da
- 21 T: HILfe HILfe HILfe]
- 22 Christin: [da steht ja immer (solche) ver und ver die vorsilbe ver wird immer mit fau geschrieben. ähm: julia?
- 23 Julia: ähm: also bei verLUST VAtter verLIERen vieLEICHT und verGANgenheit, hört sich das FAU (-) nicht so wien (-) fau an, sondern wie'n EF (--) soll ich-
- 24 T: komm doch mal zu MI:R ob du: (-) hier ei=eine ((räuspert sich)) ÜBERSchrift findest, die dazu PASST zu deiner aussage ((räuspert sich))
- 25 Julia: ((schaut sich die Karten in der Hand der Lehrerin an)) hier die hier. [wählt die Karte v klingt wie f]
- 26 T: hmhm (ja) und die anderen können ja noch mal WEIterreden.
- 27 Julia: ((zieht die Tafel etwas herunter, um die Karte an die Tafel zu hängen.)) soll ich dran nehmen?
- 28 T: ja? (--) bitte-
- 29 Julia: Melanie-
- 30 T: ich hab ja zu TUN hier.
- 31 S: ja melanie du bist dran,
- 32 Melanie: ach so. bei verlust, ähm verlieben und bei (-) verGANgenheit da ist immer mit der vorsilbe VER.
- 33 T: (4.0) bin sprachlos ((zeigt an die Tafel als Aufforderung an S, an die Tafel zu gehen)) bitte.(--) mach= nimm dir noch mal jemanden als Hilfe mit, dann sind [wa
- 34 Melanie: ähm::]
- 35 T: das sind ja ein paar mehr wörter, (---)
- 36 Melanie: julia.
- 37 T: ähm- (2.5) hmhm (ja) (1.5) ja.
- 38 ((Beide S gehen an die Tafel und sortieren die Wörter))
- 39 T: () noch mal bei christin eben; wo isse denn.



- 40 Christin: hier.
- 41 T: <<zeigt auf S> da.> <<wendet sich an Julia und Melanie> noch ein bisschen ihr wisst ja ich hab das ja immer gerne ein BISSchen ordentlich:: so:‘ nä?>
- 42 ((S sortieren weiter, ca. 10 Sek.)
- 43 Melanie: fertig. ja. hmhm (ja)
- 44 T: aha? guck doch mal ob hier auch ob ich dafür auch vielleicht AUCH ZU:f= an ne: das kann ne:: noch nich; ne:: ne: ne: ne: ne: nei:n ist gut. okay, nein?
- 45 ((Christin geht an die Tafel, um noch etwas zu sortieren))
- 46 T: AH: christin das darum (-) bat ich wollt ich dich bitten? (---) wollen wir es noch mal ein bisschen damits DEUTlicher ist ein bisschen (-) ABstellen?
- 47 Christin: ja.
- 48 T: ich mach dann mal die TAFel wieder hoch?: sonst () so: ((ordnet einige Karten an der Tafel noch etwas))
- 49 Julia: äh: frau m.?
- 50 T: <<ordnet weiter Karten an der Tafel> bin ja SPRACHlos hier. (---) upsassa. so.>
- 51 Julia: frau m. soll ich die überschrift noch mal VORlesen?
- 52 T: (-) das wäre nicht schlecht,
- 53 Julia: FAU (-) klingt wie ef.

(Quelle: HILDE-Archiv)

Auch hier beginnen wir unsere Analyse mit der Gegenstandsmodellierung. Der erste bedeutsame Unterschied zur V-Stunde A ist, dass die Gegenstandsbestimmung in der V-Stunde B nicht durch eine lehrerseitige Setzung erfolgt, sondern sich in der Sukzession des Unterrichtsverlaufs entfaltet. Die Gegenstandskonstitution geht hier also mit der gemeinsamen Erarbeitung des Gegenstandes Hand in Hand: Auf der Basis der Rückmeldungen der Lernenden entsteht folgendes Bild: Die Lehrkraft fokussiert nacheinander und auf der Basis der schülerseitigen Beobachtungen auf die Position von v (am Anfang, 9), auf die Unterscheidung zwischen Fremdwort- und Kernwortschreibung (20-25) und auf die Besonderheit von morphologischen Schreibungen (32/33). Sie ordnet damit das Feld, das die Wortbeispiele zur Verfügung stellen, zusammen mit den Lernenden in Bezug auf die orthographischen Gesetzmäßigkeiten.

In der Makrostruktur macht sich dieses Erarbeitungsverfahren so bemerkbar, dass dem stummen Impuls eine einphasige Erarbeitungsphase folgt, in der die Beobachtungen der Lernenden aufgegriffen und gemeinsam systematisiert werden:

---

**Phase 1:** Ankündigung/Voraborientierung (1)

---

**Phase 2:** (Stummer) Impuls (2-4)

---

**Phase 3:** Gelenktes Unterrichtsgespräch (5ff.)

---

An der Oberfläche ist der Ablauf damit als weniger strukturiert zu bezeichnen als die Unterrichtsorganisation in der V-Stunde A. Denn die Ordnung wird hier nicht institutionell (Phasenwechsel), sondern diskursiv und mithin gegenstands- und lernernah hergestellt. Die Lernenden werden nicht in ihrer Schülerrolle angesprochen, sondern als „Sprachforscher und Detektive“ (T, 1), das orthographische Material gilt nicht als Problem, das seit der ersten Klasse besteht, sondern als Fall, den es zu lösen gilt (T, 1: „und ich bin mir ganz sicher dass IHR den ((atmet tief ein)) diesen detektivischen fall (.) LÖ:sen werdet (1)“). Die Lehrkraft agiert als Moderatorin und kann offenbar ihre Rolle als Lehrerin entsprechend transformieren (z.B. 4, 11, 19, 30).

### 2.3 V-Stunde A und V-Stunde B als Fälle für eine kasuistische Lehrerbildung

In der universitären Lehre machen wir bei der Bearbeitung der Stunden A und B bisweilen die Beobachtung, dass Studierende bei einer Erstbegegnung Stunde A als Beispiel für einen geordneten, gut funktionierenden Unterricht verstehen, während sie Stunde B für ein Beispiel für eine ungeordnete und chaotische Interaktion und mithin für einen weniger gelungenen Unterricht halten. Sie übernehmen in diesen Analysephasen eine an den erwarteten Ablaufschemata der Institution orientierte Perspektive.

Eine analytische Weiterentwicklung in fachdidaktischer Hinsicht gelingt nach einem Exkurs zur v-Schreibung im Deutschen, also dann, wenn die Fachlichkeit des Unterrichtsgegenstandes ins Zentrum rückt. Die Studierenden beobachten dann die Unterschiede in der Gegenstandskonstitution und nehmen darauf aufbauend auch weitere Spuren des Interaktionsverlaufs auf (Initiation der Unterrichtsstunden, Ansprache der Lernenden, Bearbeitung schülerseitiger Beobachtungen, Rolle der Lehrkräfte etc.).

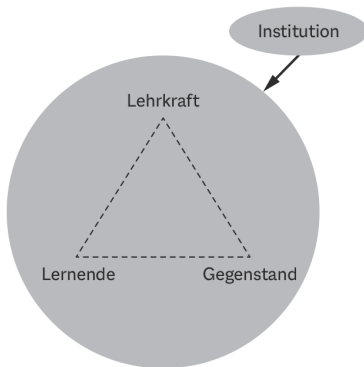
### 2.4 Didaktisches Dreieck

In der pädagogischen Literatur hat sich als Muster für die relevanten Parameter des unterrichtlichen Handelns (Lehrkraft, Lernende, Gegenstand) das Modell des didaktischen Dreiecks durchgesetzt (z.B. Reusser 2008). Als optimal gilt dann eine Passung, die es erlaubt, Gegenstände, Lehr- und Lernprozesse in eine produktive Balance zu bringen.

Wenn unsere Analyse der V-Stunden plausibel ist, muss mit der Institution Schule jedoch eine weitere Dimension eingebracht werden, die eigene Spielregeln einspielt, die die Organisation und den Ablauf des Unterrichts mitstrukturieren.

Dabei handelt es sich nicht einfach um einen vierten Parameter, der neben die genannten Komponenten tritt, sondern um einen Rahmen, der sie je verschieden ins Verhältnis setzt und ihnen spezifische Rollen aufprägt.<sup>8</sup>

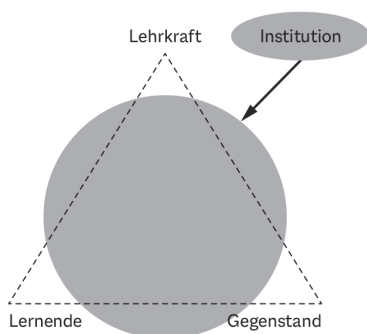
Die beiden hier diskutierten Unterrichtsbeispiele ließen sich auf dieser Basis wie folgt darstellen.



**Abb. 1:** Modell für die V-Stunde A

In Abbildung 1 bildet die Institution den dominierenden Rahmen. Kennzeichnend ist die gesicherte Abwicklung des Unterrichts. Die Gegenstandsmodellierung tritt ebenso in den Hintergrund wie die Lerner/innen. Lehrer/in und Schüler/innen handeln im Rahmen ihrer institutionellen Rollen (*doing teacher*, *doing pupil*). Der Gewinn dieser Form der Unterrichtsorganisation ist ein an der Oberfläche glatter Verlauf. Der Verlust besteht in der Kappung von Gegenstands- und Lernerbezug. Anders gesagt: Hier geht es allein um die Sicherung des institutionell habitualisierten Unterrichtsgeschehens. Der Gegenstand (v-Schreibung) ist suspendiert.

<sup>8</sup> Die Überlegungen sind insofern anschlussfähig an die Rahmenanalyse, die Bräuer (2016) vorschlägt. Uns kommt es auf die Kontrastierung der beiden Fälle an.



**Abb. 2:** Modell für die V-Stunde B

In Abbildung 2 bildet der Konnex zwischen Lernenden und Gegenstand den Ausgangspunkt. Die Lehrkraft ist moderierend in diese Begegnung eingespannt. Die Institution stellt die handlungspraktischen Bedingungen, ohne aber das Unterrichtsgeschehen zu dominieren.

Der Gewinn dieser Form der Unterrichtsgestaltung ist die Herstellung einer gegenstandssensitiven Lernkultur. Der Verlust besteht darin, dass keine Sicherheit in Bezug auf den Unterrichtsablauf besteht.

Anders gesagt: Hier geht es um die v-Schreibung als Gegenstand eines entdeckenden und mithin lernersensitiven Problemlösevorgangs. Die Orientierung an der bloßen Absicherung des Unterrichtsverlaufs kann suspendiert werden.

### 3 Fallarbeit und Professionalisierung

Wir dürfen annehmen, dass der Lehrperson der V-Stunde B das fokussierte orthographische Phänomen nicht als natürlicher Feind der Lernenden (s.o.), sondern als ein ihrer kognitiven Aktivierung im Sinne des Schrifterwerbs zuträgliches Arbeitsfeld erscheint, eine Einsicht, die sich im erkennbar lebendigen Unterrichtsprozess verdichtet haben dürfte. Zum Wissen der Fachdidaktik gehört, dass zur Zufriedenheit mit Schulunterricht sowie mit der Hochschullehre die Erfahrung, wonach ein gewählter bzw. zu wählender Gegenstand als mitunter herausforderndes, aber eben auch stimulierendes und zu lösendes Problem wahrgenommen wird, ganz erheblich beiträgt. Was oben also als Verlust an Sicherheit angesprochen wurde, verspricht einen eigenen Gewinn.

Es dürfte darüber hinaus deutlich geworden sein, dass eine gegenstandssensitive Analyse unterrichtlicher Prozesse aufdeckt, was durch ausschließlich pädagogische Perspektiven nur unzureichend eingeholt werden kann: Sollte es richtig sein, dass (Fach-)Unterricht immer auch dazu beitragen soll und muss, die Gegenstände für die Lernenden aufzuschließen, und sollte es außerdem richtig sein, dass die Gegenstände selbst ein Entdeckungspotenzial bereithalten, ist eine profunde Kenntnis der Gegenstände sowohl unter fachlicher als auch unter Erwerbsperspektive unverzichtbar. Deshalb hat eine didaktisch perspektivierte Analyse dieser Gegenstände zentrale Bedeutung. Die Forderung einer bloßen „Sachanalyse“ überdeckt mitunter, dass die notwendige Hinwendung zum Gegenstand bereits eine Orientierung auf den Lerngegenstand einschließt. Erst auf der Basis einer solchen Analyse können sich Lehrkräfte – auch unter dem Druck der Alltagspraxis und bisweilen gegen das routinierte Brauchtum – hinreichend flexibel auf die Erschließungsprozesse einlassen, die Lernende in den unterrichtlichen Diskurs einbringen. Diesen Zusammenhang auch für Studierende deutlich zu machen (und ihnen zugleich Gelegenheit zur Aneignung einer hinreichenden fachlichen Bildung zu ermöglichen), ist aus unserer Sicht eine der zentralen Herausforderungen der Lehrerbildung. Die Form, wie die sogenannte Sachanalyse hingegen für die schriftliche Unterrichtsvorbereitung häufig verhandelt wird, ignoriert die Ausrichtung auf das Lernen allzu häufig und verhindert daher die Integration der Perspektiven zugunsten einer atomistisch-additiven Struktur, etwa in der Sukzession „Sachanalyse“, „didaktische Begründung“, „methodische Begründung“.

Wir haben von unserer Beobachtung berichtet, dass Studierende im Fall der V-Stunde A ihre Einschätzung erfahrungsgemäß primär nicht auf die Gegenstandskonstitution, sondern auch die institutionenlogischen Ablaufstrukturen konzentrieren. Dass Fallrekonstruktionen im Seminarkontext die Entwicklung eines differenzierenden Blicks fördern und fördern können, ist bekannt. Die fachdidaktische Fallarbeit setzt hier nicht bei allgemeinen Strukturproblemen von Unterricht an. Sie sollte aber auch nicht einfach unbefriedigende Abläufe kritisieren. Vielmehr kann sie durch die Analyse der Gegenstandskonstitution eine vertiefte Wahrnehmung der fachlichen Lernprozesse und eine differenziertere Wahrnehmung des Unterrichts als Möglichkeitsraum erreichen: Wie die Ausführungen zur V-Stunde B zeigen, ist ein gegenstands- und lernernahe Unterricht möglich, und zwar auch bei einem Gegenstand, der gern als ein zu erwerbendes normatives Regelrepertoire missverstanden wird. Entsprechende Fallrekonstruktionen können daher auch ebenso verbreitete wie verkürzte Gegenstandsauffassungen korrigieren helfen.

Zu den Erträgen einer solchen Fallarbeit gehört es darüber hinaus, Einsichten in typisch fachdidaktische Desiderata zu gewinnen: Wenn wir doch seit Jahrzehnten wissen, dass die Praxis des spontan organisierten Reihum-Vorlesens die schülerseitige Konstruktion von Textsinn eher versperrt als erleichtert: Warum wird dieses

Verfahren dann immer noch praktiziert? Hier bedarf es auch der Einsicht in gegenläufige Geltungsansprüche zwischen schulischer Praxis und ihrem Bezugsraum (etwa: Priorität des geordneten Ablaufs, ggf. absolut gesetzt) und einer dezidiert bei der Qualität des Lernprozesses ansetzenden Perspektive.

In der Lehrerbildung lässt sich das Bewusstsein für eine solche Orientierung des Fachunterrichts durch Fallarbeit sicherlich schärfen. Über das Wie des Übergangs von der handlungsentlasteten Reflexion in die Handlungspraxis der Lehrkraft wissen wir noch nicht genug. Erwartbar ist, dass es sich hier nicht um einen einfachen Mechanismus handelt, da das Können der Lehrkraft eben nicht einfaches Ergebnis einer entsprechenden strukturierten Praxis ist (vgl. Neuweg 1999).

Forschungsdiesiderata sehen wir daher auch darin, die Wege des Lernens der Professionellen genauer auszuloten, beginnend mit dem Lehramtsstudium. Die strukturierte Auseinandersetzung mit Fällen im Studium wird von den Studierenden erfahrungsgemäß als außerordentlich praxisnah erfahren, dies auch dann, wenn sich keine eigenen Lehrversuche anschließen. Vielfach ergeben sich im Rahmen von Fallrekonstruktionen etwa im Seminarkontext differenzierende Wahrnehmungen von Lerngegenständen: Im Fall der hier thematisierten V-Stunden geschieht die Analyse des Lerngegenstands v-Schreibung nicht in einem Orthographieseminar ein Semester zuvor, sondern in unmittelbarem Zusammenhang mit der Fallrekonstruktion. Und auch wenn wir hier mit Nachdruck für eine differenzierte vorgängige Analyse der Gegenstände argumentiert haben, gilt freilich zugleich, dass man für eine solche Analyse auch am Unterricht selbst einiges lernen kann, was die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand befruchtet und zu einer Verdichtung der Gegenstandswahrnehmung beiträgt. Dies kann durchaus den Aufbau theoriebasierten fachdidaktischen Wissens erleichtern – für sprachliche und literarische Lerngegenstände gleichermaßen: Interpretationstheoretische Konzepte zur Offenheit literarischer Texte lassen sich am Fall eines vielstimmigen Unterrichtsgesprächs zur Literatur womöglich besonders zielführend erarbeiten, ja erscheinen mitunter allererst als handlungsrelevante Wissensbasis, die dann auch für die eigene didaktische Modellierung und Reflexion fruchtbar gemacht werden kann. Insofern eignet sich die fachdidaktische Fallarbeit für die Inszenierung dichter Lerngelegenheiten im Studium, die disziplinäre Perspektiven verschränken helfen, in unserem Fall der Linguistik und Sprachdidaktik, der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

Weitere Optionen, die in der Lehrerbildung verfolgt werden könnten, schließen sich an entsprechende Szenarien an. So lohnte es sich unseres Erachtens, die Potenziale des Übens auszuloten (vgl. Idel u.a. 2014): Neben der Einübung reflexiver Praktiken im Sinne einer Routine der Reflexion (vgl. Helsper 2003), fachdidaktisch orientiert auf die Gegenstandskonstitution, könnte sich das Üben auch auf eigene Unterrichtsversuche beziehen. Eine gegenstandsorientierte Inszenierung des Lernwegs kann schließlich vorbereitet werden und eine Strukturierung einer

gegenstandsnahe Lehr-/Lernpraxis unter den institutionellen Bedingungen des Unterrichts ist wie gesehen möglich. Ein wichtiger Zielpunkt von Fallanalysen besteht daher darin, diejenigen Aspekte insbesondere der Gesprächsführung ausfindig zu machen, die die Ausrichtung der Lernenden auf den Gegenstand des Lernens befördern, und in der Lehrerbildung Szenarien vorzusehen, in denen eine entsprechende Praxis erprobt werden kann. Gerade angesichts des vielfach offenen, daher unsicheren Charakters lernförderlicher Gespräche sollte die Lehrerbildung diese besonderen Herausforderungen ernst nehmen. Sprechend bezeichnet Paul die Gesprächsführung als „Lehrkunst“ (Paul 2019). Die derzeitigen Modelle des Praxissemesters in diese Richtung zu entwickeln, erweist sich allerdings strukturell als herausfordernd.

Die Universität hat gegenüber innerschulischen Praktika, der zweiten Phase der Lehrerbildung und dem schulischen Beratungsraum den Vorteil der strukturellen Distanz. Das sollte die handlungsentlastete Reflexion im Studium, aber auch im Feld der Lehrerfortbildung begünstigen. Das besondere Potenzial fachdidaktischer Fallarbeit sehen wir darin, die institutionellen Rahmenbedingungen und die Routineförmigkeit von Unterricht zu Anforderungen und Möglichkeiten fachlichen Lernens in Beziehung zu setzen und mitunter scharf zu kontrastieren. Dabei zeigen sich im besten Sinne angemessene Freiräume, die der professionellen Gestaltung offenstehen.

### Literaturverzeichnis

- Aeby-Daghé, S. & Schneuwly, B. (2011): „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire). Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In: I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt: Lang, 15-34.
- Bernasconi, T., Hlebec, H. & Reißig, T. (2010): Ressourcen und Probleme der Lehrer im Orthographieunterricht. In: U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 496-506.
- Böttcher, W. (1994): Grammatikunterricht in Schule und Lehrerausbildung. In: *Der Deutschunterricht* 5, 46. Jg., 8-39.
- Bräuer, Chr. (2016): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt: Lang.
- Bräuer, Chr. (2010): *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bredel, U. (2019): Rechtschreiben lernen – eine Frage der Praxis? In: C. Scheid & Th. Wenzl (Hrsg.): *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer Nature, 3-18.
- Bredel, U. & Schmellentin, C. (2014): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Heins, J. (2018): Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch* 44, 27-43.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 142-161.
- HILDE-Archiv: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Unter Mitarbeit von A.-K. Stolle. Wiesbaden: Springer VS, 75-88.
- Ivo, H. (1975): *Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt: Fischer.
- Ivo, H. (1977): *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten. Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider, 135-159.
- Lindow, I. (2013): *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Morek, M. (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Neuweg, H.-G. & Polanyi, M. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie*. Münster u. a.: Waxmann.
- Paul, I. (2019): *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pflugmacher, T. (2015): *Verstehen verstehen – verstehen*. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Chr. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 131-158.
- Pieper, I. (2017): Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes „Willkommen und Abschied“. In: D. Scherf (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Unter Mitarbeit von S.H. Becker, L. Grimm, P. Heyer & C. Rosebrock. Hohengehren: Schneider, 62-78.
- Pieper, I. (2015): Zur spezifischen Rahmung des Interpretierens in der Schule: *Willkommen und Abschied* als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe. In: M. Lessing-Sattari, M. Löhden, A. Meissner & D. Wieser (Hrsg.): *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 185-217.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-41.
- Reichen, J. (ab 1981): Was ist Lesen durch Schreiben? Textsammlung Dr. Jürgen Reichen. Online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21206002/was-ist-lesen-durch-schreiben-jurgen-reichen>. (Abrufdatum: 10.11.2020).
- Reusser, K. (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellenkamps (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, 219–237. Online unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15). (Abrufdatum: 10.11.2020).



- Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zach, B. & Reh, S. (2018): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach „Selbständigkeit“. In: Didaktik Deutsch 44, 44-60.

Jörg Dinkelaker

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

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, welche Rolle der Arbeit mit empirischen Fällen in der Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen zugemessen wird. Zum Hauptgegenstand des vorliegenden Sammelbands – der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung – ergibt sich damit eine zweifache Differenz. Zum einen geht es im vorliegenden Beitrag nicht um die Fallarbeit mit Lehrer\*innen, sondern um die Fallarbeit mit Erwachsenenbildner\*innen. Zum anderen geht es nicht um die akademische Aus-, sondern um die Weiterbildung anhand von Fällen. Wie bei der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung geht es aber auch hier um die Bedeutung von Fällen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Inwiefern sich aus dieser Differenz im betrachteten Handlungsfeld und der anderen Verortung der Fallarbeit in der Berufsbiographie spezifische Beobachtungen ergeben, wird am Ende dieses Beitrags noch zu diskutieren sein.<sup>1</sup>

Zunächst werde ich aber eine Betrachtungsweise wählen, die sich in gleicher Weise auch auf andere Arrangements der Fallarbeit zum Zwecke der Entfaltung pädagogischer Professionalität anwenden ließe: Ich greife auf die sozialwissenschaftliche Theorie der *Sozialen Welten* zurück und frage, wie in den Fortbildungskonzepten eine soziale Welt der *Erziehungswissenschaft* von einer sozialen Welt der *pädagogischen Praxis* unterschieden und wie diese beiden Welten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Hierfür vergleiche ich drei Konzepte fallbasierter Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen, indem ich sie als Varianten des Umgangs mit dem allen Konzepten gemeinsamen Problem der Relationierung zweier sich in unterschiedlichen Logiken konstituierenden Praxen betrachte. Im Zuge dieses Vergleichs werde ich herausarbeiten, dass Fälle in den betrachteten Konzepten als *Grenzobjekte* konstruiert werden, die es ermöglichen sollen, dass die Praxen des erziehungswissenschaftlichen und des pädagogischen Handelns in ein produktives Austauschverhältnis zueinander geraten.

In einem ersten Schritt werde ich zunächst die drei in diesem Beitrag miteinander verglichenen Konzepte von Fallarbeit vorstellen und herausarbeiten, welches

1 Zur Spezifik der Thematisierung pädagogischer Professionalität im Handlungsfeld Erwachsenenbildung vgl. Dinkelaker 2020a.

Kriterium in ihnen jeweils herangezogen wird, an dem sich entscheidet, ob eine Situation zu einem relevanten Fall werden kann (Kap. 1).

Im Anschluss daran werde ich knapp die Theorie der *Sozialen Welten* skizzieren und die Figur der *Grenzobjekte* erläutern, die als Heuristik des weiteren, eingehenden Vergleichs der untersuchten Konzepte dient. Vor diesem Hintergrund untersuche ich, inwiefern und wie Fälle in der fallbasierten Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen als Grenzobjekte konstruiert werden (Kap. 2).

Auf dieser Grundlage arbeite ich dann das jeweilige Verständnis von (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität heraus, das den untersuchten Fortbildungskonzepten zugrunde liegt. Zu diesem Zwecke frage ich danach, wie die Positionierungen und Bewegungen der Fortbildungsteilnehmenden im Hinblick auf die durch Fallarbeit konstituierten Grenzverhältnisse beschrieben werden (Kap. 3).

Abschließend sichte ich die im Durchgang durch den Vergleich gewonnenen Beobachtungen und frage danach, worin Spezifika der Konstellation der Entfaltung pädagogischer Professionalität liegen, die die Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen ausmachen. Daraus ergeben sich neue, offene Fragen (Kap. 4).

## 1 Wodurch sich fortbildungsbedeutsame Fälle auszeichnen – Fallarbeit als Grenzgeschehen

Auch wenn die Arbeit mit Fällen in der erwachsenenpädagogischen Literatur durchaus häufig Erwähnung findet, gibt es doch vergleichsweise wenige Publikationen, die sich eingehender mit dieser besonderen Form der Strukturierung von Bildungsarrangements befassen. In diesen wenigen Veröffentlichungen geht es wiederum überwiegend um den Einsatz von Fällen in der Fortbildungsarbeit für eine bestimmte Adressat\*innengruppe: in der Erwachsenenbildung pädagogisch Tätige. Offenbar wird gerade in diesem Kontext der Fallarbeit eine besondere Bedeutung zugemessen.

Drei didaktische Konzepte fallbasierter Fortbildung haben sich in der erwachsenenpädagogischen Literatur etabliert und werden wiederkehrend zitiert. Diese drei Konzepte möchte ich im Folgenden miteinander vergleichen. Um sie in ihrer jeweiligen Spezifik zu charakterisieren, werde ich zunächst danach fragen, welches Merkmal in ihnen jeweils eine betrachtete Situation zu einem fortbildungsrelevanten Fall werden lässt.

### 1.1 Das Bildungskonzept Fallarbeit

Das *Bildungskonzept Fallarbeit* wurde von Kurt Müller im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums entwickelt. Das Konzept und die Erfahrungen mit einem Pilotprojekt, in dem es erprobt wurde, wurden in zwei Bänden dokumentiert (vgl.

Müller 1999). Fälle sollen in ihm zu einem wesentlichen Merkmal der beruflichen Weiterbildung werden. Das Ziel ist die modellhafte Etablierung einer neuen Praxis beruflicher Aus- und Weiterbildung in Betrieben. Das dokumentierte Modellprojekt richtet sich allerdings nicht unmittelbar an Berufstätige in unterschiedlichen Branchen, sondern ausschließlich an die pädagogischen Fachkräfte, die mit diesen Berufstätigen in der beruflichen Weiterbildung arbeiten. Fallarbeit wird also zunächst dazu eingesetzt, um Erwachsenenbildner\*innen in die Methode der Fallarbeit einzuführen. Dies führt dazu, dass auch in diesem Konzept – wie in den anderen beiden untersuchten Konzepten – letztlich eine Praxis der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit diskutiert wird. Als das grundlegende Ziel der Bildungsarbeit in diesem Projekt wird benannt, dass die Teilnehmenden ihre berufliche Handlungsfähigkeit wiedergewinnen, dort wo sie selbst diese als vorübergehend eingeschränkt sehen. Dies soll dadurch geschehen, dass in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit solchen Situationen neue Handlungsperspektiven eröffnet werden.

In diesem Fortbildungskonzept stehen damit unverstandene Probleme des beruflichen Handelns im Zentrum der Fallkonstruktion:

„Ein Fall im Sinne des ‚fall‘orientierten Bildungskonzeptes entsteht dann, wenn die Personen merken, dass sie mit dem, was sie in den beruflichen Situationen tun, nicht den gewünschten Erfolg haben, wenn Sie diese Situationen nur schwer verstehen können, sie möglicherweise gerade auch deshalb nicht so genau wissen, was sie tun sollen. Ein ‚Fall‘ entsteht vor allem dann, wenn die Personen mit sich und der Situation unzufrieden sind. Er entsteht aus der Irritation, nicht im gewünschten Ausmaß handlungsfähig zu sein.“ (Müller 1999, 10)

Der Kontext, aus dem heraus sich entscheidet, ob eine Situation zum Fall wird oder nicht, ist in diesem Konzept die berufliche Praxis. Gegen den Horizont einer impliziten Erwartung selbstverständlicher Handlungsfähigkeit konturiert sich der Fall als ein unerwartetes Aufmerken, das sich am Ausbleiben des üblichen Handlungserfolgs festmacht. Bedeutsam wird er als Fall dann, wenn zum Ausbleiben des gewünschten Ergebnisses noch ein fragendes Nicht-Verstehen hinzukommt.<sup>2</sup> Entscheidend für das *Bildungskonzept Fallarbeit* ist nun, dass der aus der beruflichen Praxis emergierte Fall nicht in dieser Sphäre verbleibt, sondern in einem anderen Kontext thematisch wird: dem Kontext der Fortbildungsveranstaltung, in der die Fälle bearbeitet werden. In der Bildungsveranstaltung soll der Fall im Horizont wissenschaftlicher Theorien gemeinsam mit anderen Angehörigen der beruflichen Praxis diskutiert werden.

---

2 Mit dieser Definition von Fällen folgt Müller der Bestimmung von Lernanlässen, wie sie in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie vorgenommen wird (vgl. Faulstich/Ludwig 2003).

## 1.2 Das Konzept der Handlungshermeneutik

Das Konzept der *Handlungshermeneutik* wurde von Sylvia Kade (1990) ausgearbeitet, um die Praxis der Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen theoretisch zu fundieren, die in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (heute *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*) entwickelt wurde. In diesem Konzept steht die gemeinsame Ausdeutung strittiger Fälle im Mittelpunkt. Dieses Deuten von Fällen wird als eine kooperative Handlung von Angehörigen der pädagogischen Praxis interpretiert. In der Fallarbeit soll so ein systematisches, wissenschaftliches Vorgehen bei der Deutung eingeübt werden. Die Fallkonstruktion in diesem Fortbildungskonzept scheint auf den ersten Blick der im *Bildungskonzept Fallarbeit* zu ähneln:

„Es sind Konstellationen, in welchen ein Handlungsproblem aufgetreten ist, dessen Deutung strittig ist. Die nachträgliche Deutung einer vorausgehenden Handlung zielt auf in Zukunft erweiterte Handlungsmöglichkeiten ab, die im Dienste einer angemessenen Bewältigung der Praxis stehen.“ (Kade 1990, 110)

Auch in dieser Bestimmung ergeben sich die Situationen, die in der Fortbildung als Fälle bedeutsam werden, im Kontext der beruflichen Praxis. Auch hier stehen Probleme im Vordergrund, die es im Interesse der Fortführung dieser Praxis zu bearbeiten gilt. Anders als im oben betrachteten Konzept wird allerdings der Konstruktion der Fallförmigkeit des Falls eine zweite Bestimmung hinzugefügt: Eine Situation wird erst dort zu einem Fall, wo ihre Deutung strittig (geworden) ist. Zum Fall kann etwas daher nur dort werden, wo ein Versuch der Verständigung über Handlungsprobleme der Praxis stattfindet und diese Verständigung zunächst scheitert. Ein Fall wird also nicht wie im *Bildungskonzept Fallarbeit* schon allein dadurch zum Fall, dass eine Teilnehmer\*in eine sie/ihn betreffende Handlungsproblematik nicht durchdringt. Vielmehr muss auch in der Auseinandersetzung mehrerer Personen mit der betreffenden Situation Unklarheit bestehen, wie die Handlung und das in ihrem Vollzug begegnende Problem zu bestimmen und zu verstehen sind. Mit dem Abheben auf strittige Deutungen charakterisiert Kade, anders als Müller, Fälle letztlich als ein wissenschaftlich zu behandelndes Problem. Erst nachdem die Fortbildungsbeteiligten in die Lage versetzt wurden, das Problem der angemessenen, und das heißt hier intersubjektiv nachvollziehbaren Deutung von Fällen systematisch zu lösen, kann auch davon ausgegangen werden, dass das die Fallarbeit auslösende praktische Problem des pädagogischen Handelns angemessen bearbeitet werden kann.

## 1.3 Das Konzept der mediengestützten Fallarbeit

Das Konzept der *mediengestützten Fallarbeit* wurde am *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* in Kooperation mit der Universität Tübingen von einem Team um Josef Schrader projektiert (vgl. Schrader u.a. 2010; Digel u.a. 2012; Digel &

Schrader 2013). Im Zentrum steht eine Software, mit der auf Video aufgezeichnete Situationen der Erwachsenenbildung betrachtet werden können. Arbeitsaufgaben sowie ausgewählte Interviewausschnitte und Ausschnitte aus didaktischer Literatur sollen – so der Anspruch der Autor\*innen – eine hohe Qualität der Arbeit an den Videofällen gewährleisten. Im Zentrum dieses Konzepts steht die Entwicklung einer Kompetenz zur *Diagnose von Lernsituationen*, die sich im Zuge der Befassung mit digital aufbereiteten, authentischen Fällen einstellen soll. Eine solche Kompetenzerweiterung wird dort gesehen, wo bei der Beschreibung von Fällen auf Theorien zurückgegriffen wird und die Perspektiven unterschiedlicher Situationsbeteiligter berücksichtigt werden.

Ausgangspunkt der Bestimmung von Fällen in diesem Konzept ist ihre Eigenschaft, dass sie eine „Möglichkeit der Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden“ (Schrader 2010, 71) darstellen. Der Kontext, in dem Fälle zu Fällen werden, ist damit zunächst nicht die berufliche Praxis selbst, sondern die wissenschaftlich fundierte Fortbildungspraxis, in der – stellvertretend für die Teilnehmenden – die Eignung von Fällen erwogen wird. Als wesentliches Kriterium dieser Eignung wird – anders als in den beiden vorangegangenen Modellen – hervorgehoben, dass es sich um routineförmige Fälle handeln soll. Dies wird damit begründet, dass solche Fälle *glaubwürdiger* seien:

„Glaubwürdig dürften Fälle dann sein, wenn sie regelmäßige Ereignisse alltäglicher Lern-Situationen dokumentieren, d.h. häufig vorkommen und nicht singulär oder spektakulär sind. Unter diesen Voraussetzungen können die Fortbildungsteilnehmer ihre eigenen Erfahrungen als Ressourcen einbringen, um diese zu erweitern und zu stärken ohne sie durch ein auf den ersten Blick vielleicht wirklichkeitsfremd wirkendes Theoretisieren zu erschüttern. Als echt und glaubwürdig erscheinen Fälle insbesondere dann, wenn sie alltäglich und nicht in besonderer Weise problematisch [...] sind.“ (Schrader 2010, 82)

Ausgangspunkt dieser Bestimmung von Fallarbeit sind nicht Probleme der beruflichen Praxis, sondern der Ausgangspunkt ist ein Problem der Etablierung einer effektiven, wissenschaftlich geprüften Lehrpraxis. Der Bezug auf alltägliche berufliche Erfahrungen der Teilnehmenden soll sicherstellen, dass die definierten Fortbildungsziele erreicht werden können. Die Fortbildung muss im Wirklichkeitsverständnis der Teilnehmenden überzeugen. Glaubwürdige Fälle müssen ihrer beruflichen Praxis ähneln, damit sie als *authentisch* wahrgenommen werden können. Ob solche *Routine*-Fälle von Teilnehmenden tatsächlich als authentischer wahrgenommen werden als praktische Fälle, sei dahingestellt.<sup>3</sup> Entscheidend für die Einordnung dieses Konzepts von Fallarbeit ist etwas anderes, nämlich dass mit

3 Die Gleichsetzung von *authentisch* und *routinemäßig auftretend* ist an dieser Stelle zumindest logisch nicht schlüssig: Auch Problemfälle können als authentischer Ausdruck einer Praxis wahrgenommen werden und auch Routinefälle können konstruiert wirken.

dieser Art von Fallbestimmung nicht die Praxis als Ort der Fallentstehung konturiert wird, sondern das wissenschaftlich motivierte Fortbildungskonzept. Was als Fall gelten soll, ergibt sich aus der Logik der wissenschaftlichen Fortbildung, aus dem Problem der Glaubwürdigkeit des Falls, und damit gerade nicht aus der Logik der Handlungspraxis heraus, in der der Fall ja gar keine Fraglichkeit entfaltet.

#### 1.4 Erster Vergleich

In Abbildung 1 werden die Bestimmungen von Fällen in den drei betrachteten Modellen von Fallarbeit vergleichend einander gegenübergestellt:

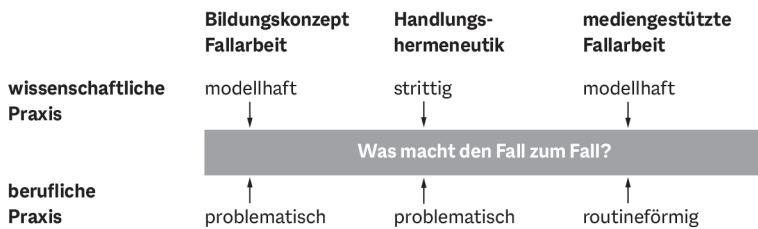


Abb. 1: Vergleich der Konstruktionsweise von Fällen

Im Überblick über die drei vorgestellten Konzepte zeigt sich, dass alle drei die Bedeutung von Fällen darin sehen, dass den als solche betrachteten Situationen sowohl in der wissenschaftsbasierten Lehre als auch in der beruflichen Praxis eine Relevanz zugeschrieben wird. Differenzen zwischen den Konzepten ergeben sich dagegen im Hinblick darauf, in welchem Kontext Fälle als problembehaftet bzw. als ungelöst betrachtet werden. Für das *Bildungskonzept Fallarbeit* und das Konzept der *Handlungshermeneutik* stellt es eine notwendige Bedingung von Fällen dar, dass eine Situation in der pädagogischen Praxis fraglich geworden ist, während die *mediengestützte Fallarbeit* diese Fraglichkeit in der Praxis gerade als ein Ausschlusskriterium für die Auswahl von Fällen betrachtet. Im Konzept der *Handlungshermeneutik* stellt die Strittigkeit von Fällen im Kontext wissenschaftlicher Deutung ein notwendiges Kriterium dar, während die beiden anderen Konzepte von der Anwendung bestehender, selbst nicht noch einmal als strittig betrachteter theoretischer Perspektiven ausgehen.

Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich drei Typen der Bestimmung von Fällen in Fortbildungsveranstaltungen für Erwachsenenpädagog\*innen, die sich entlang der Unterscheidung von Krise und Routine (vgl. Oevermann 2008) systematisieren lassen.<sup>4</sup> Das *Bildungskonzept Fallarbeit* konstruiert geeignete Fälle der Fallarbeit

<sup>4</sup> Zur Bedeutung des Verhältnisses von Krise und Routine im Kontext professionalitätstheoretischer Überlegungen vgl. auch Helsper 2019.

dadurch, dass sie im wissenschaftlichen Kontext routinemäßig, im beruflichen Handeln aber als krisenhaft interpretiert werden. Im Modell der *Handlungshermeneutik* wird das zum Fall, was zugleich im Kontext von Wissenschaft als auch im Kontext des beruflichen Handelns als strittig und problematisch erscheint. Im Modell der *mediengestützten Fallarbeit* werden Fälle sowohl im Kontext von Wissenschaft als auch im Kontext der beruflichen Praxis als unstrittig behandelt. Für die logisch denkbare vierte mögliche Kombinationsmöglichkeit – der Fall ist in der wissenschaftlichen Praxis strittig, in der Praxis des beruflichen Handelns aber Routine – wurde bislang kein entsprechendes erwachsenenpädagogisches Fortbildungsmodell vorgelegt. Möglicherweise eignet sich eine solche Konstellierung nicht für die hier betrachteten Fortbildungszwecke, sondern bleibt dem Umgang mit Fällen im Modus empirischer Forschung und universitärer Ausbildung vorbehalten.

Auch wenn sich die drei betrachteten Konzepte in dieser Weise klar voneinander abgrenzen lassen, ergibt sich doch die Bestimmung von Fällen aus demselben Grundverhältnis: Die Praxis des wissenschaftlichen Fragens und Deutens und die Praxis des pädagogischen Handelns werden voneinander unterschieden und zueinander ins Verhältnis gesetzt.

## **2 Wie durch Fälle *Erziehungswissenschaft* und *erwachsenenpädagogische Praxis* zueinander ins Verhältnis gesetzt werden – Fälle als Grenzobjekte**

Um die drei betrachteten Konzepte der Fallarbeit eingehender im Hinblick auf das ihnen zugrunde liegende Konzept der Relationierung von wissenschaftlichem Deuten und pädagogischem Handeln zu vergleichen, greife ich auf das theoretische Modell der *Sozialen Welten* (vgl. Strauß 1978) zurück, dem auch in der jüngeren Diskussion zur Professionalität in der Erwachsenenbildung eine zentrale Bedeutung zugemessen wird (vgl. Nittel 2011; Steiner 2018). Soziale Welten sind Kommunikationsgemeinschaften, in deren Zentrum der gemeinsame Vollzug und die Aufrechterhaltung einer spezifischen Aktivität steht (vgl. auch zum Folgenden Bowker & Star 1999). Sie werden daher auch als Praxisgemeinschaften bezeichnet. Jede soziale Welt bringt ihr eigenes Verständnis der Welt hervor sowie der Dinge, die darin eine Rolle spielen. Wer in welcher Weise an diesen Praxisgemeinschaften beteiligt ist, dies ergibt sich aus dem kollektiven Verständnis dieser Kernaktivität, die die jeweilige soziale Welt konstituiert.

Im Horizont dieses Verständnisses lässt sich die Unterscheidung zwischen den Kontexten *Erziehungswissenschaft* und *berufliches pädagogisches Handeln*, die den oben beschriebenen Konzepten der Fallarbeit zugrunde liegt, als ein Versuch der



Relationierung zweier verschiedener Praxisgemeinschaften reinterpretieren, wobei im Zentrum der Praxisgemeinschaft Erziehungswissenschaft die Aktivität der Erzeugung intersubjektiv nachvollziehbarer Erkenntnisse über pädagogische Handlungssituationen steht, während es in der Praxisgemeinschaft des beruflichen pädagogischen Handelns um die praktische Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme geht (vgl. Keiner 2011). Die drei Konzepte lassen sich so als verschiedene Varianten der Bearbeitung desselben Problems verstehen: Wie lassen sich produktive Austauschverhältnisse zwischen den beiden sozialen Welten Erziehungswissenschaft und pädagogische Profession etablieren, obwohl diese sich über je differente, letztlich inkommensurable Logiken konstituieren? Die alle drei Konzepte verbindende Antwort lautet: durch die Arbeit mit Fällen.

Fälle werden also als ein Mittel verstanden, das es erlaubt, die sozialen Welten *Erziehungswissenschaft* und *pädagogische Praxis* aufeinander beziehbar zu machen. Um diese Art der Verwendung von Fällen eingehender zu analysieren, kann die im Kontext der Theorie *Sozialer Welten* entwickelte Figur der *Grenzobjekte* herangezogen werden.<sup>5</sup> Grenzobjekte ermöglichen die Bearbeitung von Übersetzungsproblemen, die sich daraus ergeben, dass die Relevanzen und Bedeutungen, die unterschiedliche soziale Welten jeweils ausmachen, nicht einfach von einer in die andere Welt hinein übertragbar sind. Dies können sie leisten, weil ihnen zugleich eine Bedeutung in der einen und in der anderen sozialen Welt zugesprochen wird:

„Grenzobjekte sind jene Objekte, die in mehreren Praxisgemeinschaften zu Hause sind und die jeweiligen Informationsbedürfnisse befriedigen. Grenzobjekte sind daher plastisch genug, um sich lokalen Bedürfnissen und Einschränkungen mehrerer Parteien anzupassen, doch zugleich robust genug, um an allen Orten eine gemeinsame Identität zu bewahren.“ (Leigh Star 1999, 179)

Grenzobjekte müssen nicht notwendig im materiellen Sinn Dinge sein, sondern es genügt, wenn es sich um in irgendeiner Weise als vorhanden wahrgenommene *Einheiten* handelt. Diese werden zwar in den unterschiedlichen sozialen Welten je unterschiedlich verstanden und behandelt und doch wird in *beiden* sozialen Welten unterstellt, dass es sie *gibt*. Wenn nun beide Praxisgemeinschaften mit diesen Grenzobjekten zu tun haben, dann berühren sich ihre Bedeutungs- und Bearbeitungsstrategien im Grenzobjekt.

Die im Weiteren behandelte Frage lautet, wie in den drei untersuchten Konzepten die Bedeutung von Fällen als Grenzobjekte zwischen den sozialen Welten Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis konstruiert wird. Die Figur des

5 Der Gedanke, Fälle als Grenzobjekte zu betrachten, wird auch schon von Thomas Klatzki (2013) ausgeführt. Er untersucht allerdings nicht Fallarbeit als ein Geschehen der Relationierung von wissenschaftlicher und beruflicher Praxis, sondern Fallbearbeitung als ein Geschehen der Relationierung unterschiedlicher professioneller Praxen.

*Grenzobjekts* wird damit als ein von den untersuchten Konzepten unabhängiges Vergleichskriterium – im Sinne eines tertium comparationis – herangezogen.

## 2.1 Primäre Verortung in der pädagogischen Praxis im *Bildungskonzept Fallarbeit*

Im *Bildungskonzept Fallarbeit* fungieren Fälle als Grenzobjekte, weil sie in der pädagogischen Praxis als problematische Situationen wahrgenommen werden und weil die erziehungswissenschaftliche Praxis von sich beansprucht, diese problematischen Situationen theoretisch aufklären zu können. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und aus der Perspektive der pädagogischen Praxis erscheint der Fall damit in je einer anderen Perspektive: Für die Wissenschaft erscheint der Fall als ein Moment der Anwendung von Theorie, für die Praxis erscheint der Fall als Moment des drohenden Scheiterns, der Notwendigkeit des Aussetzens üblicher Routinen:

„Wesentliche Leistung der Theorie ist die Problemdeutung, ihre praktische Wirkung beruht vor allem auf ihrer Erklärungskraft.“ (Müller 1999, 51)

Auch wenn der Theorie in diesem Verhältnis von Fraglichkeit im Kontext der beruflichen Praxis und Bestimmbarkeit im Kontext der Praxis von Wissenschaft das Potential einer Lösung praktischer Probleme zugesprochen wird, so besteht doch nicht die Erwartung, dass die Anwendung der Theorie dasselbe sei wie die Lösung des handlungspraktischen Problems.<sup>6</sup> Es wird nicht davon ausgegangen, dass beide Zugriffsweisen auf den Fall bruchlos ineinander überführt werden könnten:

„Doch gerade das typologische Strukturwissen kann ein Handeln nicht anleiten, das auf den spezifischen Fall gerichtet ist und diesem situationsspezifisch gerecht werden muß.“ (Ebd.)

Eine angemessene Bearbeitung des Falls wird entsprechend diesem Konzept also nicht dadurch möglich, dass lediglich wissenschaftliches Wissen auf ihn angewandt wird. Um in der Fallarbeit zu Lösungen zu kommen, müssen die Fälle vielmehr zusätzlich im Horizont der beruflichen Praxis von den Angehörigen der Praxis diskutiert werden. Das wissenschaftliche Wissen kann lediglich zum besseren Verstehen des Falls beitragen. In diesem besseren Verstehen liegt aber nicht das Ziel der Fallarbeit (ganz anders als im Konzept der *Handlungsbemeneutik*, s.u.).

6 Dies beruht auf der Annahme einer grundsätzlichen Differenz zwischen den beiden Kontexten der Generierung von wissenschaftlichem und des beruflichem Wissen: „Wissenschaftswissen kann ein professionelles Handlungswissen nicht ersetzen, das eine geht nicht aus dem anderen hervor, weil beide Wissenstypen einer anderen Handlungslogik folgen.“ (Müller 1999, 49)

## 2.2 Primäre Verortung in der wissenschaftlichen Praxis im Konzept der *Handlungshermeneutik*

Im Konzept der *Handlungshermeneutik* fungieren Fälle als Grenzobjekte, weil sie in der pädagogischen Praxis als problematische Situationen wahrgenommen werden und weil ihre Deutung zugleich in der erziehungswissenschaftlichen Praxis als strittig betrachtet wird. Auch im Konzept der Handlungshermeneutik wird also ein Problem der beruflichen Praxis zum Ausgangspunkt der Fallbearbeitung genommen. So kann sichergestellt werden, dass die aus der Praxis stammenden Teilnehmenden dem Fall eine Bedeutung zumessen. Das primäre Ziel der Fallarbeit ist aber nicht die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit in der beruflichen Praxis, sondern die Einübung einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Deutungsweise:

„Im Praxisseminar – oder kasuistischen Seminar – ist die Behandlung eines ‚Falls‘ Ausgangspunkt des gemeinsamen Handelns, mit dem in die Regeln der Deutung von Fällen eingeübt wird.“ (Kade 1990, 109)

Solange sich die Teilnehmenden im Kontext der Fortbildungsveranstaltung bewegen, werden sie als Noviz\*innen einer wissenschaftlichen Praxis verstanden, in der es nicht um die Anwendung von bekannten Theorien zur Erklärung von Fällen geht, sondern vielmehr darum, eine angemessene wissenschaftliche Beschreibung eines fraglichen Falls zu generieren. Aus der beruflichen Praxis werden zwar die Fälle beigesteuert (und auch die Teilnehmenden, die in die Behandlung der Fälle eingeübt werden, stammen aus ihr), doch das, was in der Fallarbeit geschieht, die Behandlung dieser Fälle, wird als eine wissenschaftliche Praxis verstanden. Durch dieses gemeinsame Einüben einer wissenschaftlichen Praxis sollen sich die Teilnehmenden verändern und sie sollen als Veränderte in die pädagogische Praxis zurückkehren. Dies wiederum zielt auf eine Veränderung der pädagogischen Praxis selbst, die in sich Momente der wissenschaftlichen Praxis aufnehmen soll.

## 2.3 Nebeneinander von wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung pädagogischer Kompetenzen in der *mediengestützten Fallarbeit*

Im Konzept der *mediengestützten Fallarbeit* fungieren Fälle als Grenzobjekte, weil das in ihnen abgebildete Geschehen von der pädagogischen Praxis als ihr zugehörig erkannt werden kann und weil es in der wissenschaftlichen Praxis als potentiell geeignet für den Einsatz in Maßnahmen evidenzbasierter Kompetenzentwicklung betrachtet wird. Im Unterschied zu den beiden bislang betrachteten Konzepten ergibt sich eine Relevanz der ausgewählten Fälle nicht notwendig aus den beteiligten Praxen heraus. Aus der Sicht der pädagogischen Praxis könnten in selber Weise auch andere Situationen Betrachtung finden, solange sie in der eigenen Praxis vorfindbar wären. Aus der Sicht der wissenschaftlichen Praxis ergibt sich

die Bedeutung des ausgewählten Falls nicht aus einer spezifischen Strukturierung des Falls – es geht auch nicht darum, den Fall wissenschaftlich zu analysieren –, sondern daraus, dass er von Angehörigen der Praxis als ihrer Praxis zugehörig erkannt werden kann.

„Wenn wir davon ausgehen, dass die Kompetenz von Lehrkräften der Erwachsenenbildung primär erfahrungs- und nicht theoriebasiert ist, spricht einiges dafür, Fortbildung mit authentischen Fällen zu realisieren.“ (Schrader 2010, 81)

Der Fall ist für die Wissenschaftler\*innen bedeutsam, weil er für die Praktiker\*innen von Bedeutung sein könnte. Umgekehrt wird er aber für die Praktiker\*innen erst dadurch bedeutsam, dass er ihnen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung durch die Wissenschaftler\*innen vorgestellt wird. Fälle werden in diesem Konzept also nicht dadurch zu einem gemeinsamen Bezugspunkt beider Praxen, dass etwas aufgegriffen wird, was in einer der beiden Praxen bereits als relevant hervorgetreten ist. Vielmehr wird eine Relevanz erst dadurch begründet, dass durch sie eine gemeinsame Referenz etabliert werden kann. Der thematisierte Fall ist damit in gewisser Weise beiden Praxen äußerlich. Daher berühren sich in diesem Konzept die beiden Praxen Wissenschaft und pädagogisches Handeln auch nicht. Dennoch bekommen sie es miteinander zu tun. Die wissenschaftliche Praxis bekommt es mit Ausschnitten der pädagogischen Praxis zu tun, indem sie Fälle auf Video dokumentiert und für Fortbildungszwecke aufbereitet. Die pädagogische Praxis bekommt es mit der wissenschaftlichen Praxis zu tun, weil ihren Angehörigen im Zuge der Fallbetrachtung auch Hinweise zur theoretischen Deutung der Fälle angeboten werden. Das für die Wissenschaft eigentlich *Fragliche* liegt aber an anderer Stelle: Fraglich ist, ob die Fälle sich als Katalysatoren von Professionalitätsentwicklung erweisen. Und auch das für die Praxis Fragliche liegt an anderer Stelle: Als fraglich wird behandelt, wie man dafür sorgen kann, dass Angehörige der Praxis angemessenere Formen der Deutung von Handlungssituationen entwickeln. Der gemeinsam fokussierte Gegenstand von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis ist damit nicht der Fall, sondern es sind die diagnostischen Fähigkeiten der Fallbearbeitenden, die sich im Umgang mit Fällen entwickeln sollen. Kompetenzen und nicht Fälle sind die gemeinsamen Grenzobjekte. Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die pädagogische Praxis sehen diese diagnostischen Fähigkeiten als eine bestehende Einheit an. Im Horizont der Praxis Erziehungswissenschaft erscheint diese Einheit als eine zu messende abhängige Variable in einem Versuchsaufbau. Im Horizont der pädagogischen Praxis erscheint sie als eine notwendige Voraussetzung der Erreichung gemeinsamer praktischer Zielstellungen.

### 3 Wie Professionalisierung durch Fallarbeit geschieht – Teilnehmende als Grenzsubjekte

Im Zuge des bislang vorgenommenen Vergleichs wurde deutlich, dass die Bestimmung der Funktion von Fällen in der Fallarbeit mit einer Beschreibung des Verhältnisses der Teilnehmenden zu den sozialen Welten verbunden ist, die in der Fallarbeit aufeinander bezogen werden. Diese wurde in den bisherigen Ausführungen zwar bereits erwähnt, aber noch nicht eingehender betrachtet. Ein systematischer Vergleich der Varianten der Positionierung der Teilnehmenden in der Grenzkonstellation der Fallarbeit lohnt sich deswegen, weil er freilegt, welches Verständnis pädagogischer Professionalität und welches Verständnis von Professionalisierung den betreffenden Konzepten fallbasierter Fortbildung zugrunde liegt. Im Vergleich zeigen sich zunächst einige wesentliche Gemeinsamkeiten: In allen Konzepten werden die Teilnehmenden zunächst als Angehörige der pädagogischen Praxis bestimmt. Das Geschehen der Fortbildung ist nun dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden in eine Nähe zur Praxis der Erziehungswissenschaft geraten, die sich ohne die Fortbildung (und die in ihr vollzogene Fallarbeit) nicht ergeben würde. Der Zweck der Fortbildung wird darin gesehen, dass sich die Teilnehmenden als Personen verändern, während sie sich vorübergehend in der Grenzwelt der Fallarbeit befinden.<sup>7</sup> Die Teilnehmenden kehren daraufhin in ihre berufliche Praxis zurück, wodurch sich wiederum diese Praxis verändern soll. Teilnehmende werden in den betrachteten Konzepten insofern als *Grenzsubjekte* konstruiert, die – vorübergehend – mit beiden Praxen zu tun bekommen, auch wenn sie vorrangig in der beruflichen pädagogischen Praxis verortet sind. So weit gehen die Gemeinsamkeiten der drei Konzepte. Wie die doppelte Verortung der Teilnehmenden allerdings jeweils verstanden wird, darin unterscheiden sich die untersuchten Konzepte.

#### 3.1 Vorübergehende Begegnung mit wissenschaftlichen Sichtweisen

Indem die Teilnehmenden im *Bildungskonzept Fallarbeit* vorübergehend aus den unmittelbaren Handlungsvollzügen der beruflichen Praxis heraustreten und sich mit anderen Subjekten ihrer beruflichen Praxis verständigen sowie mit wissenschaftlichen Deutungsangeboten auseinandersetzen, sollen sie neue Möglichkeiten beruflichen Handelns entwickeln. Sie kommen dabei zwar mit wissenschaftlichen Sichtweisen auf die Praxis in Berührung, werden aber nicht selbst Akteur\*innen einer wissenschaftlichen Praxis. Dem liegt ein Modell von Professionalität als theoretisch aufgeklärter pädagogischer Handlungsfähigkeit zugrunde:

<sup>7</sup> Zur Konstruktion von Erwachsenenbildungssituationen als Schwellengeschehen vgl. Dinkelaker 2020b.

„Nur in der Verknüpfung eines situationsbezogenen Handlungswissens, das dem partikularen Fallverstehen angemessen ist, mit einem universalistischen Regeln folgenden Theoriewissen, das die Fallbehandlung anderen gegenüber zu begründen erlaubt, ist professionelles Handeln zugleich wirksam und objektivierbar.“ (Müller 1999, 50)

Das hier konzipierte Verhältnis zwischen generalisiertem wissenschaftlichen und fallbezogenem Berufswissen erfährt seine Bewertung und Relevanz im Kontext der Anforderungen der beruflichen Praxis. Die Referenz auf wissenschaftliches Wissen ermöglicht eine Rückbindung des beruflichen Handelns an allgemeine Regeln. Seine Problemlösungsfähigkeit entfaltet das Wissen aber nicht aus der Theorie heraus, sondern aus dem situativen Erfahrungsbezug des pädagogischen Handelns. Dadurch wird dem Gedanken Rechnung getragen, dass professionelles Handeln eben nicht als eine rein technische Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu interpretieren ist. Das wissenschaftliche Denken bleibt in diesem Verständnis der pädagogischen Praxis aber äußerlich. Wissenschaft kann letztlich nur als Prüfstein dienen, um begründbar zu machen, was in der pädagogischen Praxis von den Angehörigen der Praxis als wirksam erfahren wird:

„Kompetent ist ein Handeln dann, wenn die ihm zugrundeliegenden universellen Handlungsregeln begründet werden können und zugleich in einer partikularen Situation fallbezogen zur Anwendung kommen.“ (Ebd., 53)

Die Leistung der Fallarbeit besteht damit darin, dass es den beruflich pädagogisch Handelnden möglich wird, wissenschaftliche Begründungen für das zu finden, was sich aus ihrer praktischen Sicht bewährt hat und wissenschaftliche Anregungen zur Bearbeitung von Problemen zu erhalten, die in der Praxis als nicht lösbar erscheinen. Die Quelle der Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit liegt in der Verständigung der Praktiker\*innen untereinander. Das wissenschaftliche Wissen dient dabei als Katalysator. Der berufliche Alltag transformiert sich aber selbst nicht zu einer wissenschaftlichen Praxis. Fallbasierte Fortbildung ist ein Geschehen der vorübergehenden Irritation der Perspektiven der beruflichen pädagogischen Praxis und ihrer Ausrüstung mit wissenschaftlichen Begründungen.

### 3.2 Übertritt in die Wissenschaft und Verwissenschaftlichung der pädagogischen Praxis

Im Konzept der *Handlungshermeneutik* sollen die Teilnehmenden während des Geschehens der Fallarbeit zu Subjekten wissenschaftlicher Praxis werden. Darüber hinaus sollen sie nach der Wiederaufnahme ihrer beruflichen Praxis das so in der Fallarbeit eingeübte, wissenschaftlich systematische Deutungshandeln beibehalten. Dieses soll zu einem Bestandteil der beruflichen Praxis der Pädagogen werden:

„Es geht um den reflexiven Umgang mit Deutungsmöglichkeiten, die an dem Fall erprobt werden können.“ (Kade 1990, 110)

Die Weiterentwicklung von Fähigkeiten des Deutens steht im Vordergrund der Bildungsveranstaltungen. Die in dem Zitat angesprochene Reflexivität bezieht sich nicht unmittelbar auf das im Fall hervorgetretene Problem, sondern vielmehr auf die Probleme seiner Deutung, die sich aus seiner Strittigkeit ergeben. Der durch den Fall gewährleistete unmittelbare Bezug auf Vollzugsprobleme des Handelns ist dabei kein Zweck in sich, sondern dient vielmehr als Mittel, um dem Deuten *Verbindlichkeit* abzuverlangen. Professionelles Handeln wird dort möglich, wo sowohl die aus der beruflichen Praxis sich ergebende Problemsicht als auch die in der wissenschaftlichen Praxis eingeübte reflexive Deutung realisiert werden. Das Grenzgeschehen der Fallarbeit steht damit paradigmatisch für das, was sich auch nach Ende der Fortbildung in der professionellen Praxis weiterhin ereignen soll. Professionalität im beruflichen Alltag wird als Fortsetzung dieses in der Fortbildung etablierten Grenzverhältnisses gedacht. Professionelle Praxis wird so als ein fortgesetztes Agieren an der Grenze zwischen wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln ausdeutbar; als ein Hybridgeschehen, in dem sich wissenschaftliche und pädagogische Praxis zugleich vollziehen. Die Professionellen werden als Akteur\*innen dieser dauerhaften Verschränkung beider Praxen konstruiert (vgl. auch Dewe 1996). Sie sollen dauerhaft beiden sozialen Welten zugleich angehören. Fallbasierte Fortbildung ist ein Geschehen der Verortung und der Einübung dieser Doppelmitgliedschaft.

### 3.3 Verbleib in der Praxis unter wissenschaftlicher Beobachtung

Im Konzept der *mediengestützten Fallarbeit* verbleiben die Teilnehmenden wie im Bildungskonzept Fallarbeit in der Sphäre der pädagogischen Praxis. Sie setzen sich wie dort nur vorübergehend mit wissenschaftlichen Sichtweisen auf ihre pädagogische Praxis in Form von Theorien auseinander. Dadurch soll sich ihre Sicht auf Handlungssituationen zwar verändern. Der Modus des Umgehens mit Situationen des pädagogischen Handelns ergibt sich aber aus der Einbindung in die pädagogische und nicht aus der Einbindung in die wissenschaftliche Praxis. Wie im *Bildungskonzept Fallarbeit* wird der Alltag der beruflichen Praxis damit nicht als eine hybride Verschränkung von wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln betrachtet, sondern wird eindeutig und ausschließlich der Sphäre der pädagogischen Praxis zugeordnet. Anders als im *Bildungskonzept Fallarbeit* ergeben sich die Maßstäbe des pädagogischen Handelns der Teilnehmenden allerdings nicht aus ihrer Beteiligung an der Verständigung mit anderen Akteur\*innen der pädagogischen Praxis. Vielmehr soll eine hinreichende Qualität dieser Praxis dadurch sichergestellt werden, dass die wissenschaftliche Praxis Kriterien einer guten pädagogischen Praxis identifiziert und mit den Mitteln wissenschaftlicher

Empirie sicherzustellen versucht, dass die Teilnehmenden der beruflichen Praxis sich diesen Kriterien annähern. Dies geht mit der Vorstellung von professionellem Handeln als qualitativem Handeln einher:

„Blickt man auf die Erwachsenenbildung, so ist ‚Qualität‘ in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Orientierungspunkt pädagogischen Handelns geworden, nicht zuletzt als Reaktion auf gestiegene Erwartungen von Teilnehmenden.“ (Schrader 2013, 7)

Die Forderung nach einem qualitativem Handeln der Akteur\*innen in der pädagogischen Praxis wird in diesem Zitat mit Erwartungen der Adressat\*innen des Handelns begründet. Eine Steigerung von Qualität soll dadurch gewährleistet werden, dass die Kompetenzen der pädagogisch Handelnden erweitert werden. Worauf es bei der Entwicklung dieser Kompetenzen ankommt, soll auf der Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen definiert werden. Anders als in den beiden zuvor diskutierten Konzepten, sind es damit nicht die sich fortbildenden Praktiker\*innen, denen die Aufgabe zukommt, die Angemessenheit ihres Handelns einzuschätzen, sondern es sind Angehörige der wissenschaftlichen Praxis, die dies auf der Grundlage – bis auf weiteres – gesicherten Wissens gewährleisten sollen. Damit in der wissenschaftlichen Praxis geprüft werden kann, ob die geplanten Maßnahmen wirksam sind, werden die Subjekte der beruflichen Praxis zu Objekten der wissenschaftlichen Beobachtung. Wie im Konzept der *Handlungshermeneutik* wird insofern ein Primat der wissenschaftlichen vor der pädagogischen Perspektive auf Handlungsprobleme eingefordert. Anders als dort, wird aber das Problem der Vermittlung zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Sichtweise als ein Problem der Wissenschaft aufgetragen. Wie im *Bildungskonzept Fallarbeit* wird die Lösung praktischer Probleme zum eigentlichen Ziel der Fallarbeit erhoben. Anders als dort wird aber die wissenschaftliche Praxis und gerade nicht die berufliche als Ort der angemessenen Problembearbeitung definiert. Professionalität ist damit anders als in den anderen beiden Modellen nicht die Anwendung von Wissenschaft durch Praktiker\*innen. Vielmehr soll die systematische Anwendung von Wissenschaft durch Wissenschaftler\*innen die Professionalität der pädagogischen Praxis garantieren.

#### **4 Worum es in der fallbasierten Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen geht – Resümee und offene Fragen**

Zu Beginn dieses Beitrags wurden die hier betrachteten Konzepte der fallbasierten Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen als eine spezifische Variante von Arrangements der Entfaltung pädagogischer Professionalität im Medium von Fallarbeit bestimmt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Vergleichs der Konzepte



lässt sich nun abschließend klarer beschreiben, worin die Besonderheit dieser Variante besteht. Gegenüber der Fortbildung von Lehrer\*innen ergibt sich ein systematischer Unterschied daraus, dass die Berufsbiographien von Erwachsenenbildner\*innen deutlich heterogener gelagert sind. Zwar haben auch die Mehrzahl der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter\*innen in der Erwachsenenbildung ein Studium absolviert. Diejenigen, die dezidiert ein erziehungswissenschaftliches Studium absolviert haben, sind aber unter ihnen in der Minderheit. Zudem gibt es aber auch eine nicht unerhebliche Zahl von Mitarbeiter\*innen, die nicht studiert haben (Autorengruppe wb-Personalmonitor 2016, 107ff.). Dies hat Konsequenzen für die erwachsenenpädagogische Konstruktion des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis im Fallarbeitsgeschehen. Während die fallbasierte Fortbildung von Lehrer\*innen als Wiederaufgreifen einer bereits vertrauten erziehungswissenschaftlichen Perspektive erscheint, wird sie bei Erwachsenenbildner\*innen als ein Moment der Erstbegegnung mit wissenschaftlichen Perspektiven gerahmt. Offenbar werden in diesen Fortbildungen nicht primär diejenigen Erwachsenenbildner\*innen adressiert, die ein (erziehungs-)wissenschaftliches Studium absolviert haben, sondern gerade diejenigen, deren Praxisbezug sich durch Wissenschaftsferne auszeichnet. Dieser Status der wissenschaftlich Unerfahrenen ähnelt dem Status, der angehenden Lehrer\*innen und Erziehungswissenschaftler\*innen in der universitären Erstausbildung zugesprochen wird. Die in den Fortbildungen adressierten Erwachsenenbildner\*innen werden aber – anders als die Lehramtsnoviz\*innen – als Personen konstruiert, die bereits in die berufliche pädagogische Praxis eingeführt sind. Fälle haben daher eine andere Bedeutung: In der Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen stehen sie stellvertretend für die den Teilnehmenden bekannte, eigene Praxis, die durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven aufgeklärt werden sollen. In der Lehrer\*innenbildung stehen sie dagegen stellvertretend für eine den Teilnehmenden zwar in der Rolle der Schüler\*innen vertraute Praxis, in der nun aber durch die Einnahme einer wissenschaftlichen Perspektive ein Rollenwechsel ermöglicht werden soll. Während das Studium über mehrere Jahre verläuft und im Verlauf des Studiums nur vorübergehend Kontakte mit der pädagogischen Praxis vorgesehen sind, ist der Zeitraum des Kontakts mit der wissenschaftlichen Praxis während der Fortbildungsveranstaltungen deutlich kürzer, der Kontakt ist nur vorübergehend.

Am besonderen Fall der Fortbildung von Erwachsenenbildner\*innen lässt sich daher besonders deutlich der prekäre Status der Fallarbeit für die Etablierung und Prozessierung pädagogischer Professionalität aufzeigen. Dabei kommt der primären Verortung der Teilnehmenden in der pädagogischen Praxis ein besonderes Gewicht zu. Die unterschiedlichen Varianten der Bearbeitung des Problems einer stimmigen und handhabbaren Relationierung von wissenschaftlichem Deuten und pädagogischem Handeln zeigen in je unterschiedlicher Weise die Schwie-

rigkeiten auf, die sich aus der Etablierung von Fällen als Grenzobjekte ergeben. Diese lassen sich auch für Fragen der universitären Ausbildung von Erwachsenenbildner\*innen, sowie der fallbasierten Aus- und Fortbildung von Lehrer\*innen eröffnen. Wie und in welchem Maße kommen praktische und wissenschaftliche Perspektiven in der Fallarbeit vor und (wie) können sie in der Fallarbeit in ein produktives Verhältnis zueinander geraten? Welche Positionierung erfahren in diesem Geschehen die Teilnehmenden der Fallarbeitsarrangements? Welche Möglichkeiten der Subjektivierung als Wissenschaftler\*innen und/oder Praktiker\*innen eröffnet sich ihnen und auf welche zukünftige Positionierung in der sozialen Welt des beruflichen pädagogischen Handelns hin wird dies ausgestaltet?

Der in diesem Beitrag unternommene Versuch, bestehende Konzepte der Fallarbeit im Horizont des Konzepts der *Sozialen Welten* zu lesen, hat insofern neue Möglichkeiten der Befragung des Verhältnisses von *Theorie* und *Praxis* in der Fallarbeit eröffnet und ermöglicht es, verschiedene Konzepte von Fallarbeit systematisch im Hinblick auf die in ihnen konstituierten Professionalisierungsverhältnisse zu vergleichen. All diese Analysen haben allerdings lediglich *Konzeptionen* von Fallarbeit zum Gegenstand, ohne dass das tatsächliche Geschehen der Fallarbeit konkret in den Blick genommen werden konnte. Für eine weitere Klärung der Reichweite dieser Analysen bedürfte es daher auch einer Auseinandersetzung mit empirischen Beobachtungen zum konkreten Geschehen in der Fallarbeit.<sup>8</sup> Werden auch in diesen tatsächlichen Vollzügen der Aus- und Fortbildung verschiedene soziale Welten aufeinander bezogen? Werden Fälle als Grenzobjekte etabliert und welche Verhältnisse zwischen Praxen werden ggf. dabei etabliert? Welche Grenzen werden markiert und wie wird mit ihnen umgegangen? Werden die Teilnehmenden an der Fallarbeit als *Grenzsubjekte* adressiert und wenn ja in welcher Weise?

Eine solche vergleichende empirische Analyse ließe über die programmatischen Konzepte hinaus deutlich werden, inwiefern und wie die Arbeit mit Fällen eine Übersetzung zwischen wissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven auf pädagogische Praxis ermöglicht und welche Verhältnisse zwischen wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln sich in ihr konstituieren.

## Literaturverzeichnis

- Autorengruppe wb-Personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bowker, G.C. & Leigh Star, S. (1999): Kategoriale Arbeit und Grenzinfrastrukturen. Bereichernde Klassifikationstheorien. In: S. Leigh Star (2017): Grenzobjekte und Medienforschung. (hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha). Bielefeld: Transcript, 167–204.

8 Zur empirischen Analyse von Situationen der Fallarbeit als einem Geschehen der Übersetzung zwischen unterschiedlichen Praxen vgl. Thompson 2017.

- Digel, S., Goetze, A. & Schrader, J. (2012): Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: wbv.
- Digel, S. & Schrader, J. (2013): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Dinkelaker, J. (2020a): Schwellen der Bildung. Zum pädagogischen Umgang mit räumlichen Grenzen in der Erwachsenenbildung. In: B. Käpplinger & S. Robak (2020): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders? Frankfurt/M.: Peter Lang, 41-60.
- Dinkelaker J. (2020b): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.S. Idel & S. Thünemann (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, 141-175.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2003): Lernen und Lehren – aus »subjektwissenschaftlicher Perspektive«. In: P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 10-28.
- Helsper, W. (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Kurseinheit 1: Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (2011): Disziplin und Profession. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klätzeki, T. (2013): Die Fallgeschichte als Grenzobjekt. In: R. Hörster, S. Königeter & B. Müller (Hrsg.): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, 117-136.
- Leigh Star, S. (2017): Grenzobjekte und Medienforschung. (hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha). Bielefeld: transcript, 167-204.
- Müller, K. (1999): Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern. München: Bayrisches Staatsministerium.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 40-59.
- Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. In: R. Becker-Lenz, S. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, 43-114.
- Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. In: J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: wbv, 71-100.
- Schrader, J. (2013): Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern durch die Arbeit mit Videofällen: Grundlagen und Strategien eines langfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms. In: S. Digel & J. Schrader (Hrsg.): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, 7-24.
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: wbv.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-48.
- Steiner, P. (2018): Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: transcript.

- Strauß, A. (1978): A Social World Perspective. In: *Studies in Symbolic Interaction-Volume 1*, 119-128.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer VS.

*Diana Handschke und Bettina Hünersdorf*

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

### **1 Einleitung**

In der Sozialen Arbeit als einer Handlungswissenschaft hat der *Fall* eine hohe Relevanz, da in der professionellen Arbeit praktische Begründungen und Entscheidungen für das Handeln sowie Interventionen notwendig sind. Dabei stellt sich die Frage, ob sozialpädagogisches professionelles Handeln immer nur im Rahmen des gegebenen wohlfahrtsstaatlichen Kontextes verortet wird und/oder sich durch fallbezogene Reflexion auszeichnet und damit auch die Bedingungen professionellen Handelns in den Blick nimmt, um die eigenen (Un-)Möglichkeiten bestimmen zu können.

Dieses setzt eine Vermittlung professionellen Fallverstehens und kasuistischer ‚Kompetenzen‘ in der Lehre anhand von Falldarstellungen (vgl. Hörster 2012) voraus, in denen sozialpädagogisches Wissen fallspezifisch generiert wird. Dabei stellt sich zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und weiterhin, was denn das Spezifische an der sozialpädagogischen Kasuistik ist; oder anders gesagt, was eine Kasuistik zu einer sozialpädagogischen macht. Dieses Selbstverständnis kann für professionelles Handeln von entscheidender Bedeutung sein; gerade in einem Feld, das multiprofessionell konstituiert ist und den Professionellen abverlangt, das Sozialpädagogische gegenüber anderen Professionen herauszustellen. Das Selbstverständnis kann aber auch Gegenstand von auf Forschung ausgerichteten Fallstudien sein, denen es um die Frage nach dem Spezifischen des sozialpädagogischen Blicks geht, die nicht schon immer mit dem Handlungsfeld oder der Tatsache, dass dort professionell Handelnde tätig sind, beantwortet werden kann (vgl. Lüders 1999).

Im Folgenden wollen wir einen *Streifzug* durch die Verortung der Kasuistik in der Profession der Sozialen Arbeit und in der Disziplin vornehmen, die die Komplexität und Verwobenheit der Auseinandersetzung nicht vollumfänglich nachzeichnen kann, jedoch versucht, die Bandbreite der wissenschaftlichen Diskussion aufzuzeigen. Dabei soll sowohl eine Bestimmung von Kasuistik vorgenommen werden (Kap. 2) als auch spezifiziert werden, was Kasuistik als sozialpädagogische

Kasuistik auszeichnet. Einerseits nehmen wir die sozialpädagogische Fallarbeit im Hinblick auf die institutionell-gesellschaftlichen und organisationalen Bedingungen des postwohlfahrtstaatlichen Erbringungskontextes (vgl. Kessl 2011) bzw. seiner Grenzen in den Blick (Kap. 3). Andererseits versuchen wir vom sozialpädagogischen Blick als Bezugspunkt eines identitätsstiftenden Projekts (vgl. Cleppien 2013) aus, den Ausgangspunkt für die Frage nach einer spezifischen sozialpädagogischen Kasuistik zu stellen, die auch die Frage impliziert, was überhaupt als sozialpädagogischer Fall (an-)erkannt werden kann (Kap. 4). Aufgezeigt wird hier die wechselseitige Verschränkung von Profession und Disziplin, in der die sozialpädagogische Kasuistik als Kristallisationspunkt (für die Vermittlung von *Theorie* und *Praxis*) fungiert.

In einer Schlussbetrachtung (Kap. 5) wollen wir versuchen, über den *state of the art* hinauszugehen und diese Darstellung einer sozialpädagogischen Kasuistik kritisch zu befragen, um Fluchtpunkte einer dekonstruktiven sozialpädagogischen Kasuistik zu skizzieren. Letztlich geht es um einen theoretisch-methodologischen Entwurf einer reflexiven, nach den sozialen Bedingungen der (Un-)Möglichkeit fragenden sozialpädagogischen Kasuistik, der noch nicht vollends ausbuchstabiert ist, aber erste Überlegungen aufzeigt.

## 2 Kasuistik – vom Vor-Fall über Beobachtung des Falls zur (reflexiv-analytischen) Falldarstellung

Im Anschluss an Binneberg bestimmen wir Kasuistik als „die Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden“ (Binneberg 1997, 9). Bei dieser Bestimmung wird augenscheinlich vorausgesetzt, dass es einen *Fall* gibt, der beobachtet, dargestellt und analysiert werden kann. Die Frage, was eigentlich der *Fall* ist, verweist jedoch darauf, dass der Fall nicht *einfach vorzufinden* ist und vorausgesetzt werden kann, wie das bei Binneberg erscheinen mag. Vielmehr wird der Fall erst im Prozess der kasuistischen Praxis als Fall konstituiert. Ausgangspunkt kann ein *Vor-Fall* oder Ereignis sein. Etwas Auffälliges, Irritierendes, etwas Besonderes wird als solches wahrgenommen und zum Ausgangspunkt des Nachdenkens (vgl. Biller 1988, 31). Bergmann bezeichnet den Fall als „ein Ereignis, das in Bezug gesetzt wird zu einer kategorialen Ordnung und das die Normalitätserwartungen, die mit dieser Ordnung assoziiert sind, irritiert, wenn nicht verletzt“ (Bergmann 2014, 17) werden. Genau dieses Verletzen der Normalitätserwartungen wird zum Gegenstand der Beobachtung, indem der Blick auf den Vor-Fall in besonderer Weise gerichtet wird, um genauer wahrnehmen zu können (vgl. Binneberg 1997, 10), ‚was hier los ist‘. In der Beobachtung wird danach gesucht, was an der Situation möglicherweise für das

Verstehen des Falls relevant werden könnte, aber in der ersten gewohnheitsmäßigen Wahrnehmung übersehen wurde. Der Vor-Fall lädt darüber hinaus auch zur Reflexion ein, warum das, was erwartbar ist, hier nicht eingetreten ist, oder allgemeiner, warum etwas auf-fällt. Damit ein Vor-Fall zu einem Fall wird, braucht es neben der aufmerksamen Wahrnehmung eine Überführung dieser Beobachtung in eine Repräsentation bzw. mündliche oder schriftliche Darstellung dessen, was vorgefallen ist. Somit vollzieht sich eine Verschiebung von einer Beobachtungsebene erster Ordnung auf eine Beobachtungsebene zweiter Ordnung. Vor-Fälle werden zu Fällen, indem sie jemand auf eine bestimmte Weise darstellt und damit eine spezifische Art der Wahrnehmung und Auseinandersetzung ermöglicht oder nahelegt.

Die klassischen Formen der schriftlichen Falldarstellung sind „mit einem spezifischen Erzähltypus verbunden, der Verläufe zur Darstellung bringt. Dieser erzählerische Duktus mag sich auf ein ganzes Leben oder eine Lebensphase [...] beziehen oder nur auf eine Entscheidung in einer bestimmten Situation, deren Verlauf und Konsequenzen, also nur eine kurze Zeitspanne umfassen“ (Heiner, 2004, 95). Diese Form der Darstellung von Fällen wird häufig zur Qualifizierung (eines spezifischen Blicks und Selbstverständnisses), indem sie im Sinne ethnographischer Feldforschung (z.B. ethnografische Befremdung des eigenen Blicks im Rahmen des Praktikums) oder der Biografieforschung aufbereitet werden, die eine Offenheit über das, was hier im Verlauf oder in der Situation sich zeigt, ermöglicht und gerade durch das Zurückhalten dessen, was schon gewusst wurde, ein tiefergehendes Verständnis hervorbringt (vgl. Friebertshäuser 2000, 39). Diese Herangehensweise des unvoreingenommenen Verstehens der Adressat\*innen wird damit begründet, dass es Personen, die schon eine längere Hilfskarriere hinter sich haben, durch die Offenheit ermöglicht wird, feststehende Diagnosen zu *verflüssigen* und dadurch neue Handlungsoptionen entwickeln zu können (vgl. Schütze 2000, 59f.; Völter 2008). Die Offenheit wird hier in der Falldarstellung methodisch hergestellt, die eben ein verändertes Verstehen des Falls in der Analyse ermöglichen und dadurch Handlungsmöglichkeiten eröffnen soll.

Eine Falldarstellung ist aber „immer das Produkt eines Autors, der dem Leser etwas vermitteln möchte – und sei es nur seine Verwunderung. [...] Falldarstellungen bleiben immer von Autoren referierte und damit konstruierte Fälle“ (Heiner 2004, 95). Es handelt sich um einen Schnitt von einer Wahrnehmung von etwas zur Darstellung dessen, was als Vor-Fall wahrgenommen wurde. Dieses geschieht aus der Perspektive des involvierten Subjekts, welches an dem genaueren Verstehen des Falls ein Interesse hat. Dieser Schnitt zeigt, wo das involvierte Subjekt seine Aufmerksamkeit hinlenken möchte. Dieses geschieht in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Organisation der Handelnden – also der Rahmung, welche die sozialen Ereignisse und die eigene Involviertheit in dieser leitet (vgl. Goffman 1997, 155). Das bedeutet, dass viel mehr mit in den Blick genommen

wird, als nur eine Darstellung. In der Art und Weise, wie der Fall dargestellt wird, zeigt sich vielmehr das involvierte Subjekt.

Bei der Darstellung wird einem intuitiven Wissen gefolgt, das versucht, die Komplexität der Situation zur Darstellung zu bringen, um aus der Distanz heraus dem Lesenden ein Bild zu vermitteln, wie es zu diesem Vor-Fall gekommen ist. Dazu werden Selektionsprozesse vollzogen, was in der Darstellung zum Verstehen des Falls notwendig ist, und es wird ein Stil des Schreibens an den Tag gelegt, indem eine bestimmte *Gestimmtheit* der Autor\*in sich im Hinblick auf den Fall zeigt, der sich in der Falldarstellung vermittelt. Diese Darstellungs- und Selektionsformen können wiederum in einer Fallanalyse mit in den Blick genommen werden, um sich dafür zu sensibilisieren, dass nicht der Fall an sich da ist, sondern dass er nur in der dargestellten Form und damit in dem Rahmen, in dem er sich als Fall darstellt, bestimmt werden kann (vgl. Braun u.a. 2011; Braun 2013, 35). Hier wird der Fall von der Beobachtungsebene zweiter Ordnung auf die Beobachtungsebene dritter Ordnung verschoben, wobei ein iterativer Prozess zwischen diesen Beobachtungsebenen möglich ist, der zu einer differenzierten und zunehmend komplexeren Fallkonstituierung verdichtet wird, der aber nicht zu einer *Fest-Stellung* in Form einer Verdinglichung kommt, was denn eigentlich der Fall sei. Die „Bestimmung von Merkmalen und [die] Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben“ (Binneberg 1997, 10), werden also auch immer auf den Rahmen hin reflektiert, in dem sich die Zusammenhänge eines Falls zeigen.

“In any case, it turns out that the study of how to uncover deception is also by and large the study of how to build up fabrications. The way in which strips of activity are geared into the world and the way in which deceptions can be fabricated turn out, paradoxially, to be much the same. In consequence one can learn how our sense of ordinary reality is produced by examining something that is easier to become conscious of, namely, how reality is mimicked and/or how it is faked” (Goffman 1997, 159).

Das Modell kann etwas haben, das aktuell ist und wenn es aktuell ist, ist es der Welt der laufenden Erfahrung näher, wird mehr von dieser umgarnt als alles, was diesem Modell nachgemacht wird, sprich als die alltägliche Routine. D.h. aber auch, dass die alltägliche Erfahrung, die auf Wiederholungen aufbaut, gerade der Aktualität einer Situation weniger nah ist als das Modell (vgl. Goffman 1997, 162). Das Modell ist dabei ein typisiertes Verständnis von dem, was der Fall ist und verweist auf die Verhältnisbestimmung von Allgemeinem und Besonderem im Fall. Es ist die Entdeckung des Allgemeinen an dem Besonderen, an dem immer einzigartigen Fall. Damit die Bestimmung des Allgemeinen, also die Generalisierung oder Kategorisierung, möglich ist, müssen „die strukturellen Elemente eines Falles herausgearbeitet werden“ (Fatke 1997, 226) und zugleich das Besondere an dem Allgemeinen bestimmt werden. Es geht somit um eine spezifische Wissensordnung, die durch Wahrnehmungen, Repräsentationen und



Interpretationen aus Vor-Fällen Fälle macht. Das hervorgerufene tiefere Verständnis ermöglicht eine Anähnlichung. Es ist „an imitation of the properties, a gesture at the exemplary forms, and the primal realization of these ideals belong more to make-believe than to reality“ (Goffman 1997, 162).

Letztendlich ist das Ziel der Kasuistik, eine dichte Beschreibung eines Falls zu generieren. Dicht verweist darauf, dass Interaktionen nicht minutiös abgebildet werden müssen, sondern etwas so dargestellt wird, dass es verschiedene Ebenen (z.B. die Genese, die die Situation erst verstehbar macht, die gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte, die biografischen Bezüge etc.), die für eine Episode relevant sind, in der Darstellung mit einbezieht. Dabei ist das Verhältnis zwischen Tatsächlichkeitsbezug und Reflexivität in dem hier dargestellten Bezug auf Situationen professionellen Handelns von besonderem Interesse, da es hier um eine bestimmte Form der Darstellung aus der Beobachter\*innenperspektive geht. In diesem Sinne kann hier von einem (Selbst-)Experiment gesprochen werden, das im *Bewusstsein der Gegenkraft* vollzogen wird. Dabei wird die Sozialpädagog\*in, gegen ihr Können, den Fall in seiner Darstellung erfinden, ohne dabei Gewissheit zu haben, den Fall *richtig* verstanden zu haben (vgl. Menke 2013, 102). Im Fokus steht hier also der fiktive Charakter, der auf der Darstellungsebene im Unterschied zur rekonstruktiven Herangehensweise sich der Hergestelltheit des Falles viel deutlicher bewusst ist, ohne diese Herstellung durch eine Methodologie abzusichern. Vielmehr übernimmt die Autor\*in Verantwortung für die Form der Darstellung und Repräsentation sowie die darin liegende Autorität. Dabei geht es um die „interpretative Rekonstruktion“ der affektiven Erfahrungen und Bedeutungsstrukturen der darin involvierten Akteur\*innen, die als „Schaustücke“ zur Darstellung gebracht werden und eine „evozierende“ Funktion haben (Wolff 1992, 344).

Eingebettet wird die Darstellung eines Falls in eine den konkreten Fall übergreifende Problemfragestellung der Sozialpädagogik als Disziplin. Somit bezieht sich eine Falldarstellung auf besonders *gesättigte Situationen oder Sachverhalte*, die kontrastiv verwendet werden und in einer *tentativen Verknüpfung* mit der Problemfragestellung stehen. Gerade durch die losen Verknüpfungen verkompliziert sich die Darstellung (vgl. ebd., 346), so dass die Sättigung sich nicht wie in der rekonstruktiven Sozialforschung als etwas darstellt, bei dem nichts Neues erfahren werden kann, sondern vielmehr wird die „Unvollständigkeit“ (Geertz 1983, 41) trotz oder gerade wegen der Verdichtung deutlich. Somit ist die Interpretation der Falldarstellung immer offen gehalten oder erneuerbar und kann auch andere Zusammenhänge modellhaft zusammenbringen. Letztendlich steht im Vordergrund, eine „Variation gesellschaftlicher Antworten“ (ebd., 20) auf Grundfragen der Sozialpädagogik durch kasuistische Tätigkeiten zu geben. Durch diese Form der Darstellung entsteht eine paradoxe Erfahrung des Selbstbezugs zwischen disziplinärer und professioneller Sozialpädagogik. Indem die Sozialpädagogik sich immer

wieder neu überrascht (Auto-Affektion), wird Sozialpädagogik als Disziplin und als Profession nicht mit sich selbst identisch.

### **3 Kasuistik in ihrer differenziellen Konstitution: in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, im Studium und in der Forschung**

Sachße verweist darauf, dass der Fall als Organisationsdimension in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern zur „Grundlage methodischer Arbeitskompetenz“ (1993, 17) gehört und spricht von der Fallstrukturiertheit der Sozialen Arbeit. Jedoch ist eine distanzierte, auf Verschriftlichung setzende Kasuistik, wie wir sie skizziert haben, nur im Kontext des Studiums oder von Forschung denkbar. Zwar gibt es auch in der alltäglichen professionellen Fallarbeit durchaus Formen, in denen eine Fallanalyse durchgeführt wird, wie Hilfeplanungen, Teambesprechungen, Supervisionen etc., aber diese unterscheiden sich von der hier dargestellten Kasuistik im Rahmen des Studiums darin, dass Fälle zumeist mündlich präsentiert werden, die nach der Fallanalyse in einer *Fallakte* dokumentiert werden, die spezifischen organisationalen Anforderungen folgt und bei dieser Analyse es sehr viel weniger möglich und angesichts des Handlungsdrucks auch wenig sinnvoll ist, die rahmengebenden Strukturen der Fallkonstitution reflexiv mit in den Blick zu nehmen. Vielmehr geht es darum, berichtetes Handeln zu beurteilen und argumentativ gerüstete Entscheidungen über zukünftiges Handeln zu treffen, um ein Gelingen zu ermöglichen. Dazu braucht es eine *diagnostische* Feststellung, die die Hilfe erst legitimiert (vgl. Müller 2012, 117ff.). Dennoch handelt es sich auch hier um einen iterativen Prozess, der zwischen Offenheit und Geschlossenheit hin und her schwankt (vgl. ebd.). Erst, wenn diese Form der Fallarbeit scheitert, spielen Formen reflexiven In-Blick-Nehmens von Fällen wie in Teambesprechungen eine systematische Rolle. Durch reflexive, letztlich dekonstruktive Beobachtung, wie vorher der Fall konstituiert wurde, werden neue Möglichkeiten eröffnet. Dabei wird auch hier auf Erfahrungen mit ähnlichen Fällen verwiesen und Gemeinsamkeiten und Differenzen werden festgestellt. In diesem differenziellen Vorgehen wird die Fallarbeit mit ihren (Un-)Möglichkeiten selbst zum Fall, indem die Bedingungen der professionellen Sozialarbeitenden, der Adressat\*innen sowie der Einrichtung zur Bearbeitung des Falls mitreflektiert werden.

Die Analyse der *Fälle* im Studium stellt einerseits Übungsbedingungen her, „die auf Einschreibung und Erkundung vorbereiten. Immer wieder neu spezifische und kontroverse Elemente bedeutenden Materials in Erwägung ziehend und die Normativität von Situationen erforschend, entwickeln sie [Kasuist\*innen; d.V.] kasuistische Sachverhalte“ (Hörster 2018, 1563), um darüber selbstreflexive Lern-

und Bildungsprozesse zu initiieren, in denen die Möglichkeit aber auch Selektivität der eigenen Involviertheit in der Beobachtung und Falldarstellung verhandelt wird. So kann herausgearbeitet werden, welche *Effekte* von diesen für die Möglichkeiten, den Fall bearbeiten zu können, ausgehen. Im Kontext des Studiums wird der alltägliche Fall beobachtet „als Fall eines zusätzlich in den Blick zu nehmenden Verstehens: Von einem zu lösenden Problem rückt der Fall dabei – zumindest vorläufig – in den weiteren Zusammenhang eines demonstrierenden, zu demonstrierenden oder zu erkundenden Verstehensproblems“ (Hörster 2012, 680). Dabei werden Verbindungen zwischen der alltäglichen Fallarbeit zum disziplinären Verständnis der Sozialpädagogik hergestellt (Vermittlung von *Theorie* und *Praxis*, siehe Kap. 4). Ziel sei es, „den alltäglichen Fall erster Ordnung anders erscheinen zu lassen, sowie berufliches Fallverstehen besser verstehen und kontrollieren zu können“ (Hörster 2002, 32). Provoziert wird die Kasuistik durch eine *krisehafte Praxis*. Sie macht die „subtile Erkundung und Beurteilung besonderer Konfliktsituationen erforderlich“ (Hörster 2002, 554), um Teilhabe zu ermöglichen.

Durch die Differenz zwischen der performativen Darstellung von sozialpädagogischer Fallbearbeitungskompetenz und deren Realisierung entsteht ein Riss. Ziel sozialpädagogischer Kasuistik ist es, die sozialen Bedingungen dieses Risses zur Grundlage für die Bildungsbedingungen des Sozialen zu machen und zwar als einem kollektiven Gestaltungsakt, der sich je in unterschiedlichen Kontexten (Handlungspraxis – universitäre Praxis) vollzieht. Hörster spricht hier von dem doppelten Effekt einer sozialpädagogischen Kasuistik. Aus ihr könnte man *Lehren* ziehen, die zu *fördernden Bedingungen* führen, d.h. einen gestaltenden Effekt auf die *sozialpädagogischen* Räume haben (vgl. Hörster 2002, 554; Näheres dazu in Kap. 4).

Darüber hinaus gibt es aber auch Fallstudien, die sich von der Ausbildung zur Fallarbeit, wie der Fallarbeit im Handlungsfeld, darin unterscheiden, dass sie eine wissenschaftliche Absicht (vgl. Fatke 1997, 221) und den Zweck der Theoriebildung verfolgen (vgl. ebd., 217). Fallstudien setzen im Unterschied zur Fallarbeit eine forschungsmethodologische und methodische Ausrichtung voraus, wie sie in der rekonstruktiven Sozialforschung grundgelegt ist. Hier steht die Theoriegenerierung im Fokus (vgl. Giebeler 2008, 9; auch Riemann 2000; Schütze 2000). Dabei wird die methodologische Fundierung des Falls für die Fallrekonstruktion begründet und zugleich gesetzt. Unterstellt wird, dass es im Rahmen des auf Praxis hin orientierten Studiums entweder Abkürzungsverfahren in der Rekonstruktion gibt (für den Bereich der Biografiearbeit vgl. Grieschop u.a. 2012), die auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit möglich wären, oder durch das Erlernen der Fallrekonstruktion ein Habitus herausgebildet werden könnte, der dann auch für die Fallarbeit in der Praxis dienlich sei (vgl. Schütze 1993; Hummrich 2016). Aber genau diese Anwendung von Forschungsmethoden in der praktischen Fallarbeit in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wird zurecht von

Lüders problematisiert, weil die selbst geschaffene systematische Differenz von Forschung und Praxis der Fallarbeit, die letztendlich der wissenschaftlichen Profilierung dient, zugleich im Hinblick auf ihren Beitrag zur Professionalisierung zum Problem wird. Relativ unbestimmt bleibt, wie denn die Brücke zwischen Fallarbeit – Fallanalyse – Fallrekonstruktion geschlagen werden kann (vgl. Lüders 1999, 217). Das Ziel der Fallrekonstruktion sei dann die Fallrekonstruktion, um Typenbildung und theoretische Erkenntnis (vgl. Hummrich 2016, 16) zu erweitern, die durch die empirische Forschung ermöglicht wird. Schefold betont diese „wissenschaftliche [Forschung, d.V.] als Aufgabe der Dauerreflexion ihrer Strukturen und Inhalte“ (Schefold 2012, 1123). Sie dient somit der Wissensgenerierung und der Wissenskonstituierung eines spezifischen sozialpädagogischen Wissenskomplexes, der sich von anderen Disziplinen unterscheiden lassen kann. In dieser rekonstruktiven Fallanalyse zeige sich Bildung als Kultivierung und Zeitentlastung. In diesem Sinne sei sie im Anschluss an Horkheimer kritisch (vgl. Hummrich 2016, 19) und diene der kritischen (Dauer-)Reflexion sozialpädagogischen Handelns. Aber diese Hierarchisierung ist aus sozialpädagogischer Perspektive durchaus umstritten:

„Kasustik als Vermittlungsleistung zwischen Theorie und Praxis schiene uns zu oberflächlich betrachtet, wenn dabei nicht beachtet würde: Auch der ‚Theoretiker‘ ist Praktiker, auch wenn seine Praxis (als Hochschullehrer) normalerweise eine andere als diejenige ist, über die er schreibt. Und auch der ‚Praktiker‘ ist Theoretiker, der sowohl über seine eigene Praxis (wie auch über Produkte der ‚Theoretiker‘) sich seine Theorien bildet. Die Kasustik der ‚Theoretiker‘, die ja auch immer Urteile und Kompetenztheorien über die Arbeit der Praktiker enthält, bekommt leicht den Anstrich arroganter Besserwisserei, wenn nicht ihr begrenzter Stellenwert reflektiert wird.“ (Müller u.a. 1986, 3)

Über das Theorie-Praxis-Verhältnis hinaus wird an der fallrekonstruktiven Sozialarbeitsforschung kritisiert, dass sie nicht bestimmen könne, was denn das Spezifische der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik sei. Vielmehr, so Lüders, werde in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit schon immer Soziale Arbeit als eine spezifische soziale Wirklichkeit allein durch die Anwesenheit professioneller Sozialarbeiter\*innen und Sozialpädagog\*innen hervorgebracht. Das, was Lüders aber mit dem Spezifischen der Sozialpädagogik meint, sind die institutionellen und organisationalen Bedingungen in Relation zu den Professionellen und Adressat\*innen (vgl. Lüders 1999, 212). Der noch ungeklärten Frage, was das Sozialpädagogische an einer Kasustik ist bzw. was einen Fall zu einem sozialpädagogischen Fall macht, wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

## 4 Kasuistik in der Sozialen Arbeit und sozialpädagogische Kasuistik

Ziel dieses Kapitels ist es, zu spezifizieren, was Kasuistik als sozialpädagogische Kasuistik auszeichnet. Dabei stellt der sozialpädagogische Blick als Bezugspunkt eines identitätsstiftenden Projekts (vgl. Cleppien 2013) den Ausgangspunkt für die Frage nach einer spezifischen sozialpädagogischen Kasuistik dar, die auch die Frage impliziert, was überhaupt als sozialpädagogischer Fall (an-)erkannt werden kann.

Dabei bekommt Fallwerdung in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik eine spezifische Bedeutung, da sie die Fälle als Vor-Fälle zu Gesicht bekommt, die in den anderen Handlungsfeldern, sei es der Familie, der Schule etc. zum Problem wurden, so dass sie nicht mehr zu bewältigen scheinen. Soziale Arbeit kann institutionell betrachtet somit als subsidiär gegenüber anderen wohlfahrtstaatlichen Handlungsfeldern, die dann als Regelinstitutionen (Kindertageseinrichtung, Schule, Berufswelt) beschrieben werden, verstanden werden (vgl. Müller 1992). Zwar scheint diese subsidiäre Bestimmung auch zwischenzeitlich fraglich geworden zu sein, da die Sozialpädagogik mit dem Ausbau von Kindertagesbetreuung und Hort zur Regeleinrichtung geworden ist, aber es ist eine Entwicklung zu beobachten, dass sie nun gegenüber der entwicklungspsychologieorientierten Kindheitspädagogik subsidiär positioniert wird (vgl. Neumann 2013). Im Kontext dieser subsidiären Institutionalisierung von Sozialer Arbeit werden andere Formen von Normalität generiert als in den Regelinstitutionen, so dass hier von „sekundärer Normalisierung“ (Böhnisch & Schefold 1985, 40) gesprochen wird, die eben anders sozialisiert als es in den Regelinstitutionen üblich ist, aber gerade dadurch häufiger Anschlussfähigkeit zu und damit Teilhabe von Adressat\*innen herstellen kann, als dieses den Regelinstitutionen gelingt.<sup>1</sup>

1 Nach Schaarschuch (1996) hat sich in den 1990er-Jahren vor dem Hintergrund der These der Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft im Anschluss an Becks Risikogesellschaft ein Wandlungsprozess der Sozialen Arbeit von der Orientierung auf soziale Probleme hin zur „lebensweltorientierte(n) Hilfe zur Lebensbewältigung“ (Thiersch 1992, 62) vollzogen. Damit sollte das Spannungsverhältnis von Norm und Abweichung in der Hinsicht aufgelöst werden, indem die „Unterstützung bei der Herstellung und Sicherung der persönlichen Ressourcen“ (Rauschenbach 1992, 51) in den Vordergrund gestellt wird. Diese stärker auf Hilfe anstatt auf Kontrolle ausgerichtete Orientierung der Sozialen Arbeit ermöglichte es der Sozialen Arbeit, sich deutlicher als autonome Profession wahrzunehmen, vor allem dann, wenn durch die zunehmenden Unsicherheiten die Bewältigung der Lebensführung nicht nur für Benachteiligte, sondern die Bewältigung der Lebensführung für alle zur Aufgabe wurde (vgl. ebd.). Dieses wurde insofern als Möglichkeit der Sozialen Arbeit betrachtet, da mit dieser Wende die Idee verknüpft wurde, zu einer *Regelinstitution* zu werden und sich als sozialer personenbezogener Dienst zu verstehen, anstatt nur für Benachteiligte zuständig zu sein (vgl. Hünersdorf 2019). Das hatte auch zur Konsequenz, dass die historisch sich als spezifisch herauskristallisierte Möglichkeit der Sozialpädagogik, an der Eigensinnigkeit der

In diesem Sinne handelt es sich um eine doppelte Infragestellung der Grenzen von Normalität; zum einen der Grenze von Normalität, die institutionell durch Familie, Schule, Kita, Arbeit etc. konstituiert wird, die primäre Normalisierungsarbeit leisten. Diese wird in der Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen als Schüler\*innen und den Erwachsenen als Arbeitnehmende fraglich, wodurch es der subsidiären Unterstützung durch Soziale Arbeit bedarf. Die Einbettung der Fallbearbeitung in organisationale und institutionell-wohlfahrtsstaatliche Zusammenhänge, die subsidiär zu den Regelinstitutionen verortet und z.B. in Formen der Hilfeplanung rechtlich wie institutionell verankert sind (vgl. Messmer 2004; Hünersdorf 2009), fokussiert den Fall als Grenzobjekt, innerhalb dessen Normalität und Abweichung markiert und durch die Zuweisung zu sozialpädagogischen Institutionen hervorgebracht wird.

Zum anderen deutet Soziale Arbeit diese an Normalität und Abweichung ausgerichtete Zuschreibung im Kontext der Hilfeplanung um, indem sie die Frage nach Hilfebedürftigkeit stellt, die aber in die institutionellen Möglichkeiten eingebettet ist – als ein Angebot einer passend wahrgenommenen Hilfe, um über entsprechende Mittel und Zeitressourcen verfügen zu können (vgl. Hitzler 2012, 258). Dabei wird der Fall von Hilfebedürftigkeit in der Interaktion zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und den Adressat\*innen wechselseitig, wenn auch nicht gleichberechtigt hergestellt (vgl. Messmer & Hitzler 2008).

Gerade in der Differenz, der Wahrnehmung von Hilfebedürftigkeit durch die Professionellen zu den Adressat\*innen stellt die Herstellung der Arbeitsbeziehung eine Herausforderung dar. Voraussetzung ist, dass die Adressat\*innen von der Sinnhaftigkeit der Hilfe überzeugt werden und nur in der Not gegen den Willen der Adressat\*innen Hilfe geleistet wird, um das Wohl der Adressat\*innen nicht zu gefährden bzw. dieses im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zu fördern. Dadurch vollzieht sich eine sekundäre Form der Normalisierung, die im Vergleich zu den Regelinstitutionen sehr viel mehr Abweichung zulässt, um eine Beteiligung der Adressat\*innen zu ermöglichen, ohne dabei die Kontrolle ganz aufzugeben. Gerade in dieser für die Soziale Arbeit konstitutiven Paradoxie von Hilfe und Kontrolle (vgl. Schütze 2000) geht es aus sozialpädagogischer Perspektive darum, die Eigensinnigkeit der Adressat\*innen zu wahren. Dieses konstitutive Element der Sozialpädagogik spiegelt sich entsprechend in der Formulierung von Rauschenbach u.a. (1993) wieder, die den sozialpädagogischen Blick als einen Blick verstehen, der

---

Adressat\*innen anzuknüpfen (Cleppien 2013) und sozialpädagogische Orte zu schaffen, die es den Adressat\*innen ermöglichen, diesen Eigensinn zu entfalten, ohne gleich an gesellschaftlichen Erwartungen gemessen zu werden (vgl. Winkler 1988; Dollinger 2008, 108), als möglich eingeschätzt wurde. Das erwies sich aber alsbald als Illusion (vgl. Schaarschuch 1996; Hünersdorf 2019).

„die subjektiven und sozialen Welten entziffern [will], sei es in dem fast schon paradoxen Versuch, die ‚ganze‘ Wirklichkeit ins Blickfeld zu rücken, den ‚Eigensinn‘ der betroffenen Menschen nicht außer Acht zu lassen und möglichst wenig auf dem Wege durch das Labyrinth der Methodisierung und Standardisierung des sozialpädagogischen Handelns zu verlieren bzw. vorzuentcheiden“ (Rauschenbach u.a. 1993, 8).

Der „welterschließende Charakter“ (Cleppien 2013, 46) der Sozialpädagogik vollzieht eine „Aufmerksamkeitsausrichtung“ (ebd.) auf das Irritierende der Normalitätserwartung und eine „Aufmerksamkeitsverschiebung“ (ebd.) auf die Offenheit einer alternativen Wahrnehmung und Deutung der Welt durch die Adressat\*innen. In diesem Sinne handelt es sich beim sozialpädagogischen Blick letztendlich um einen identitätsstiftenden Blick (für den Professionellen), der auf subjektive und soziale Welten unter Berücksichtigung der Eigensinnigkeit der Personen und deren Lebenswelten wahrnehmend versteht, sowie der strukturellen Bedingungen, die diese Lebenswelten mitkonstituieren (vgl. Cleppien 2016, 228; Cleppien 2013, 46; Rauschenbach & Thole 1998). Dabei läge ihr ein projektiver Bildungsbezug zu Grunde (vgl. Cleppien 2013, 47), der die potenzielle Veränderbarkeit bzw. Bildbarkeit des Anderen voraussetzt. Das heißt, dass es notwendig ist, sich für die Zukunft etwas anderes vorzustellen, das zugleich handlungsleitend in der Gegenwart ist und dadurch Räume öffnet. Bei solch einer *Aufmerksamkeitsausrichtung und -verschiebung*, die dem sozialpädagogischen Blick zu Grunde liegt, wird vorausgesetzt, dass der Fall zum professionellen Selbstbild bzw. Selbstverständnis der Sozialpädagogik stimmig und passend ist, bzw. wenn von diesem abgewichen wird, zwar Sozialpädagog\*innen handeln, aber nicht im Sinne der Sozialpädagogik.

Diese Ambivalenz aufgreifend, werden im Kontext einer sich reflexiv verstehenden Kasuistik der Sozialen Arbeit die spezifischen Arbeitsbeziehungen sowie die institutionellen und organisationalen Bedingungen des wohlfahrtsstaatlichen Erbringungskontextes (vgl. Kessl 2011) bzw. seiner Grenzen berücksichtigt, in denen die Professionellen eingebunden sind, und damit werden die Grenzen des sozialpädagogischen Blicks deutlicher erkennbar. Ziel ist es dabei, durch demokratische Rationalität die Dialektik der Differenz zwischen Anforderungen und den sozialen Bedingungen, die diese verhindern, thematisch werden zu lassen (vgl. Dewe & Otto 2012, 212f.). In diesem Sinne geht es nach Dewe und Otto (2012, 197f.) um eine „wohlfahrtsökologische“ Ausrichtung sozialpädagogischer Kasuistik. In dieser wird das Wissenschafts- und Handlungswissen neu relationiert, indem die jeweilige „Eigenrationalität und Begrenztheit“ des Wissens des Professionellen, wie auch von „professioneller Praxis“ zum Ausgangspunkt reflexiver Sozialpädagogik gemacht wird. Diese sehr deutlich an der sozialen personenbezogenen Dienstleistung ausgerichtete Kasuistik, nimmt ihren Ausgangspunkt einerseits in der in dieser Ausrichtung angelegten Möglichkeit des Rechts auf Hilfe,

andererseits reflektiert sie die Bedingungen, in denen dieses Recht auf Hilfe (un-)möglich erscheint. Dabei bezieht sich Reflexivität auf die inhaltliche Dimension der Differenz zwischen den Anforderungen und den sozialen Bedingungen sowie auf den Anspruch, diesen gerecht zu werden. Jedoch wird die Reflexivität nicht auf die Darstellungsebene bezogen, die als die ästhetische Dimension für den Fall konstituierend ist.

Aus diesem Grunde wollen wir abschließend einen dekonstruktiven Zugang zur sozialpädagogischen Kasuistik skizzieren, der die Reflexivität auf die Form sozialpädagogischer Kasuistik richtet, in der das, was als sozialpädagogischer Fall (an-)erkannt wird, in den Bedingungen seines In-Erscheinung-Tretens aufgeklärt wird.

## 5 Vom dekonstruktiven Zugang zu einer sozialpädagogischen Kasuistik – ein Ausblick

In einem dekonstruktiven Blick bedeutet Repräsentation die Darstellung von etwas Abwesendem, was zugleich eine Herstellung dieser Darstellung ist (vgl. Schaffer 2008, 78). Damit gehen Selektionsprozesse auf der semiotischen und diskursiven Ebene einher. Es werden die Prozesse der Konstruktion von Realität und ihrer machtvollen Implikationen aus dieser Perspektive ernst genommen, indem sie in Relation zu Diskursen, deren Aussagesystemen und Klassifikationsrastern, und Institutionen gesetzt und problematisiert werden (vgl. ebd., 80). Unter dieser Perspektive muss sich die sozialpädagogische Kasuistik die Frage stellen, „wie und in wessen Namen, aufgrund der Autorität welcher sozialer Prozesse [sic; d.V.] welche Wirklichkeit repräsentiert, kurz: effektiv wird oder eben nicht“ (Schaffer 2008, 81) und in welcher Weise dabei (Eigen-)Will(e)igkeit als Stigma genutzt wird, um Bedürfnisse zu (de-)legitimieren. Unter anerkennungs- und vulnerabilitätstheoretischer Perspektive wird nach den Grenzen gefragt, was als sozialpädagogischer Fall anerkannt und was als schützens-/ unterstützenswert erachtet wird.

„Da Normen im Rahmen der Intelligibilität quasi als Leerstelle die Funktion einer verschiebbaren Grenze zwischen Normalen und Unnormalen erfüllen, sind Normen immer [...] umkämpft.“ (Thiessen 2013, 192)

Und führen sowohl auf individuell-subjektiver Ebene als auch auf politisch-sozialer Ebene zu Ausschlüssen.

„Nie wird alles und jedes erkennbar bzw. gleichermaßen erkennbar sein oder anders gesagt: Nicht jedes Leben fällt in gleicher Weise oder überhaupt in den Bereich des Betreuerbaren und damit Schützens- und Unterstützenswerten.“ (Pistol 2016, 252).



Das heißt, es gibt hegemoniale Diskurse, die bestimmte Seinsweisen vorherrschen lassen und andere ins Nicht-Anerkennbare hinein verschieben, wobei diese verworfenen/unlebbaren Möglichkeiten konstitutiv für die Diskurse sind, an deren Grenzen sich die Normen der Anerkennbarkeit abarbeiten und aufzeigen. In der dekonstruktiven Lesart werden diese normativen Grundlagen explizit gemacht. Durch überlagernde divergierende Diskurse entstehen unterschiedliche Spielarten des Normalen, wodurch es zu einer relationalen Grenze zwischen unnormal und normal kommt, die immer wieder neu zur Disposition steht (vgl. Thiessen 2013, 191ff.). So wurde in einem ethnografischen Forschungsprojekt zu öffentlichen Spielplätzen (vgl. Hünersdorf 2016) der Konflikt aufgezeigt, in dem die Kinder von den Mitarbeiter\*innen des Hortes als zu Schützende dargestellt wurden, womit die Mitarbeiter\*innen sehr deutlich dem auf Schutz orientierten sozialpädagogischen Kinderrechtsdiskurs folgen. Der Schutz sollte, so die Mitarbeiter\*innen, durch stärkere Kontrollen der öffentlichen Spielplätze durch Bürgerwehren und Polizei gewährleistet werden. Dieses hat aber die Vertreibung von Wohnungslosen und Drogenkonsumierenden von dem Spielplatz zur Konsequenz. Das heißt, der Diskurs des Kinderschutzes wurde auf Kosten der Bedürfnisse der Wohnungslosen durch das Forschungsprojekt fraglich. Zugleich wurde durch das Forschungsprojekt deutlich, dass die Kinder gelernt hatten, sich selbst zu schützen, gegebenenfalls Hilfe zu holen und die Wohnungslosen in ihren Alltag zu integrieren. D.h., dass sie sich durchaus als handlungsfähig erwiesen haben. Durch das Forschungsprojekt wurde eine Öffentlichkeit geschaffen, in welcher der auf Schutz ausgerichtete Diskurs in einen an Community orientierten, sowie verschiedene Bedürfnisse und Perspektiven anerkennenden Diskurs transformiert wurde (vgl. Hünersdorf 2016). Durch die Vermittlung der dichten Beschreibung dieser Konflikte an die Erzieher\*innen des Hortes wurden für diese neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Ein solch dekonstruktiver Zugang ermöglicht eine *radikale Wissensdemokratie*, die politisch ist, da in ihr die Bedingungen dessen, was sagbar und was sichtbar ist, verhandelt werden (vgl. Muhle 2011). Ziel ist, durch eine Kritik der Repräsentationen, „bestehende Wirklichkeitsanordnungen in ihrer scheinbaren Objektivität und Notwendigkeit [zu; d.V.] dekonstruieren, um einen ‚Möglichkeitssinn‘ zu schaffen“ (Badura & Mokre 2015, 321). Der Blick richtet sich dann auf die „Ein- und Ausschlüsse, Ansprüche, Perspektiven und Deutungsautoritäten, [d.h.; d.V.] nicht vorrangig auf den inhaltlichen Diskurs [...], sondern als ästhetische Praxis auf die Formen der Ordnungszusammenhänge, de[r]en Brüche, Porositäten, Scheinbarkeiten, die sich erst in einem dekonstruktiven Zugang zeigen“ (ebd., 322).<sup>2</sup> Dieser multimodale Zugang zur sozialpädagogischen Kasuistik ist ein for-

2 Die *Aufteilung des Sinnlichen* ist bei Ranciere politisch zu lesen, indem sie gegen die polizeiliche Ordnung aufbegehrt, die die „Verteilung der Plätze und Funktionen sowie die Legitimierung dieser Verteilung“ (Muhle 2006, 9) bestimmt.

mativer Herstellungsprozess (vgl. Scheffer 2014), an dessen Grenze ein Einblick darüber entsteht, was als sozialpädagogischer Fall (nicht mehr) (an-)erkannt wird.

Die Analyse dieser Her-, Dar- und Feststellung der sozialpädagogischen Sachverhalte ermöglicht die *Bedingungen und Mechanismen* der Prozesswerdung der Fälle als die Art und Weise zu fokussieren, wie diese durch Sprache für sozialpädagogisches Wissen intellegibel, d.h. anschlussfähig gemacht und beobachtbar werden. Dabei werden der gesellschaftlich-wohlfahrtsstaatliche Zusammenhang und die institutionellen-organisationalen Bedingungen nicht objektiv bestimmt, sondern die Wahrheitsansprüche kontextualisiert, in dem die sozialepistemologischen Bedingungen der Möglichkeit der professionellen Fallarbeit (vgl. Lütke-Harmann 2019, 229; Dollinger 2019) in ihrer situativen Bedeutsamkeit bestimmt werden. Reflexive sozialpädagogische Kasuistik, die sich dekonstruktiv versteht, wäre demnach ein solches Verfahren, das

„ausgehend von der Differenz zwischen Kontingenz und Formation auf die Problema-tisierung aller Formen von Foundationalismus ziel[t] und die folglich die Überprüfung der sozialen und diskursiven Reproduktionsbedingungen des Wissens als genuiner Bestandteil wissenschaftlicher[-professioneller; d.V.] Praxis begreif[t]“ (Hark 2005, 393f.).

Das ermöglicht eine selbstkritische Aufarbeitung der Professionalisierung der Sozialpädagogik, die nicht wie in dem identitätsstiftenden sozialpädagogischen Blick normativ gesetzt wird, sondern die im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen (Un-)Möglichkeiten hin untersucht wird. Die Differenz der Sozialpädagogik zu ihren Möglichkeiten gilt es nicht als „Problem für die Politisierung“ zu nehmen, sondern vielmehr „als Möglichkeit bzw. als Bedingung ihrer Politisierung“ (Lütke-Harmann 2019, 274). Im Fokus steht somit nicht die Politik als „Form gesellschaftlicher Instituierung“, sondern vielmehr geht es um das „Politische“ als „Vorgang innerhalb dessen diese Ordnung und ihre Repräsentation selbst zur Disposition steht“ (ebd., 277). Ziel ist das politisch Imaginäre gegenüber den entpolitisierten Aspekten sozialpädagogischer Professionalität zu stärken (vgl. Lütke-Harmann 2019, 278), indem die Differenz zwischen dem Imaginären und dem Realen aufgezeigt wird; nicht um sie zu schließen, sondern um Möglichkeit für die Zukunft im Kommen zu halten. Dabei ist das Kommen keine Erfüllung. Vielmehr muss von einer Nicht-Identität ausgegangen werden. Anstatt die Un-abhängigkeit sozialpädagogischer Professionalität als gute Möglichkeit zu setzen, geht es vielmehr darum, die Illegitimität dieser Darstellung zu erkennen, da sie das nicht sein kann, was sie vorgibt zu sein.

### Literaturverzeichnis

- Badura, J. & Mokre, M. (2015): Ästhetik und Politik. In: J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G.T. Pérez (Hrsg.): *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich, Berlin: diaphanes, 319-323.
- Bergmann, J. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J.R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“ Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: Transcript, 17-33.
- Billr, K. (1988): *Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Binneberg, K. (1997): Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik. In: K. Binneberg (Hrsg.): *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 7-24.
- Böhnisch, L. & Schefold, W. (1985): *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Bommes, M. & Scherr A. (2000): *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Braun, A. (2013): Sozialpädagogische Reflexivität lernen. In: *Sozialmagazin* (12), 32-39.
- Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011): *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: UTB.
- Cleppien, G. (2013): Der sozialpädagogische Blick als Bezugspunkt eines identitätsstiftenden Projekts. In: *Sozialmagazin* 38 (11-12), 44-50.
- Cleppien, G. (2016): Zur Orientierung des sozialpädagogischen Blicks am Eigensinn von betroffenen Menschen. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 228-238.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, 197-217.
- Dollinger, B. (2008): *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*. Wiesbaden: VS.
- Dollinger, B. (2019): Reflexive Sozialpädagogik. Eine narrationstheoretische Wegbeschreibung. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 17 (3), 297-315.
- Fatke, R. (1997): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: K. Binneberg (Hrsg.): *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 217-235.
- Friebertshäuser, B. (2000): Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In: L. Werner (Hrsg.): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*. Opladen: Leske + Budrich, 33-54.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giebeler, C., Fischer, W., Goblirsch, M., Mieth, I. & Riemann, G. (2008): *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 1*. Opladen: Barbara Budrich.
- Goffman, E. (1997): *Frame Analysis*. In: C. Lemert & A. Branaman (Hrsg.): *The Goffman Reader*. Malden: Blackwell Publisher, 149-166.
- Grieschop, H.R., Rätz, R. & Völter, B. (2012): *Biografische Einzelfallhilfe. Methoden und Arbeitstechniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hark, S. (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heiner, M. (2004): Fallverstehen, Typen der Falldarstellung und kasuistische Kompetenz. In: R. Hörster, E.-U. Küster & S. Wolff (Hrsg.): *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 91-108.

- Hitzler, S. (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörster, R. (2002): Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 549-558.
- Hörster, R. (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 677-686.
- Hörster, R. (2018): Sozialpädagogische Kasuistik. In: H.-U. Otto, W. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1563-1571.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- Hünersdorf, B. (2009): Der klinische Blick in der Sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems. Wiesbaden: Springer VS.
- Hünersdorf, B. (2016): Uncertain Accountability. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 1, 56-75.
- Hünersdorf, B. (2019): Paradoxien der Normalisierung (in) der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 17 (3), 281-296.
- Kessl, F. (2011): Soziale Arbeit ein monströser Bastard? – Eine identitätstheoretische Reflexion. In: H. Thiersch & R. Treptow (Hrsg.): Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis. In: Neue Praxis Sonderheft 10. Lahnstein: Neue Praxis Verlag, 16-19.
- Lüders, C. (1999): Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. In: R. Fatke, W. Hornstein, C. Lüders & M. Winkler (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39. Weinheim: Beltz Verlag, 203-219.
- Lütke-Harmann, M. (2019): Sozialpädagogische Theorie als Politische Theorie des Sozialen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 17 (3), 266-281.
- Menke, C. (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Messmer, H. (2004): Hilfeplanung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 48, 73-93.
- Messmer, H. & Hitzler, S. (2008): „Die Hilfe wird beendet werden hier“ – Prozesse der Deklientifizierung aus gesprächsanalytischer Sicht. In: Neue Praxis 38 (2), 166-187.
- Müller, B. (1992): Soziale Arbeit und die sieben Schwestern. Eine Ortsbestimmung im Kontext der Dienstleistungsgesellschaft. In: H.-U. Otto, P. Hirschauser & H. Thiersch (Hrsg.): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis. Neuwied: Luchterhand, 101-110.
- Müller, B. (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, B., Niemeyer, C. & Peter, H. (1986): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld: KT-Verlag.
- Muhle, M. (2006): Einleitung. In: J. Rancière (Hrsg.): Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b-books.
- Muhle, M. (2011): Jacques Rancière. Für eine Politik des Erscheinens. In: S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS, 311-320.
- Neumann, S. (2013): Sorgenkinder: zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 8, 2, 149-162. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-390889>. (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Pistrol, F. (2016): Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), 233-272.
- Rauschenbach, T. (1992): Soziale Arbeit und Soziales Risiko. In: T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied: Luchterhand, 25-60.
- Rauschenbach, T., Ortmann, F. & Karsten, M.-E. (1993): Der Sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, 1-5.

- Rauschenbach, T. & Thole, W. (1998): Sozialpädagogik ein Fach ohne Forschungskultur? Einleitende Bemerkungen. In: T. Rauschenbach & W. Tholen (Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim u.a.: Juventa, 9-28.
- Riemann, G. (2010): Formen der Vermittlung fallanalytischer Forschungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, 555-560.
- Sachße, C. (1993): Berufsgeschichte und Berufsidentität. In: T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E. Karsten (Hrsg.): *Der Sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa, 29-44.
- Schaarschuch, A. (1996): Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (6), 853-868.
- Schaffer, J. (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. 1. Auflage, Bielefeld: Transcript.
- Scheffer, T. (2014): Geschichten zur Fallarbeit. In: J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“ Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: Transcript, 225-248.
- Schefold, W. (2012): Profession. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Lexikon der Erziehungswissenschaft*. Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-34.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E. Karsten (Hrsg.): *Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa, 191-221.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), 59-96.
- Thiersch, H. (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*. Neuwied: Leuchterhand, 61-80.
- Thiessen, F. (2013): Mit Judith Butler von der Dekonstruktion des Subjekts zur „Ethik der prekären Leben“ als kritische Haltung in der Sozialen Arbeit. In: R. Großmaß & R. Anhorn (Hrsg.): *Kritik der Moralisierung. Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 187-208.
- Völter, B. (2008). *Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 9 (1). Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563>. (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Winkler, M. (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolff, S. (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung. In: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Sonderband* (8), 339-361.

**Mit Fälle forschen –  
durch Fälle Wissen schaffen**



Carla Schelle

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

### **1 Zur Einleitung: Grundlegende Aspekte und Klärungen zur Ordnung**

Dieser Beitrag folgt dem Verständnis von Kasuistik als Arbeit mit und an dem Fall, sei es als Erzählung, als Wortprotokoll, Abbildung oder (Stand-)Foto. Falldarstellungen sollen in den Blick genommen und daraufhin befragt werden, welche Funktion sie im jeweiligen Forschungsprozess haben.

Der Beitrag ist orientiert am Praxisfeld von Schule und Unterricht, das sich hinsichtlich der Arbeitsweisen von der forschenden Kasuistik unterscheidet. Letztere folgt der Logik der Wissenschaft und ist nicht dem unmittelbaren Entscheidungsdruck pädagogischen Handelns im Praxisfeld unterworfen und nicht grundsätzlich verpflichtet, der Praxis Erkenntnisse zu liefern. Eine kasuistische Forschung ist auch von einer kasuistischen Lehre zu unterscheiden, die durchaus forschungsauffin ausgerichtet sein kann und dazu beiträgt, einen forschenden Habitus auszubilden. Eine Art Mischform stellt in dieser Hinsicht das qualitative Setting einer sogenannten fallorientierten Praxisforschung dar, die in enger Abstimmung zwischen Forschenden und Beforschten fallbezogene Rückmeldungen ins Feld vorsieht (vgl. Combe & Reh 2000). Grundsätzlich entlehnt kasuistische Forschung ihre Gegenstände aus der sozialen Praxis und sie ist für normative Verstrickungen anfällig, auch dann, wenn Auswertungsmethoden bemüht sind, Subjektivität methodisch zu kontrollieren (vgl. Meseth 2016).

In den zurückliegenden Jahren sind zahlreiche qualitative Studien entstanden, die als kasuistisch bezeichnet werden können (zur Unterrichtsforschung vgl. z.B. Proske & Rabenstein 2018). Bislang gibt es aber keinen Überblick, mit dem deutlich werden kann, was diese Studien hinsichtlich der Funktion von Fällen verbindet und eint oder unterscheidet. Dem will der vorliegende Beitrag entgegenwirken und versuchen, Funktionen als Modi kasuistischer Forschung zu identifizieren. Dabei bedeutet von Fällen auszugehen, diese in ihrer *Originalität* in den Blick zu nehmen, sie nicht vorschnell subsumtiv zu analysieren. Zunächst ist das Besonde-



re eines Falles bzw. seiner Darstellung hervorzuheben, bevor ein Allgemeines als allgemeine Struktur generiert werden kann, die auch in anderen Falldarstellungen wiederzufinden ist.

Die angedachte Sortierung stellt keine neue Idee dar, es liegen frühere Versuche dazu vor; unterschieden wird bspw. danach, ob Fälle in der Forschung dazu dienen, Hypothesen zu generieren oder Theorien und deren Verständnis abzubilden (vgl. Brügelmann 1982; Fischer & Brügelmann 1982) oder ob sie als Musterbeispiel fungieren (vgl. Datler 1995; mehr dazu s.u.). Da sich die forschende Kasuistik seither *professionalisiert* hat, können diese eher allgemeinen Funktionen ausdifferenziert werden. So schlägt etwa Wernet (2006, 183ff.) die Unterscheidung von einer akteur\*innenorientierten (die auf pädagogisches Handeln fokussiert ist) und einer klient\*innenorientierten Kasuistik (die die Adressat\*innen fokussiert) vor, denen sich schulpädagogische Studien und Forschung zuordnen ließen. Die Weiterführung solcher Systematisierungsversuche ist zwar einerseits indiziert, kann aber andererseits vermutlich bloß idealtypisch und keineswegs überschneidungsfrei bewerkstelligt werden. Hinzu kommt, dass eine forschende Kasuistik nicht immer klar unterschieden werden kann von Studien und Befunden, die gleichzeitig, wie etwa eine *Narrative Didaktik*,<sup>1</sup> auf eine kasuistische Lehre hin ausgerichtet sind (vgl. z.B. Schierz 1997). Zudem gibt es Projekte, in denen ein bestimmter Fall dazu genutzt wird, unterschiedliche Zugänge und damit einhergehende unterschiedliche Funktionen von Fällen miteinander ins Gespräch zu bringen (vgl. Geier & Pollmanns 2016; Richter 2000).

Auch für die kasuistische Lehre liegen neuere Sortierungsvorschläge vor, die darin bestehen, subsumtive, problemlösende, praxisanalysierende, rekonstruktive Kasuistik als Prototypen zu unterscheiden (Schmidt u.a. 2019, 1; vgl. Schmidt & Wittek in diesem Band). Hier kann nun für die kasuistische Forschung geschaut werden, ob sich ähnliche Typisierungen auffinden lassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Feld der kasuistischen Forschung (im engeren Sinne) theoretisch, methodisch, hinsichtlich unterschiedlicher Designs und wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen spezifisch vermessen ist.

## 2 Wie werden Fälle im Forschungsprozess genutzt?

Ein erster kursorischer Blick auf Studien der letzten Jahrzehnte zeigt, dass Fälle als narrative Erzählung, als einfache Beschreibung bis hin zur methodisch ausge-

1 Eine *Narrative Didaktik* kann über Erzählungen, kleine Geschichten aus dem Schulalltag und große Entwürfe, die sich gegenseitig interpretieren, neue Sichten und Perspektivwechsel auf den Sportunterricht ermöglichen (vgl. Schierz 1997, 19) und als Medium in der Aus- und Fortbildung dienen (vgl. Schierz & Thiele 2002).

wiesenen dichten, szenischen Beschreibung, als einfaches Transkript bis hin zur ausdifferenzierten Partitur (vgl. z.B. bei Richter 2000; Krummheuer 2007) oder etwa als Abbildung, Fotografie aufzufinden sind. Aber dies heißt offenbar noch nicht, dass sich deshalb auch der Stellenwert, den die Fälle für die jeweilige Forschung einnehmen, unterscheiden ließe. Sowohl das Transkript als auch die dichte Beschreibung können – wie sich zeigen wird – Gegenstand der Illustration und/oder der Rekonstruktion sein.

Wozu Fälle im Forschungsprozess dienen, das hängt vor allem auch vom Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage ab. Als Dokumente von etwas (z.B. einem Unterrichtseinstieg oder einer Schüler\*innenarbeitsphase) sind sie Kernstück der Empirie und Auslöser zahlreicher Diskussionen darüber, was überhaupt unter einem Fall zu verstehen ist (vgl. Hummrich u.a. 2016; Pieper u.a. 2014). Hier wird in einem eher weiten Verständnis davon ausgegangen, dass Fälle als Dokumente sozialen, pädagogischen oder didaktischen Handelns immer auf etwas Bestimmtes verweisen, was ihnen gleichsam Sinn verleiht, unabhängig davon, ob es sich nun um eine rekonstruktive oder ethnographische Forschung handelt, um zwei methodische Verfahren zu nennen, die sich stark unterscheiden.

In den nachstehenden Teilkapiteln soll es nun darum gehen, näher zu klären, welches funktionale Fallverständnis mit unterschiedlichen Formaten der Beforschung einhergeht. Dazu wurden einschlägige Studien erneut gesichtet und danach befragt, wie sich die Fälle in diesen Studien konkret zeigen bzw. wie sie dargestellt und abgedruckt sind und was sich über deren jeweilige formale und inhaltliche Modellierung sagen lässt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wurde nach Fällen in Studien, die sich ähneln, und in Studien, die unterschiedlich scheinen, geschaut. Besonderes Interesse haben dabei Fälle geweckt, die sich ähneln, und solche, die deutliche Unterschiede zu anderen haben erkennen lassen.

In einem zweiten Schritt wurde ersichtlich, dass die Fälle *material* unterschiedlich beschaffen sind (schwarz-weiß oder farbig abgebildet, fließender Text oder protokollierte Rede, anonymisiert aber unterschiedlich verfremdet usw.). Deutlich wurde auch, dass auf der fachlich-inhaltlichen Ebene Handelnde und/oder Gegenstände abhängig von bestimmten Forschungszwecken/-fragen mehr und weniger konkret oder abstrakt aufbereitet sind. So werden beispielsweise Redebeiträge von Lehrpersonen oder Schüler\*innen mal wortwörtlich oder sinngemäß wiedergegeben, Unterrichtsgegenstände mal abgelenkt, mal beschrieben. Insgesamt zeigt sich eine nicht ganz einfach zu beschreibende Gemengelage, aus der der nachstehende Systematisierungsvorschlag hervorgegangen ist. Für diesen ist nun jeweils exemplarisch zu zeigen, welche Funktion ein Fall in unterschiedlichen Studien repräsentiert, wozu die Falldarstellung jeweils dient. Dazu wird die jeweilige Methode/Methodologie, die eine Fallanalyse rahmt, mindestens angedeutet (vgl. Helsper in diesem Band); denn diese korrespondiert mit der Darstellungsweise.

Die vorgeschlagene Sortierung kann aber umgekehrt keinesfalls auf sämtliche kasuistisch orientierten Studien angewendet werden. Manche Fallforschungsstudien präsentieren Fälle in unterschiedlichen Modi: Wenn z.B. eine Transkription mit Standfotos zum Klassenraum, der Sitzordnung, des Tafelanschriebs bebildert ist, dann können Rekonstruktion und Illustration aufeinander treffen bzw. sich ergänzen. Ähnlich verhält es sich, wenn Transkripte und Situationsbeschreibungen gleichermaßen genutzt werden (vgl. z.B. Wolters 1999).

Um dennoch die Idealtypik der Sortierung hervorzuheben, werden hier vor allem *Klassiker* der kasuistischen Schul- und Unterrichtsforschung oder als besonders prägnant erscheinende Beispiele herangezogen; Fälle jedenfalls, die sich wiederum in der Gesamtschau gut voneinander abheben. Unterschieden werden die Modi: Illustration, Inszenierung, Fiktion, Explikation, Rekonstruktion und Komparation. Dazu werden die Dokumente mindestens andeutungsweise in ihrer *Originalität* präsentiert, also in einer ihrer ursprünglichen Publikationsform nachgestellten Form.

**Tab. 1:** Typologische Übersicht über die Modi der Fallfunktion

Funktion des Falls im Forschungsprozess	Modus der Darstellung	Status/Nutzen	Reichweite (Geltung, empirisch)
<b>Illustration</b>	deskriptiv, betonend	Sichtbarmachung, Veranschaulichung	beleghaft, beispielgebend
<b>Inszenierung</b>	dramaturgisch, betonend	Nachvollzug, situatives Hineinversetzen	exemplarisch, reinszenierend
<b>Fiktion</b>	ausgedacht, entworfen	Imagination, Entwurf	unnatürlich, künstlich
<b>Explikation</b>	detailliert (z.B. fachlich)	Nachvollzug, Sichtbarmachung	exemplarisch
<b>Rekonstruktion</b>	Praxis nachvollziehend	Verstehen latenter Sinnstrukturen	exemplarisch
<b>Komparation</b>	vergleichend	Spezifika, Varianzen	exemplarisch-vergleichend

## 2.1 Illustration (foto-/videografisch, bildlich, textlich, narrativ)

Unter dem Modus der Illustration wird der Umgang mit Fällen gefasst und verstanden, mit denen etwas Bestimmtes – eine Geste, eine markante Situation, vielleicht ein als *fruchtbar zu bezeichnender Moment* (vgl. Copei 1930) – auf besondere Weise hervorgehoben, gezeigt, veranschaulicht beziehungsweise zusätzlich veranschaulicht wird; sei es visualisiert (Film, Foto, Abbildung) und/oder mit Worten.

Wernet unterscheidet in seiner Studie zur pädagogischen Permissivität Interaktionsbeispiele, die „eher illustrativen Charakter“ haben, von „detaillierten Sequenzanalysen einer Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Wernet 2003, 121). Diese Sequenzanalysen werden Schritt für Schritt vorgeführt. In einer späteren Publikation wird die Entwicklung von einer illustrativen Kasuistik (mit Bezug auf Wüsches *Wirklichkeit des Hauptschülers* (1971)),<sup>2</sup> bei der im fließenden Text eine Fall- bzw. Situationsschilderung gleichsam eine *Botschaft* in sich berge, hin zu einer rekonstruktiven Kasuistik (mit Bezug auf Helsper 1996) nachgezeichnet (vgl. Wernet 2006, 95ff.). In dieser werde dann der Fall als Dokument einer Erhebung<sup>3</sup> von der Interpretation systematisch unterschieden, wodurch ein Problem pädagogischer Interaktion expliziert (mehr dazu siehe unten) und nicht bloß berührt werden könne (ebd., 84ff.).

Demnach scheint mit der Illustration eine implizierte Botschaft einherzugehen, die den Fall funktional an eine erste Interpretation bindet. Von Fällen in der Forschung, die der Illustration dienen, lässt sich aber auch dann sprechen, wenn ein Dokument dazu dient, nicht bloß implizit, sondern auch explizit einen thematisierten Zusammenhang, z.B. den Alltag Schuljugendlicher als *Lernkörper* und *Schüler\*innenensemble*, zu zeigen und analytisch in den Blick zu bekommen, wie etwa bei Mohn und Amann (2006). An einer videografierten Sequenz können pädagogische Themen scharf gestellt werden und für Rezipient\*innen kann etwas Bestimmtes auf besondere Weise sichtbar werden. Der Fall ist dann eine aufgezeichnete Beobachtung, z.B. die Meldepraktik einer Jugendlichen im Rahmen einer kamera-ethnografischen Forschung. Zur Verdeutlichung werden dazu von der Ethnograph\*in auch Standfotos exzerpiert und publiziert:



**Abb. 1:** Meldepraktik im Bild (Mohn & Amann 2006, 9)

2 In diesem Stil gibt es auch andere Studien-*Klassiker* (vgl. Schierz 1997, 15f.).

3 Neuerdings kann hier von einem Fall als *Datum* gesprochen werden (siehe *datum&diskurs*-online-Publikation: <http://www.datumunddiskurs.de/>, 02.04.2020).

Im Text dazu heißt es:

„Eine Beobachtung im Luftraum des Klassenzimmers: Im Fokus der Kamerabeobachtung sind die sich meldenden Arme der Schülerinnen und Schüler. Ihre Hände erzählen vom sich Melden und selten Drankommen, von gedehnter Zeit, erstarrten Gelenken und tanzenden Fingerspitzen ...“ (Mohn & Amman 2006 [Begleitpublikation zur DVD], 9).

Dabei kommen auch Verfremdungen zum Einsatz (z.B. slow move), die auf den inszenierenden Charakter des Falls/der Falldarstellung verweisen (vgl. Kap. 2.2). Die Beobachtungen werden zu Fällen nicht bloß dichter Beschreibungen, sondern vielmehr zu Fällen dichten Zeigens. *Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen*, so lautet die Überschrift eines Beitrages von Mohn (2010). In ähnlicher Weise spricht Leicht in einer Studie zu fachlichen Ordnungen an japanischen Schulen von „Fotos als eine Art visueller Notiz“ (2018, 234).

Zum einen kann der Fall also selber eine Illustration sein wie das abgebildete Standfoto (vgl. Abb. 1). Ein (Klassenzimmer-)Foto oder eine Abbildung aus dem Schulbuch beispielsweise kann aber auch dazu dienen, das dokumentierte Geschehen zusätzlich zu illustrieren, die Falldarstellung insgesamt nachvollziehbarer zu machen (zu Transkript und Foto vgl. Asbrand & Hackbarth 2018) und auszuschnürceln. Ein Fall kann auch eine Mixtur aus schematischer Skizze von Akteur\*innen und Transkript sein, mit der etwa Ordnungsdimensionen illustriert werden können (vgl. Herrle 2018), oder zusätzlich werden Rechenobjekte und deren Handhabung abgebildet (vgl. Fetzer 2015). Bei der Präsentation von Fällen werden auch bisweilen Arbeitsmaterialien mitgereicht wie z.B. ein Arbeitsblatt, um zu zeigen, auf welcher fachlichen Grundlage die Schüler\*innenaushandlungen stattfinden, ohne dass dieses selber Gegenstand der Analyse ist/sein muss (vgl. Bennewitz u.a. 2018).

Der Fall als Illustration muss also nicht nur dazu dienen, um es nochmals mit den Worten von Wernet zu fassen, Themen zu *berühren*, sondern weckt Aufmerksamkeit, lenkt gezielt auf etwas Bestimmtes hin, das vielleicht aufgefallen ist, und wird so selber zum wichtigen Gegenstand des Forschens oder Weiterforschens.

Zum Modus der Illustration im Unterschied etwa zur Explikation oder Rekonstruktion können auch beschreibende Texte, wie aus dem bereits genannten *Klassiker* von Wünsche, gezählt werden<sup>4</sup> oder auch das folgende Beispiel, das Rumpf (1996) schildert. Diese besondere Form der Narration dient zur illustrativen Begründung für eine Gegendrift des Lernens

<sup>4</sup> Andererseits können in rekonstruktiven Studien beforschte Fälle auch mehr und weniger gelungene Praxis präsentieren bzw. illustrieren (vgl. Combe & Helsper 1994, die Fälle zum Jazz-Unterricht) oder klären, worin der Kairos, als rechter Augenblick des Unterrichtsbeginns, zu suchen ist (vgl. Jun 2013).

„anstelle der fast schon naturwüchsig gewordenen Tendenz, um fast jeden Preis das Lehren mit Erklären und Durchsichtigmachen gleichzusetzen, wären Gegenauferksamkeiten zu kultivieren: das Aushalten, das Spürbarmachen von Brüchen, Widersprüchen, Unwahrscheinlichkeiten, Überraschungen.“ (Rumpf 1996, 486f.)

– entgegens überkommenen Formen des Stundenhaltens:

„Lehrern und Studenten habe ich in Gruppen bis zu 25 das Folgende vorgeführt: Einen normalen Kieselstein habe ich in eine Spülschüssel voll Wasser auf die Wasseroberfläche zu legen versucht, er ist versunken. Dann habe ich ihn in ein Aluschälchen gelegt, und er schwamm mit dem Schälchen. Und dann die nachdrückliche Bitte: Nicht das tun, wozu es jeden treibt – nach Erklärungen und Deutungen suchen, vielleicht schafft es selbst der Fachmann für den Bruchteil einer Sekunde, das Lächeln des überlegen Wissenden hintanzuhalten und sich ein wenig ritzen zu lassen. Nicht das also – sondern, die Aufmerksamkeit bewußt in die andere Richtung zu lenken, des Phänomens in seiner Merkwürdigkeit gewahr werden – *und diese Merkwürdigkeit so deutlich wie möglich* herauszubekommen, sich zu vergegenwärtigen, zu beschreiben. Sich vielleicht auch, leise spielerisch, in verschiedene Rollenperspektiven auf das Gesehene zu versetzen – einen Dichter, einen Verliebten, einen Maler, einen Kugelstoßer, einen Kanufahrer, einen Ingenieur. Ich habe ein Protokoll von vier eng handgeschriebenen Seiten eines langwierigen Gesprächs, das seinen Ausgang von dem nahm, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu zunächst still auf eine gelbe Karteikarte geschrieben haben. Unglaublich, welche Vielfalt von Gesichtspunkten und Aufmerksamkeiten einem Phänomen abzugewinnen sind, wenn nur die Routine des Bescheidwissens und der Sog zur schnellen Erklärung einen Augenblick bewußt ihrer Allgegenwart beraubt werden.“ (Ebd. 485)

Es ließe sich hier – in Überleitung zum nächsten Modus – auch von einer szenischen Beschreibung sprechen.

Die bereits oben genannte narrative Didaktik für den Sportunterricht schöpft ebenfalls aus solchen didaktischen Erzählungen, „wie sie beispielsweise bei Henningsen, Rumpf, Wünsche und Wagenschein zu finden sind“ (Schierz 1997, 15). Theoriegeleitet und argumentativ gehaltvoll liege deren „Stärke [...] im pädagogischen und didaktischen Reflexionsgewinn“ und „nicht in der Wiedergabe von ‚Wirklichkeit‘“ (ebd.). Nicht immer unterscheidbar seien dabei „deskriptive, imaginäre und fiktive Elemente“ (ebd., 16).

## 2.2 Inszenierung (szenische Beschreibung, szenische Interpretation)

Von einem Fall als Inszenierung soll hier die Rede sein, wenn damit eine Handlung/ein Geschehen mehr als bloß illustriert und gezeigt wird. Wenn etwa ein bestimmter Beobachtungsfokus dramaturgisch so „in Szene“ gesetzt wird, dass bestimmte Aspekte durch die getroffene Auswahl und ihre Darstellung betont, bisweilen auch überbetont werden. Wenn Sprechen (zumeist) über andere, über deren Körper(-lichkeit) und die Materialität des Unterrichts ineinandergreifen, dann re-inszeniert die Falldarstellung das Geschehene. Dies kann das nächste Beispiel, das von Flügel (2017) als *szenische Beschreibung* explizit vorgestellt wird, verdeutlichen. Nachfolgend ein Auszug daraus:

„Im Deutschunterricht einer vierten Klasse gibt die Lehrerin die Aufgabe, dass jede\_r Schüler\_in vier Sätze mit wörtlicher Rede formulieren und notieren soll. Die Lehrerin, Frau Hinterland, beendet ihre Aufgabenstellung mit den Worten: „Es gibt Smileys für die Kinder, die fleißig arbeiten. Stillezeit beginnt.“ Drei der videographierten Schüler\_innen am Gruppentisch blicken in ihre Hefte. Timo (rechts hinten) blickt umher und dreht seinen Stift mit den Fingern, berührt dann seinen Sitznachbarn Dustin (rechts vorne) an der Schulter und sagt: „Schreib doch: ‚Dustina denkt.‘“ Dabei blickt er erst lächelnd zu Dustin und schaut dann zu dem ihm schräg gegenüberstehenden Jonas (links vorne), der auch kurz lächelt und sofort formuliert: „Astrid denkt.“ Dabei blickt Jonas im Klassenraum umher, öffnet weit die Augen und nickt (als wäre ihm eine Idee gekommen). Er beugt sich über sein Heft und beginnt zu schreiben. Timo: „Was ist? Was ist, Jonas?“ Dieser reagiert nicht. Timo: „Jonas, was ist?“ Kichernd blickt Jonas weiterhin auf sein Heft.“ (ebd., 86)

Die Handlungen von Timo, Dustin, Jonas und die Richtungen ihrer Blicke, die weit geöffneten Augen usw. werden hier in den Fokus gerückt. Sie markieren die (Re-)Inszenierung bzw. betonen Aspekte der szenischen Beschreibung. Das Tun der Schüler wird bewusst aus der Komplexität der Stunde herausgehoben und durch die wortwörtliche Wiedergabe der Äußerungen nachdrücklich in Szene gesetzt. Anders als die durchaus auch überbetonende, kamera-ethnografisch zeigende Meldehand als Standfoto (vgl. Kap. 2.1), kommt die Darstellung hier nicht ohne Worte aus.

Über die szenische Beschreibung der wechselseitig bezogenen Handlungen gerät der Fall selber zu einer Inszenierung (zweiter Ordnung) bzw. zu einer ausbuchstabilisierten Szenerie wie in einem Drehbuch/Skript. Die Auswertung der gesamten szenischen Beschreibung der Grundschulsituation, die sich über drei Seiten erstreckt und in die auch ein anonymisiertes Standfoto integriert ist, erfolgt als sequenzanalytische Rekonstruktion (vgl. Flügel 2017, 85) mit dem Ergebnis, dass „Kommunikation und Bezugnahme aufeinander“ ein „konstitutives Moment des Gruppentischen zu sein“ scheinen, auch wenn es um die Erledigung einer Einzelaufgabe geht (ebd., 93).

Noch deutlicher tritt ein Inszenierungscharakter von Fällen zu Tage, wenn beispielsweise Sequenzen aus populären Filmproduktionen, die ihrerseits bereits fiktional und inszeniert sind, zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Als was der Fall dann erscheint, hängt letztlich vom methodischen Zugriff ab<sup>5</sup> und davon, inwieweit die Beschaffenheit des Materials zum Gegenstand der Reflexion wird oder ob die Differenz zwischen Film- und Unterrichtsalltag erkenntnismäßig als zweitrangig betrachtet wird.

In anderer Weise verwoben sind Inszenierung und Forschung bei der Auswertungsmethode der Tiefenhermeneutik (vgl. Lorenzer 1986). Am Fall, der empört, berührt, Projektionen und innere Bilder oder Phantasien weckt, dient das szenische Verstehen explizit dazu, diesen zu erschließen und den Interpretationsprozess nachvollziehbar zu machen (Combe & Gebhard 2012). Es geht nicht mehr bloß um die Welt als Text, sondern um das, was der Fall selber auszulösen und in Szene zu setzen vermag. Wenn z.B. eine Situation beschrieben ist, in der ein Schulkind, das vor die Schultafel gerufen wird, anstatt zu reden, verlegen zu lächeln beginnt und dies Interpretierende *berührt*, zu Unmutsäußerungen veranlasst, sie gefühlsmäßig zurück- und hineinversetzt in ähnliche, vielleicht selber erlebte Lagen ((Re-)Inszenierung), die sie spontan artikulieren, dann kann dies auf den dokumentierten Fall hin reflektiert werden, um dessen Bedeutungsgehalt (stellvertretend) zu erschließen.

Zudem kann die Aufzeichnungssituation im Feld (unerwartet) irritieren und im Transkript sichtbar werden und zu weiteren Forschungsfragen veranlassen. In einer ethnographischen Studie zu den Praktiken und Ordnungen im offenen Unterricht beschreiben Reh und Labede eine Szene, in der *Das Nicht-Gefilmt-Werden-Wollen inszeniert* wird:

*„Isaak und Janosch haben einen Teil der Projektaufgabe – ein Plakat über Kaninchen für interessierte Haustierbesitzer zu erstellen – eigentlich bereits beendet. Nun müssten sie die Präsentation vorbereiten. Sie stehen, Isaak mit einem Buch in der Hand, vor einem bereits aufgehängten Plakat über Meerschweinchen, betrachten dieses, kommentieren es und geraten, wieder am Sitzplatz angekommen, schließlich in ein Gespräch über die Vor- und Nachteile bestimmter Meerschweinchenarten. Während dieses Gespräches zeigt sich insbesondere Janosch als Experte, der mit Rückgriff auf häusliche Erfahrungen Schlussfolgerungen über die Vorzüge der einen oder anderen Art zieht. Nach einem kurzen Blick in die Kamera erstarrt er für einen Moment und wendet sich dann, verschwörerisch wirkend und versteckt auf die Kamera deutend, seinem Mitschüler zu: „Isaak guck mal, die dreht’n Film“.*

5 Wie etwa in dem Vortrag von Eike Wolf *Chantal, heul' leise vs. Tina, ist alles in Ordnung*: Ein Filmauszug wird genutzt zu kontrastiven Rekonstruktionen von Protokollen des Umgangs mit weinenden Schülerinnen (auf der Tagung der AG Kasuistik in der Lehrer\_innenbildung am 11.10. 2019 an der Universität in Mainz).



*In der sich anschließenden Suche nach dem süßesten Meerschweinchen in einem Buch tritt nun Isaak als Experte auf, indem er das vorher von Janosch kund getane Wissen in abgewandelter Form wiedergibt. Dieser redet kurz gegen den Erzählenden an, bestätigt dann aber dessen Äußerungen mit einem „mhmb“, greift nach einem Zettel und verschwindet mit einem die Kamera streifenden Blick kurz aus dem Bild.“ (Reh & Labede 2012, 93)*

Damit wird kameratechnisch unvorhergesehen etwas in Szene gesetzt, das das Forschungsthema erneut aufgreift – die Erhebungssituation wird selbst zum Gegenstand (inszeniert), sie selber bringt Praktiken und soziale Ordnungen hervor, die es zu beforschen gilt (vgl. Reh & Labede 2012). In ähnlicher Weise können Fälle für die Forschung als Inszenierung fungieren, wenn sie z.B. als Impulse genutzt werden, um ein Interview in Gang zu setzen oder wenn Sequenzen zu heiklen oder besonderen Momenten aus dem Unterricht genutzt werden, um zum Nachträglich-Lauten-Denken anzuregen.<sup>6</sup>

### 2.3 Fiktion (ausgedacht, entworfen, erinnert)

Unter fiktionalen Fällen werden hier Transkripte oder handschriftliche Protokolle/Dokumente verstanden, die nicht aus tatsächlich stattgefundenem und aufgezeichnetem Unterricht hervorgegangen sind. Gemeint sind also ausgedachte, erfundene Fälle, die ähnlich wie literarische Texte/Fiktionen durch Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Alltag inspiriert sind. Prominentes Beispiel, das auch zur weiteren Forschung angeregt hat, ist der Fall *Peter stört*:

#### *„1. Die Situation*

Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde. Die Mädchen und Jungen des fünften Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben den „Kalif Storch“ vor sich. Ein Mädchen liest: „... ‚Ich wette meinen Bart, gnädigster Herr‘, sagte der Großwesir, ‚diese zwei Langfüßler führen jetzt ein schönes Gespräch miteinander. Wie wäre es, wenn wir Störche würden?‘ ‚Wohl gesprochen!‘ antwortete der Kalif ...“

Die Lehrerin steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre achtunddreißig „Kunden“ und registriert nebenbei, daß auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. „Der Dieter“, denkt sie, „sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gegessen; man müßte mit den Eltern sprechen ... Dein VW muß heute nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen ... Schade, daß der Rolf nicht mehr in der Klasse ist ... Aber eigentlich hat sich der Verein seit Ostern ganz gut entwickelt ... Verstehe gar nicht, weshalb Fräulein B. sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat ... Gerdas Lesen ist eine Katastrophe ...“

6 Siehe hierzu z.B. das Nachträglich-Laute-Denken anhand von Audiografien zu einer Schüler\*innen-präsentation im Unterricht zum Thema Rassismus im Politikunterricht (vgl. Torrau 2020, 413ff.).

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der Junge hat die Nase ins Buch gesteckt --- aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schuleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke „Der Junge ist wenigstens beschäftigt“ weicht dem zweiten „Da muß etwas getan werden“. In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stößt einen Jungen des Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen.“ (Henningsen 1993, 617)

Für die fiktive Situation,<sup>8</sup> die von Hennings auch als konkreter Fall bezeichnet wird, werden Optionen des Reagierens und der Fortsetzung entworfen. Erörtert wird, dass Vorgehen und Darstellung „einen *heuristischen* Zweck“ erfüllen: „sie machte[n] sehend für Zusammenhänge und Phänomene, die, indem wir sie wiedererkannten uns vertraut vorkamen“ (Henningsen 1993, 626). Dies wird im Sinne einer „geisteswissenschaftliche[n] Methode“ charakterisiert „als Hermeneutik oder Interpretation“ (ebd., 632).

Wie bereits weiter oben bei Schierz (1997) deutlich wurde, fließen in Fiktionen immer auch Deskriptionen und Alltagserfahrungen ein, und umgekehrt können Beschreibungen und auch Transkriptionen stattgefundenen Unterrichts, als erste Formen der Interpretation, fiktional konstruiert sein. Wenn zum Beispiel in einer Ausbildungssituation aus der Erinnerung ein Vorkommen im Unterricht als *Vorfall* erzählt wird, über den dann wiederum gesprochen und verhandelt wird (narrative Problemsituation), kann dieser gewissermaßen zum Grenzfall bzw. zu einem neuen „*eigenständigen Typus*“ innerhalb eines Spektrums von Kasuistiken“ für die Forschung werden (Kunze 2014, 56).

## 2.4 Explikation (fachlich, inhaltlich)

Der Begriff der Fallexplikation findet sich in unterschiedlichen Studien und kann zunächst einmal als ein anderes Wort für Fallrekonstruktion verstanden werden (so z.B. bei Rademacher 2009, s.u.).<sup>9</sup> Hier sollen darunter jedoch Fälle gefasst werden, in denen ein bestimmtes klar umrissenes fachliches Anliegen, ein fachspezifisches Thema, eine spezifische Frage so fokussiert wird, dass der Fall selber eine Antwort darauf darstellt. Der Fall zeigt an, wie z.B. bestimmte Inhalte, fachliche oder auch fachdidaktische Konstrukte durch die Akteur\*innen eingeklammert und zum Vorschein gebracht werden. So wie mit dem folgenden Beispiel eines feiner als ansonsten häufig üblich ausgearbeiteten Transkriptes theoriegeleitet As-

7 Erstmals publiziert in Henningsen (1969).

8 Deutlich wird hier in diesem besonderen Fall, dass Fiktion und Inszenierung nicht klar unterschieden werden können. Der fiktive Fall wird als ein In-Szene-Setzen entworfen, das anders als unter 2.2 nicht *natürlich* bzw. nicht *spontan* entstanden ist.

9 Siehe auch oben Wernet (2006), der in der Unterscheidung zur Fallillustration davon spricht, dass ein pädagogisches Problem expliziert werden kann.

pekte der Reproduktion von Geschlechterunterschieden in einer Schüler\*innen-diskussion über filmische Texte im Bereich der schulischen Fremdsprachenforschung expliziert werden (Decke-Cornill 2014). Die nachstehende Sequenz wird als *charakteristisch* betrachtet „für die Gesamtstruktur der Auseinandersetzung mit ihrem Oszillieren zwischen dem, allerdings deutlich dominierenden Bedürfnis nach zweifelsfreier Einordnung einerseits und einführender emotionaler Bezugnahme andererseits“ (Decke-Cornill 2014, 67):

- Auszug 1, 3-16
- 3 A I felt that it would be a boy?
- 4 B Yeah (.) I thought too
- 5 A but @uhm@ @here@ it says: ‚I went to an all girls summer camp’ so (.)
- 6 B yeah-
- 7 C perhaps it’s a::: how do you call thi::s (syndrome) (.) uhm no uhm the **one** where there are
- 8 A a sexual or what? @(.)@
- 9 C girls (.) uhm are (2) we had it in biology (4)
- 10 B °what° ,
- 11 D I don’t know
- 12 B @(.)@ biology, girls, boys
- 13 A Describe it
- 14 C It’s (.) the: the girls aren’t really uhm or they they ca:n’t (.) uhm (2) can’t get babies, becau:se
- 15 D (trano syndrome) @
- 16 C Yes (ebd.)

Gleichzeitig spricht Decke-Cornill davon, dass das Forschungsarrangement auch „Affinitäten zu einer typischen Unterrichtsinszenierung“ (Decke-Cornill 2014, 62) habe. An der sprachlich ausdifferenzierten Form der Transkription wird deutlich, dass die Falldarstellung auch etwas mit der Fachkultur zu tun hat. Wo es explizit um Sprache oder fremde Sprache geht, wird die wortwörtliche Artikulation, werden Dehnung und Betonung möglichst genau wiedergegeben, anders als z.B. bei szenischen, formlosen Be- bzw. Umschreibungen. Deutlich wird damit auch, dass die Ausgestaltung eines Transkripts nicht bloß methodisch, sondern auch inhaltlich, fachlich begründet ist/sein kann.

Offenbar geht auch eine besondere Form und Funktion von Fällen damit einher, wenn wie z.B. in der didaktischen Bildungsgangforschung innerhalb einer Fallbeschreibung ein Interviewausschnitt präsentiert wird, mit dem das Anliegen, berufsspezifische Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, besonders zur Geltung gebracht werden kann:

„Im Referendariat durchlebt Martina Watermann eine Krise, die, wie sie erzählt, fast zum frühen Ausstieg aus dem Beruf geführt hätte:

Ich hatte Schwierigkeiten mit dem Desinteresse der Schüler. Für mich sind diese beiden Fächer einfach sehr interessant und ich versuche auch immer noch mich zumindest in Chemie, also in Mathe nicht wirklich fachlich, sondern eher schulpraktisch, ich sag mal fortzubilden. (...) Und fand das sehr schwierig oder musste das akzeptieren, dass es Schüler gibt, die es einfach nicht interessiert.“ (Hericks 2004, 131)

In der Interpretation dazu heißt es: „In dieser Passage wird eine *implizite Anforderung des Lehrerberufs* pointiert auf den Punkt gebracht“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der Überlegungen hier bedeutet dies, dass mit dem Fall die besondere Facette der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* zwischen fachlichem Interesse der Referendarin und desinteressiertem Schülerhandeln expliziert wird.

## 2.5 Rekonstruktion (sequenziell, theoriegenerierend)

Unter einer Rekonstruktion in der Schul- und Unterrichtsforschung ist das genaue, möglichst detailgetreu wiedereinholende, nachbildende Erschließen, zumeist von stattgefundenem alltäglichem Handeln, Geschehen in seinem Vollzug zu verstehen. Dementsprechend werden Transkripte schulischer oder unterrichtlicher Interaktionen, aber auch Schulbuchseiten oder andere Materialien üblicherweise sequenziell präsentiert.

Bei der Rekonstruktion handelt es sich um die vermutlich verbreitetste Form, in der Fälle in der Forschung fungieren. Die kleinschrittige und nachvollziehbare Lesartenbildung, insbesondere in der kontextfreien Spielart der objektiven Hermeneutik, sieht sich gefeit gegen schnelle Zirkelschlüsse (vgl. Oevermann 2002; Wernet 2009). Als rekonstruktiv bezeichnet werden Fälle aber auch in anderen Methoden, wie z.B. der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010), die nicht subsumtiv und thesenprüfend vorgehen. Der Fall erscheint als Dokument, an dem alltägliches Handeln bzw. dem Handeln zugrundeliegende Handlungsstrukturen und Muster nachvollziehbar werden. Die Fallanalyse dient dem Aufdecken der Welt hinter der Welt, die den handelnden Akteur\*innen im Alltag verborgen bleiben mag (Schelle 2003). Es geht um die Struktur eines Falls (sei es eine transkribierte Interaktion, eine Schulbuchseite, ein Arbeitsblatt, ein Foto), um seine spezifische Ausdrucksgestalt des Alltäglichen, die sequenziell erschlossen, gedeutet, interpretiert und verstehend nachvollzogen wird. Die Fälle stellen möglichst dem Alltag getreue Dokumente (ohne Verfremdung) dar, über deren Analyse Wissen und Theorie generiert werden.

So lässt sich bei Rademacher (2009, 140ff.) in einer Studie zu den pädagogischen Berufskulturen in Deutschland und Amerika (mehr dazu vgl. Kap. 2.6), im An-

schluss an ein Begrüßungsglied die Rede eines Schulanfangs in Deutschland in folgender sequenzierten Gestalt finden:

„*Ein herzliches Dankeschön erst einmal an*“ (Ebd., 140)

Im Anschluss an die erste einzelne sequenzierte Zeile folgt zunächst, bevor sichtbar wird, wie es weitergeht, die wortwörtliche Interpretation, aus der hervorgeht, dass sich die sprechende Person nicht etwa auch begrüßend an die Neuankömmlinge richtet, sondern einen indirekten Dank dazwischenschiebt. Als Struktur dieser Sequenz erscheinen Standort und Rolle der Rednerin unterbestimmt. Danach werden weitere Zeilen hinzugezogen und die Interpretation vervollständigt:

„*Ein herzliches Dankeschön erst einmal an  
Die Klasse 1b (.) und an die Klasse 3b*“ (Ebd., 141)

„*Ein herzliches Dankeschön erst einmal an  
Die Klasse 1b (.) und an die Klasse 3b  
die diesen (.) Vormittag für unsere neuen Schulkinder gestaltet haben und euch mit einem Lied  
begrüßt haben.*“ (Ebd., 143)

Nach und nach werden die Sequenzen vervollständigt und die Fallstrukturthese, wie es in der Sprache der Objektiven Hermeneutik heißt, weiter ausdifferenziert. Rademacher bezieht sich vorweg auch auf einen *Klassiker* rekonstruktiver Forschung, ebenfalls eine Einschulungssequenz (Rademacher 2009, 46ff.). Diese wird „als Musterbeispiel einer ‚Normenfalle‘“ (Combe 1992, 170; Combe & Helsper 1994, 12) rekonstruiert und beginnt mit den Worten:

„Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit so einem komplizierten Namen (...) Aber das werdet ihr ganz schnell lernen und eure Eltern, die haben das schon gelesen auf dem Zettel. Die begrüßt ich natürlich auch ganz herzlich, hier zu ihrem ersten Schultag, hier in der 1a. Und ich hoff nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht. Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Daß man natürlich was lernen muß, das ist ja wohl klar. Denn man geht ja nicht dreizehn Jahre in den Kindergarten (Lachen der Kinder). Und ihr wollt ja schlauer sein wie der Hase und wie der Igel in dem kleinen Stückchen da? Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr denn hergekommen?“ (Ebd.)

Mittlerweile wurde dieser Fall (hier ist ein Auszug daraus wiedergegeben) mehrfach reinterpretiert (u.a. bei Scholz 1994 und Lippitz 2000). Bei Rademacher wird der Fall als „Adressierungsproblem“ (Rademacher 2009, 46) aufgegriffen und bietet Anlass zum Weiterforschen. Damit kann zum nächsten und letzten Modus übergeleitet werden, der Komparation, hier von Schulanfängen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten.

## 2.6 Komparation (vergleichend, international)

Besondere Funktionen nehmen Fälle bzw. Falldarstellungen ein, die dem Vergleich, der Komparation dienen und mit denen auf Spezifika oder Varianzen (seien es soziale, fachliche, leistungsmäßige, kulturelle oder andere) verwiesen werden kann. Dabei muss es sich nicht notwendigerweise auch um internationale Vergleiche bzw. um Vergleiche von Länderbeispielen handeln. Auch auf nationaler/lokaler Ebene dienen Vergleichsdimensionen, wie beispielsweise die zwischen Schulen bzw. Schulkulturen, oder Fächern bzw. Fachkulturen, dem Erkenntnisgewinn.

Abgesehen davon, dass sämtliche qualitative Methoden ohnehin (fall-)vergleichend bzw. -kontrastierend vorgehen, ist für die besondere, hier exemplarisch betrachtete Form der länderübergreifenden Komparation entscheidend, dass dabei Fälle als Fälle aus bestimmten kulturellen Kontexten fungieren und dazu dienen, kulturelle Spezifika und/oder allgemeine kulturunabhängige Strukturen und/oder Transformationen herauszuarbeiten (vgl. Rademacher 2009).

Ein Fall einer Schulleiterrede aus Amerika wird in der bereits vorgestellten Studie Rademachers gleichermaßen sequenziell dargelegt, wie der Fall zuvor aus einer Schule in Deutschland:

*“Good morning our teachers and students.”* (Ebd., 187)

Daran schließen, ähnlich wie in dem Fall aus Deutschland, die Interpretation und dann Zeile für Zeile die gesamte Sequenz an:

*“Good morning our teachers and students.  
I would like to take this opportunity  
to welcome back all of the students to “Lincoln”-Elementary”* (Ebd., 193<sup>10</sup>)

*“Good morning our teachers and students.  
I would like to take this opportunity  
to welcome back all of the students to “Lincoln”-Elementary  
and to welcome all of our new students.  
We do have many new students in our building this year.  
For those of you who do not know me  
my name is Mrs. Miller  
and I am going to be your principal for the school year.  
I will be around to each grade and each classroom to introduce myself:”* (Ebd., 201)

Später wird die herausgearbeitete Fallstrukturthese mit der Fallstrukturthese des Falls der Schule aus Deutschland kontrastiert. Aus dieser Kontrastierung der un-

10 Im Originaltext fehlen nur auf dieser Seite die Anführungsstriche bei „Lincoln“, sie wurden hier ergänzt.

terschiedlichen kulturellen Kontexte geht hervor, dass „das pädagogische Handeln in Deutschland durch eine auffällige Widersprüchlichkeit und innere Konflikthaftigkeit gekennzeichnet ist“, hingegen sich „das pädagogische Handeln in den USA durch eine, insbesondere auf der Folie der deutschen Befunde, außergewöhnliche Klarheit und immanente Konsistenz“ auszeichne (Rademacher 2009, 235).

Fälle fungieren also jenseits der immer schon anvisierten Kontrastierung mit anderen Fällen und in besonderer Weise, wenn diese aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten hervorgegangen sind, dazu, Muster, Differenzen und Varianzen, die sich in ihnen niederschlagen, zu rekonstruieren bzw. herauszuarbeiten (vgl. Meister 2012; Hecht 2009; Schelle & Straub 2018). Rademacher selbst spricht entsprechend auch von der „Explikation zweier typologisch kontrastierender pädagogischer Berufskulturen“ (Rademacher 2009, 253).<sup>11</sup>

Für die Beforschung von Fällen anderer kultureller Kontexte bzw. fremdkultureller Lagen stellen die Reflexion von Standort- und Seinsgebundenheit jeglichen Wissens (Mannheim 1978, 227) sowie die Übersetzungen (vgl. Fritzsche 2013; Stegmeier 2013) und normative Verstrickungen eine besondere Herausforderung dar.

### 3 Status und Nutzen eines Falles für die Forschung

Zunächst einmal wurde deutlich, dass und inwiefern Fälle in der kasuistischen Schul- und Unterrichtsforschung gleichsam als Forschungsgegenstände fungieren, sei es im Format oder Aggregatzustand einer Abbildung, als Beschreibung oder als Transkription. Grundsätzlich gelten Fälle in der Forschung als exemplarisch repräsentativ, ihre Darstellung dient üblicherweise dem Nachvollzug des Interpretationsprozesses und der Transparenz.

Der Fall vermittelt zwischen Alltagspraxis, alltäglichem Geschehen in Schule und Unterricht und der methoden- und theoriegeleiteten Reflexion. Mit seiner Analyse können Erkenntnisse gewonnen, gegebenenfalls neues Wissen erzeugt sowie Theorien generiert werden. Forschung wird damit nachvollziehbar und anschaulich. Abstrakte Zusammenhänge können in alltäglichen Situationen usw. erkannt werden und Interpretationen tragen dazu bei, Situationen verstehend nachzuvollziehen. Das Normativitätsproblem ist damit aber noch nicht gelöst. Auch dann nicht, wenn sich die Interpretierenden in maximale Distanz zu einem Fall bringen, der als ein fremder Text bestimmt wird, bei dem es nicht um die Intentionali-

11 Hier zeigt sich die bereits unter 2.4 beschriebene Überschneidung zwischen Explikation und Rekonstruktion.

tät, um das Meinen oder Wollen des handelnden, sprechenden Subjekts geht (vgl. Oevermann 2002; Wernet 2009).

Mit der hier vorgeschlagenen Sortierung und den präsentierten Fällen in ihrer publizierten Form wird offenkundig, dass es unterschiedliche Formate und Verständnisse von Fällen in der Forschung gibt. Wolters unterscheidet bezugnehmend auf Fischer und Brügelmann (1982, 16f.) die Funktionen: *Hypothesen generieren*, *Theorieverständnis abbilden*, *Erfahrung systematisieren*, *Urteilsfähigkeit fördern* und *einen Fall als einzigartig darstellen* (vgl. Wolters 1999, 84). Diese können nun aufgenommen und in den folgenden Modi der Darstellung weitergeführt werden:

- Mit einer *Fall-Illustration* wird Handeln gezeigt, verdichtet gezeigt (s.o.), ggfs. auch ohne Worte veranschaulicht, um darzustellen, (zusätzlich) nachdrücklich sichtbar zu machen, worum es in einem bestimmten Kontext, einer Perspektive geht; und es geht dabei nicht etwa um detailliertes Nachvollziehen, emphatisches sich Hineinversetzen.
- Mit einer *Fall-Inszenierung* wird eine Situation dramaturgisch nachgezeichnet und es werden ggfs. einzelne Aspekte betont, um sich das Handeln der Akteur\*innen besonders plastisch vor Augen zu halten, sich situativ in dieses quasi einzufinden, hineinzusetzen; und es geht nicht nur darum, etwas bloß zu zeigen, zu beschreiben.
- Mit einer *Fall-Fiktion* wird eine Imagination, eine Vorstellung einer Situation entworfen, um eine bestimmte Konstellation von etwas zu veranschaulichen, aufscheinen zu lassen, ohne dass sich diese in genau dieser Form zugetragen haben muss; und es geht dabei nicht etwa darum, ein *natürliches* Protokoll tatsächlich stattgefundenen Handelns zu präsentieren.
- Mit einer *Fall-Explikation* werden bestimmte Fragestellungen/inhaltliche Aspekte kleinteilig zum Vorschein gebracht, um etwa in den protokollierten Äußerungen in einem Transkript fachliche, fachspezifisch konstruierte Zusammenhänge nachvollziehen zu können; und es geht nicht etwa bloß darum, etwas zu zeigen, zu veranschaulichen, zu belegen.
- Mit einer *Fall-Rekonstruktion* wird alltägliche Praxis schrittweise nachgebildet, um verborgene (latente) Sinngehalte nach und nach zum Vorschein zu bringen; und es geht nicht um ein sich Hineinversetzen oder veranschaulichend etwas zu zeigen oder zu beschreiben.
- Mit einer *Fall-Komparation* werden Dokumente gegenübergestellt/kontrastiert, um soziale, fachliche, kulturelle Spezifika, Varianzen, Ähnlichkeiten (ggfs. auch Transformationen) in größeren sozialen, kulturellen u.a. Kontexten herauszustellen; und es geht nicht etwa darum, Phänomene als singulär, hermetisch abgeschottet zu zeigen oder zu betrachten.



Damit ist eine gewisse Bandbreite von Funktionen/Modi erfasst, die teils miteinander verwoben sind und für die von weiteren Ausdifferenzierungen auszugehen ist.

Von Nutzen sind Fälle und ihre Analyse dann, wenn sie Erkenntnisse erbringen und theoriegeleitet Alltagshandeln aufklären können, das so zuvor nicht in den Blick der jeweiligen wissenschaftlichen Community geraten ist. Mit methodengeleiteten Fallforschungen kann deutlich werden, wo Praktiken und theoretische Erklärungsmodelle ineinandergreifen oder sich eher nicht aufeinander beziehen lassen.

Jedoch lassen sich die unterschiedlichen vorgeschlagenen Modi – wie auch gezeigt werden konnte – nicht trennscharf bestimmen und sie lassen sich auch nicht qualitativ *ranken* im Sinne von besser und schlechter. Es muss aber immer auch die Frage beantwortet werden, ob das jeweilige Fallverständnis, die Falldarstellung in ihrer Funktion und ihrer Güte dem Gegenstand der Forschung angemessen ist. In dieser Hinsicht gibt es sicherlich je nach Perspektive treffende und weniger treffende Rekonstruktionen, treffende und weniger treffende Illustrationen usw. Vor allem können unbeabsichtigte Effekte bei der Falldarstellung auftreten, wenn diese für Publikationen eingekürzt oder in bestimmter Weise formatiert werden müssen.

Publiziert werden Fälle, Interpretationen und Ergebnisse häufig in verkürzter Form und sie erscheinen unter Umständen ungewollt illustrativ oder beleghaft. Hinzu kommt, dass die Schritte, etwa der Rekonstruktion eines Falles, in dessen Darstellung nicht mehr umfänglich zum Vorschein kommen. Letztlich kann die Qualität einer Falldarstellung weniger an deren Form/Format, also ob diese nun illustrativ oder rekonstruktiv ist, entschieden werden, ausschlaggebend ist vielmehr, ob die Interpretation ausschöpfend ausgearbeitet ist, die jeweiligen Lesarten/Erkenntnisse fachlich überzeugen und den Fall im Wechselbezug zur Theorie als triftig und prägnant erscheinen lassen.

#### **4 Systematisierung der Zugänge zum Fall für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung**

Mit der Funktion und der Form (material und fachlich/inhaltlich), in der Fälle modelliert sind, gehen unterschiedliche Prozesse der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung einher. Wie bereits mehrfach gesagt, können mit Fällen bzw. deren Analyse Theorien generiert werden. Insbesondere bei rekonstruktiven Verfahren werden Fälle nicht zur Hypothesenprüfung herangezogen. Vielmehr – wie bei der kontextfrei und sequentiell verfahrenen objektiven Hermeneutik – liegt der Erkenntnisgewinn auf den bis dahin verborgenen Bedeutungs- und Sinngehalten.

Illustrierende Fälle hingegen können eher dazu dienen, z.B. als bekannt vorausgesetzte machttheoretische Implikationen zu veranschaulichen oder exemplifizierend für einen systemtheoretischen Zusammenhang zu sein z.B. von den asymmetrischen Implikationen des Meldens und Drankommens.

Exemplarisch kann hier auch noch einmal mit Blick auf die illustrativ-ethnografische, szenisch-interaktionale und rekonstruktiv-hermeneutische Darstellung von Fällen und damit einhergehende Verständnisse deutlich werden, wozu diese erkenntnismäßig beitragen können und welche Reichweite die jeweiligen methodischen Settings und ihnen entsprechende Falldarstellungen haben können (vgl. Schelle 2003):

Fälle – seien es nun Fotografien/Standfotos von z.B. meldenden Händen (siehe oben) oder dichte szenische Beschreibungen – verweisen insbesondere auch auf kulturelle Kontexte, aus denen sie hervorgebracht werden. Diese können Neugierde wecken, der wiederum etwa mit ethnographischen Settings nachgegangen werden kann. Solche *fallförmigen* kulturellen Ausdrucksformen können über eine auf Distanz gebrachte Beobachtungshaltung im jeweiligen kulturellen Kontext enträtselt und gedeutet werden und eignen sich insbesondere für länderübergreifende komparatistische/vergleichende Fallanalysen. Eine damit einhergehende, sich entwickeln könnende ethnografische Deutungskompetenz bedeutet (in einer mehrdeutigen, pluralen, entgrenzten Gesellschaft) dialogfähig zu bleiben, bedeutet, über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem spezifischen Fall im Sinne transformatorischer Lernprozesse (vgl. Peukert 1998) das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen reflektieren zu können.

Sinnlich-symbolische Interaktionsformen, wie sie in den Falldarstellungen ausgedrückt sind (z.B. die umherblickenden lächelnden Schüler\*innen, s.o.), verweisen auch auf innere Bilder und authentische Artikulationsbedürfnisse, die es zu deuten und zu rekonstruieren gilt. Szenisches Verstehen kann dann auch bedeuten, eine Art Gespräch mit sich führen zu können, an innerer Freiheit (empfinden, denken, was man will ohne äußeren Zwang) gewinnen zu können und diese kreativ zu nutzen (vgl. Lehmkuhl 2002). In diesem Sinne kann ein tiefenhermeneutisches Setting Instrumente bereitstellen, um subjektive Verstrickung – auch wenn der Fall fiktiv, ausgedacht ist – methodisch in den Griff zu bekommen. Es kann dazu beitragen, Emotionen lesen zu lernen (vgl. Lorenzer 1986) und eine innere Dialogfähigkeit (vgl. Honneth 2000) zu entwickeln, die für die Forschung an fremden und eigenen Fällen wichtig ist.

Mit Fällen als sequenzierten Rekonstruktionen (wie z.B. einer Schulrede zur Begrüßung der Erstklässler, s.o.) kann die Welt hinter den Rücken der Akteur\*innen sichtbar gemacht, können Macht und Positionen kleinschrittig durchschaubar gemacht, kann Bedeutungen und Abläufen nachgegangen, können Strukturen durchschaut und stellvertretend für andere gedeutet werden (vgl. Oevermann 2002). Dabei dient eine Haltung methodengeleiteten Weiterfragens dazu, struk-

turelle, regelgeleitete Abläufe von Handlungen und Zwängen zu durchschauen bzw. die Welt hinter der Welt durchschauen zu lernen. Latente Sinnstrukturen von als alltäglich erscheinenden Fällen bzw. Falldarstellungen zu deuten, kann dazu beitragen, strukturelle, in schulischen und unterrichtlichen Situationen eingeschlossene, unerkannte Konfliktpotenziale (stellvertretend) herauszuarbeiten.

## 5 Schlussbemerkung, Desiderate und Ausblick

Immer mal wieder hat es Versuche der Sortierung von Fallarbeit in der Forschung gegeben und auch mit dem Vorschlag hier, der sich ausschließlich auf die kasuistische Forschung bezieht, ist noch keinesfalls das große Feld der Fallforschung beackert und schon gar nicht das der internationalen Fallforschung. Wozu dienen Fälle in der Forschung etwa in anderen Ländern und ließen sich dazu ebenfalls Modi herausarbeiten? Gibt es so etwas wie ein nationales, lokales Fallverständnis?<sup>12</sup> Zu diesen und ähnlichen Fragen dürfte bislang kaum etwas bekannt sein. Für zahlreiche in den letzten Jahren entstandene und entstehende Studien national und international bzw. aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten steht also eine Systematisierung noch aus, mit der sich sicherlich weitere Unterscheidungen identifizieren ließen. Diese könnten wiederum dazu dienen, die Funktionen und den Nutzen kasuistischer Forschung zu konsolidieren.

Grundsätzlich ist Kasuistik in der Forschung eng verbunden mit qualitativen Verfahren (vgl. Meseth 2016, 49). Zu den gängigen Verfahren der qualitativen Auswertung in der Schul- und Unterrichtsforschung können derzeit die ethnographische, ethnomethodologische, dokumentarische Methode sowie die objektive Hermeneutik und die Tiefenhermeneutik gezählt werden. Was das pädagogische Praxisfeld Schule und Unterricht anbelangt, so werden die gewonnenen Daten interaktions-, kommunikations-, zunehmend praxis- und auch machttheoretisch verstanden und gedeutet.<sup>13</sup> All diese Zugänge und Methoden sind wiederum verwoben mit den Funktionen und Darstellungsweisen von Fällen und müssen als Bezugspunkte weiteren Sortierungsversuchen vorbehalten bleiben. Eine genauere Funktionsbestimmung von Falldarstellungen und Theorieeinbettung kann vermutlich dazu beitragen, Fallstudien von vorneherein kohärenter anzulegen und Umwege zu vermeiden.

12 In Frankreich beispielsweise wird für die Arbeit an Fällen von einem so genannten *approche clinique* gesprochen (vgl. Montandon 2015).

13 Zu qualitativen Methoden und/oder Theorien der Schul- und Unterrichtsforschung siehe die Beiträge in *ZISU (Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung)* (vgl. z.B. Idel & Meseth 2018; vgl. auch Reh & Ricken 2012).

Zusätzlich wären die hier bloß angedeuteten technischen, zunehmend kreativen Möglichkeiten der Falldarstellung auszuloten und danach weiter zu befragen, als was die Gegenstände (material, räumlich, ausgedacht, ...), als wer die Beforschten in Falldarstellungen zum Vorschein kommen (als individuell, kollektiviert, institutionalisiert etc.). Für die kasuistische Erforschung bestimmter schulischer unterrichtlicher Fragen kann es interessant sein, die verschiedenen hier herausgearbeiteten Fallmodi auf ein gemeinsames Drittes (Tertium Comparationis) zu beziehen (wie z.B. die Meldepraktiken, die Begrüßungsreden, die Handhabung bestimmter didaktischer Materialien). So könnten Falldarstellungen, ihre Funktionen und Ergebnisse ähnlich einer vergleichenden Analyse relationiert werden und vielleicht deutlicher als hier auch die Potentiale der jeweiligen Darstellungsweisen hervortreten lassen.

### Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-152.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G., Kramer, R.-T., Kruse, N., Ritter, M. & Tyagunova, T. (2018): In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 289-303.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Brügelmann, H. (1982): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (4), 609-623.
- Combe, A. (1992): Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Wiesbaden: VS.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Combe, A. & Reh, S. (2000): Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen der Studie. In: E. Arnold, J. Bastian, A. Combe, C. Schelle & S. Reh (Hrsg.): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg: Bergmann + Helbig, 23-34.
- Copei, F. (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (5), 719-728.
- Decke-Cornill, H. (2014): „Do you think he is the one in the picture who is a girl?“ *Gender trouble* im englischen Filmunterricht. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 57-74.

- Fetzer, M. (2015): Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In: T. Alkemeyer, H. Kalthoff, M. Rieger-Ladich, (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 309-337.
- Flügel, A. (2017): Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 6. Jg., 83-96.
- Fischer, D. & Brügelmann, H. (1982): Warum sind ‚Fallstudien‘ in der Pädagogik ein Thema? In: D. Fischer (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude, 12-19.
- Fritzsche, B. (2013): Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. In: M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS, 193-209.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS.
- Hecht, M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Henningsen, J. (1969): Kinder Kommunikation und Vokabeln. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Henningsen, J. (1993): Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. In: Die Deutsche Schule (56), 617-632.
- Hericks, U. (2004): Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Springer VS, 117-135.
- Herrle, M. (2018): Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben. Interaktionsanalytische Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-138.
- Honneth, A. (2000): Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. Über das vermeintliche Veralten der Psychoanalyse. In: Psyche, Heft 11, 1087-1109.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, S. & Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: M. Proske & K. Rabenstein: Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Juen, M. (2013): Die ersten Minuten des Unterrichts. Skizzen einer Kaiologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive. Münster u.a.: LIT.
- Krummheuer, G. (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, 61-86.
- Kunze, K. (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 47-59.
- Lehmkuhl, K. (2002): Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Ein interdisziplinärer Zugang. Hamburg: VSA-Verlag.
- Leicht, J. (2018): Fachspezifische räumliche (An)Ordnungen. Eine explorative Studie an japanischen Sekundarschulen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 232-246.

- Lippitz, W. (2000): „Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit einem so komplizierten Namen ...“. Fremderfahrungen im Widerstreit professioneller wissenschaftlicher Deutungen. In: O. Jauermann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 45-62. Online unter: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/phanomenologie/wilfried-lippitz/eine-rede-zum-schulananfang-3/>. (Abrufdatum: 19.12.2019).
- Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: H.D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbol, U. Prokop, G. Schmid Noerr, & A. Eggert (Hrsg.): *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer, 11-98.
- Mannheim, K. (1978): *Wissenssoziologie*. In: K. Mannheim: *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 227-267.
- Meister, N. (2012): *Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland*. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Meseth, W. (2016): *Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen*. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Mohn, B.E. (2010): „Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen“. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mohn, E. & Amann, K. (2006): *Lernkörper Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob Begleitpublikation zur DVD -Video C 13 032*.
- Montandon, C. (Dir.) (2015): *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive. Enjeux épistémologiques et dispositifs de recherche action formation*. Paris: L'Harmattan.
- Overmann, U. (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Überarbeitete Fassung von 1996. Online unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4958/ManifestWord.pdf>. (Abrufdatum: 19.12.2019).
- Peukert, H. (1998): *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*. In: M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, 17-29.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014) (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Unter Mitarbeit von A.-K. Stolle. Wiesbaden: Springer VS.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rademacher, S. (2009) *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & J. Labede (2012): *Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht*. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bolling, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, 89-103.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Richter, D. (Hrsg.) (2000): *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Rumpf, H. (1996): *Abschied vom Stundenhalten*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 472-500.

- Schelle, C. (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C. & Straub, C. (2018): Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968 – fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen. In: *Tertium Comparationis* 24 (2), 206-227.
- Schierz, M. (1997): *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 30-47.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung. Halle (Saale). Online unter: [https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI\\_AK-Kasuistik\\_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf](https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf). (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Scholz, G. (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stegmaier, P. (2013): Die hermeneutische Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In: R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.): *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 231-253.
- Torrau, S. (2020): *Wie Präsentationen Wissen formen. Zur Entwicklung von Lernerdidaktiken im Fach Gesellschaft*. Dissertation Universität Hamburg.
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters, P. (1999): *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Wünsche, K. (1971): *Die Wirklichkeit des Hauptschülers – Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Werner Helsper

## Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung<sup>1</sup>

Die Diskussion um die Relevanz des Besonderen kann in einen soziohistorischen Horizont eingerückt werden. Adorno und Horkheimer gehen in der *Dialektik der Aufklärung* davon aus, dass das Besondere dem Allgemeinen in gesellschaftlichen Rationalisierungsprozessen anheimfällt:

„Die bürgerliche Gesellschaft ist beherrscht vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges kompatibel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert. Der Aufklärung wird zum Schein, was in Zahlen, zuletzt der Eins, nicht aufgeht.“ (Horkheimer & Adorno 1978, 11)

Die Dominanz der Abstraktion, der Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine wird mit der Quantifizierung des Sozialen in Zusammenhang gebracht: Die

1 Ich bin ein Vertreter des strukturtheoretischen Professionsansatzes (vgl. Helsper 2016). Dies mag an einigen Stellen implizit in meine Argumentation mit einfließen. Allerdings geht es in diesem Beitrag nicht um eine strukturtheoretische Positionierung. Vielmehr versuche ich in diesem Beitrag systematisch herauszuarbeiten, welche grundlegende erkenntnistheoretische Herausforderung mit der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem verbunden ist und versuche das bis in die Positionierung ausgewählter method(olog)ischer Forschungs- und Theorieansätze zu verfolgen, die ja für eine fallrekonstruktive Lehrer\*innenbildung die entscheidende Grundlage bilden. Das ist mit einem zentralen Fokus von Professionstheorien verbunden: Der Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion (vgl. Oevermann 1996) bzw. der Paradoxie von Schema-F-Erklärungen und Fallverstehen (vgl. Schütze 1996), was sowohl für das professionelle Handeln als auch für die erste, die universitäre Professionalisierung von Lehrpersonen zentral ist. Die folgende Argumentation beansprucht also nicht, die allein *seligmachende* Variante einer kasuistischen Lehrer\*innenbildung zu sein. Natürlich ist ein vermittelungslogischer Umgang mit ausgearbeiteten Fällen – etwa zur Veranschaulichung und Konkretisierung dessen, was Stigmatisierung, Diskriminierung, Entgrenzung im Lehrer\*innenhandeln sein kann, um Individualisierung und Inklusion im Unterricht konkret zugänglich oder theoretische Konstrukte verständlich zu machen – hoch bedeutsam und eine äußerst sinnvolle Form kasuistischen Arbeitens. Darin aber erfolgt keine umfassende reflexive Auseinandersetzung mit der Rekonstruktions-Subsumtionsantinomie, die ja für das Verstehen und die Erschließung des Konkreten, des Situativen, des Individuellen unumgänglich ist. In diesem Beitrag geht es also um den idealtypischen und *radikalen* Entwurf einer fallrekonstruktiven Lehrer\*innenbildung, die in die reflexive Auseinandersetzung mit der Rekonstruktions-Subsumtionsantinomie einführt – und zwar durch eine ungeschmälerte abduktive Forschungslogik der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem hindurch.



Zahl ist gegenüber dem Konkreten die Abstraktion schlechthin (vgl. Vormbusch 2012; Mau 2017). In den Todeszahlen der Pandemie geht das individuelle Sterben des Einzelnen ebenso unter, wie in den quantitativen Größen der PISA-Studien die individuelle Bildungsbiographie und Schulerfahrung von Schüler\*innen oder im Hirsh-Faktor, dem metrischen Ranking wissenschaftlicher Reputation, was Wissenschaftler\*innen inhaltlich und wie erforschen. Gegenüber diesen übergreifenden Trends der quantitativen Zugänge, der Quantifizierung des Sozialen und der Hierarchisierung durch Rankings und Ratings (vgl. Ringel & Werron 2019) erschien die Fallstudie lange Zeit als wissenschaftlicher Ort, an dem das Singuläre zu Wort kommen konnte. Hier scheint sich – so meine Beobachtung – auch in den qualitativen Zugängen etwas zu verschieben. Auch in der qualitativen Forschung scheint sich eine Entwicklung hin zu Generalisierungen zu ergeben. Der Durchgang durch das Konkrete erscheint eher als Umweg, als etwas, das man auch übergehen kann. Dem scheint ein Trend beim Lesen qualitativer Studien zu entsprechen: Wer kennt nicht die Lesepraxis, die Fälle beim Lesen auszusparen nach dem Motto: „mag ja interessant sein, aber das Eigentliche steckt doch in der Theoretisierung und Typenbildung“.

In diesem Beitrag soll der Bedeutung des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung nachgegangen werden. Nicht nur, weil in ihr die Qualität des Besonderen aufgehoben ist, sondern weil die Erschließung des Konkreten hochgradig relevant für die Erkenntnisbildung und insbesondere die pädagogische Professionalisierung ist. Die Argumentation vollzieht sich über die folgenden Schritte: Zuerst werden zwei Positionen zur Bedeutung des Falles in der Lehrer\*innenbildung ins Gespräch gebracht. Im Anschluss daran wird für exemplarisch ausgewählte methodologische Zugänge jeweils die Bedeutung des Einzelfalles und dessen Stellenwert für die Erkenntnisbildung skizziert. Dies mündet in ein Plädoyer für die nicht ersetzbare Bedeutung der Erschließung des Einzelfalles und die Einführung in die reflexive Handhabung der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem für die pädagogische Professionalisierung.

## **1 Der Fallbezug als Königsweg universitärer Lehrer\*innenbildung?**

Wenn wir uns bei Protagonist\*innen kasuistischen Arbeitens in der Lehrer\*innenbildung umschauen, finden wir selbst dort deutliche Kontraste. Andreas Gruschka (2013) erklärt in seiner Auseinandersetzung mit der empirischen Bildungsforschung im Anschluss an PISA, dass sich ein zunehmender Widerstand der Praktiker\*innen gegen diese Form von Forschung zeige. Denn die Metaanalysen und abstrakten Kausalkonstruktionen zur Unterrichtswirksamkeit erreichten die komplexe Praxis des Unterrichtsgeschehens nicht. Auf die Frage, ob man überhaupt eine Bildungsforschung brauche, gibt Gruschka die Antwort, ja – aber eine andere,

- „- eine, in der sich die Praxis wiedererkennen kann
- eine, die die Praxis als Anregung für ihre Veränderung erlebt und nicht als Bedrohung oder Überforderung
- eine, die ihr ermöglicht zu erkennen, wie und warum das gut Gemeinte oft nicht gut wird.“ (Gruschka 2013, 5)

Eine derartige Bildungsforschung verortet er in der Erstellung von „exemplarisch ansetzenden Fallstudien“ (ebd.) und einer Sammlung von Fällen, als „dem Ernstnehmen der natürlichen Protokolle dieser Praxis (...), nicht aber in der Produktion von Daten, die letztlich mit Artefakten an das heranreichen sollen, was sie so gar nicht mehr in den Blick nehmen“ (ebd.). Unter der Hand gerät Gruschkas Kritik an den Kausalitätskonstruktionen der empirischen Bildungsforschung zum Entwurf einer Wirkungshoffnung auf Lehrer\*innenprofessionalisierung in der Arbeit mit Fällen – also zu einer Art Kausalitätsersatzkausalität – selbst wenn er davor warnt, dass man sich dabei davor hüten müsse zu suggerieren, „mit ihrer Hilfe sei der Erfolg herzustellen“ (ebd., 6).

Andreas Wernet weckt grundlegende Zweifel gegenüber der Absicht, Fälle zum Königsweg in der Lehrer\*innenbildung zu stilisieren (vgl. Wernet 2016). Der Praxisanspruch, der an die universitäre Lehrer\*innenbildung herangetragen werde, werde dann, wenn er als Anspruch ernst genommen wird, erst zu einem grundlegenden Problem, das sich aber gerade nicht lösen lasse, sondern lediglich in Form einer „Imagerie“ bearbeitet werden könne. Denn wenn das wissenschaftliche Studium praxisrelevant sein müsse, dann stehe es „im Dienste der wissenschaftlichen Entwertung des Lehramtsstudiums“ (ebd., 300). Es gehe dann nicht um die ungeteilte wissenschaftliche Reflexivität und die methodisierte Geltungsüberprüfung, sondern um eine praxistaugliche *Light-Version* des Studiums, das seine Tauglichkeit für außerwissenschaftliche Belange unter Beweis zu stellen habe. Damit würde das wissenschaftliche Studium für sich etwas Unmögliches reklamieren, nämlich in Praxisvollzüge einzuführen. Wer Praxistauglichkeit zum zentralen Bezugspunkt der universitären Lehrer\*innenbildung mache, schwäche genau das, was das Studium vor allem vermag – nämlich in einen wissenschaftlichen Forschungshabitus einzuführen:

„Denn nimmt sie die Rolle, ein für die berufspraktische Ausbildung privilegiert zuständiger Ort zu sein, an, haftet ihr unweigerlich das Aroma der Nichtwissenschaftlichkeit an. Um aber als Wissenschaft ernst genommen zu werden, muss sie sich vom Praxisanspruch distanzieren; mindestens soweit, dass sie für Wissenschaft und Praxis steht. Denn die radikale Zurückweisung des Praxisanspruchs würde der Disziplin den legitimatorischen Boden, auf dem sie steht, unter den Füßen wegziehen.“ (ebd., 302)

In diesem Dilemma scheint die Kasuistik der rettende Ausweg zu sein. Denn einerseits ist sie *dicht an der Praxis dran* und erscheint praxisgesättigt: An einem Videoausschnitt aus dem Geschichtsunterricht zu arbeiten oder ein Wortzeugnis

zu analysieren – das ist zwar keine schulische Praxis, hat aber auch nicht den *Geruch* der Praxisferne. Und zugleich ist es ein forschender Erkenntnisprozess, der sich mit schulischen Gegenständen auseinandersetzt. Der Erfolg einer kasuistisch orientierten Lehrer\*innenbildung scheint genau darauf zu beruhen,

„dass sie [scheinbar, W. H.] die Chance eröffnet, die konkurrierenden und wechselseitig sich ausschließenden Imagerien von Praxisanspruch und Wissenschaftlichkeit zu versöhnen und selbst die Imagerie der Vermittlung von Theorie und Praxis hervorzu-  
bringen.“ (ebd., 307)

Allerdings diagnostiziert Wernet bei der kasuistischen Lehrer\*innenbildung eine Metamorphose: In Umkehrung der Entpuppung der Larve zum wunderschönen Schmetterling sieht er hier eher eine Rückverwandlung des Schmetterlings in eine Larve: kasuistische Lehrer\*innenbildung behelligt nicht mit allzu viel Theorie, ist niedrigschwellig, lässt verschiedene Perspektiven zu und alle zur Geltung kommen, erfolgt als *Gruppenarbeit* und mutiert unter der Hand zur wissenschaftlichen Erkenntnisbildung *light*. In der Praxis der Hochschullehre dominiere dann die Imagerie der Praxisrelevanz durch Fallbezug über die forschende Erkenntnisbildung.

Damit votiert Wernet nicht gegen eine fallrekonstruktive Lehrer\*innenbildung. Er votiert aber dafür, die kasuistische Lehrer\*innenbildung nicht als Praxisvermittlungsversprechen zu installieren und sie unter der Hand zur besser auf Praxis vorbereitenden Lehrer\*innenbildung zu stilisieren. Denn damit fange sich die kasuistische Lehrer\*innenbildung genau die Probleme ein, von denen sie sich doch eher lösen wolle: nämlich mit dem Fallbezug wirksamer auf die Praxis vorbereiten zu können und das Studium damit zu überfrachten.

Damit sind wir beim Gegenstand: Denn – nimmt man die Argumentationslinie Andreas Wernets ernst – dann reproduziert sich die Problematik des Praxisanspruchs in den aus der Praxis entnommenen Fällen selbst. *Erstens* ist die Fallrekonstruktion gerade nicht Forschung oder Wissenschaft *light*. Vielmehr findet sich in der rekonstruktiven Erkenntnisbildung die ganze Riskanz und Ungewissheit eines forschenden Erkenntnisprozesses, dessen Ergebnis nicht vorwegzunehmen ist, vollumfänglich scheitern kann und als Abduktion zu verstehen ist. Es sind für Studierende Zumutungen, sich in einer Haltung der *künstlichen Naivität*, der Kontextfreiheit, der Befremdung – alles methodische Vorkehrungen, um der kurzschlüssigen Subsumtion der Deutungen unter das Bekannte zu entgehen – mit Fällen auseinanderzusetzen. Diese Zumutungen sind nicht gering zu veranschlagen und lösen Irritationen aus: Wieso soll man erst einmal einklammern, dass es sich um Unterricht handelt, wo man das doch weiß und genau kennt, was Unterricht ist? So eine Nachfrage bei der Vorgehensweise in der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion.

Das Problem steigert sich *zweitens* dadurch, dass der Stellenwert von Fällen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess selbst alles andere als unumstritten ist. Hier zeigen sich auch in qualitativen Forschungszugängen sehr unterschiedliche Posi-

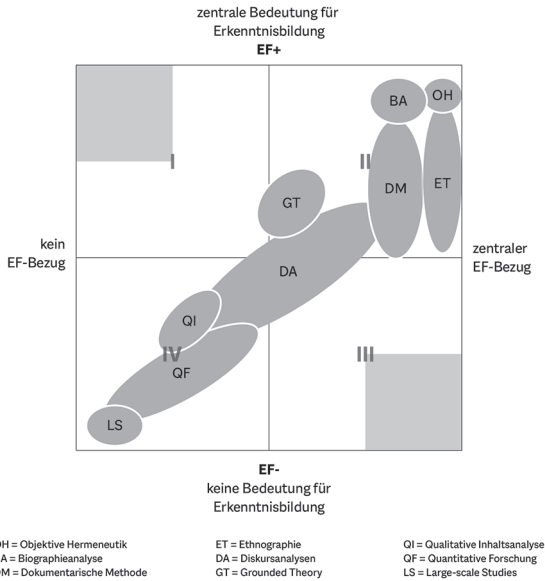
tionen. Im Folgenden werde ich zum Stellenwert von Fällen innerhalb der (erziehungs-)wissenschaftlichen Erkenntnisbildung kommen, die ja als Voraussetzung in eine fallrekonstruktive Lehrer\*innenbildung eingehen.

## 2 Der Status des Einzelfalls im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess – ein Systematisierungsversuch

Wenn es um eine Systematisierung der Bedeutung von Fällen in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung geht, dann ist zu fragen, wonach geordnet werden soll. Der hier verfolgte Systematisierungsversuch befragt unterschiedliche method(olog)ische Forschungsansätze darauf, welchen Stellenwert sie der Rekonstruktion des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung geben. Im Unterschied zu wichtigen Unterscheidungen der Fallerschließung – etwa der von „Fallstudie“ und „Fallbeschreibung“ (Oevermann 2000, 60f.) oder einer „rekonstruktiven“ und einer „praxisreflexiven Kasuistik“ (Kunze 2016) – wird hier differenzierter nach dem Stellenwert des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung gefragt: Ist der Einzelfall eher ein kurzes Durchgangsstadium zum *Eigentlichen* der Generalisierung? Werden Einzelfälle erhoben, die dann nicht mehr systematisch Beachtung finden? Oder ist der Einzelfall *der* entscheidende Erkenntnisschritt zur Generalisierung und theoretischen Abstraktion (vgl. Funcke & Loer 2019; Ecarius & Schäffer 2020)?

Die Systematisierung von methodologischen Positionen erfolgt entlang von zwei Achsen: Auf der horizontalen Achse werden Ansätze danach unterschieden, ob sie überhaupt eine Einzelfallorientierung aufweisen, etwa ob Einzelfälle erhoben werden. Auf der vertikalen Achse wird danach unterschieden, welchen Stellenwert Einzelfälle für die Erkenntnisbildung besitzen, ob der Einzelfall dafür entscheidend oder unbedeutend ist. Die Extremvarianten sind augenscheinlich: Wo es keine Einzelfallorientierung des forschenden Zuganges gibt, können Fälle auch nicht relevant für die forschungsbezogene Erkenntnisbildung werden. Allerdings: Die Deutlichkeit in der bei einer vorliegenden Einzelfallorientierung der Einzelfall auch zentral für die Erkenntnis- oder die Theoriebildung wird, ist durchaus unterschiedlich. Auch das andere Extrem ist eindeutig: Dort, wo eine Einzelfallorientierung vorliegt, ist nicht davon auszugehen, dass Einzelfälle überhaupt keinen Stellenwert für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung gewinnen. Die Extremausprägungen des Quadranten I und die des Quadranten III bleiben also sinnlogisch unbesetzt (vgl. die grau unterlegten Bereiche in der Abbildung). Dazwischen aber ergibt sich ein Spektrum unterschiedlicher Konstellationen, die für ausgewählte Forschungsansätze und methodische Positionen durchgespielt werden können (Abb. 1).<sup>2</sup>

2 Die anschließende Sichtung und Systematisierung beansprucht ausdrücklich nicht, den jeweiligen Ansätzen oder auch diversen Spielarten dieser method(olog)ischen Positionen umfassend gerecht zu werden. Der Fokus liegt deutlich auf dem Stellenwert des Einzelfalles im jeweiligen Ansatz. Diese



**Abb. 1:** Bedeutung des Einzelfalles für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung

## 2.1 Quantitative empirische Bildungsforschung

Bromme u.a. (2014) stellen für die *quantitative empirische Bildungsforschung* eine Hierarchie von Forschungszugängen bezüglich des evidenzbasierten Erkenntniswertes auf: An der Spitze der Erkenntnispyramide stehen systematische Überblicke und Reviews nach möglichst einheitlichen, standardisierten Kriterien. Darunter sind andere, nicht nach übergreifenden standardisierten Vorgaben erfolgende Reviews und insbesondere Metaanalysen eingestuft, mittels derer für spezifische Teilbereiche der gesamte forschungsbasierte Erkenntnisstand aufbereitet und in evidente, uneindeutige, umstrittene bzw. widerlegte Ergebnisse untergliedert werden kann. Darauf folgen Kontrollgruppen- und Längsschnittstudien. Damit enden in dieser Erkenntnispyramide die besonders ertragreichen Forschungszugänge für die evidenzbasierte Erkenntnisgewinnung. Einzelfallstudien (case reports) rangie-

---

Systematisierung macht auch keine Aussage darüber, welchen Erkenntniswert diese method(olog)ischen Positionen generell für wissenschaftliche Erkenntnisbildung besitzen. Vielmehr werden sie unter einem ganz spezifischen Fokus durchmustert: In welchem Verhältnis stehen in diesen Ansätzen das Besondere und das Allgemeine? Inwiefern ist das Singuläre und Konkrete im jeweiligen Zugang präsent und für die Erkenntnisbildung zentral?

ren auf der zweiten Stufe von unten und gelten bezüglich der evidenzbasierten Erkenntnisbildung als kaum relevanter als Praxisberichte, auch wenn Bromme u.a. konstatieren, dass auch eine Fallstudie „höchst innovativ und bahnbrechend für nachfolgende Studien sein (könnte)“ (ebd., 13). Insgesamt besitzen in der quantitativen Bildungsforschung Fallstudien keinen oder einen untergeordneten Stellenwert und haben allenfalls eine dienende Bedeutung für die Erkenntnisbildung. Sie gelten entweder als explorative Vorstudien, auf denen dann die wissenschaftliche Erkenntnisbildung aufbauen kann. Oder sie gewinnen die Bedeutung der exemplarischen Veranschaulichung statistisch ermittelter Ergebnisse, etwa Best-practice-Beispiele.<sup>3</sup>

## 2.2 Objektive Hermeneutik

Der methodologische und theoretische Zugang der *objektiven Hermeneutik* stellt demgegenüber den maximalen Kontrast dar, weil hier der Einzelfall unhintergebar für die Erkenntnisbildung ist. Das Soziale ist immer nur in Form des Konkreten gegeben, wenn dieses Konkrete auf der Ebene staatlicher Strukturierung des Schulsystems auch die Gestalt eines allgemeinen Schulgesetzes annehmen kann. Es sind somit immer Sinnrekonstruktionen, die an Einzelfällen gewonnen werden. Indem aber jede individuierte oder kollektive Lebenspraxis immer einen Ausdruck des Sozialen darstellt, lässt sich durch die Rekonstruktion des Singulären auch auf das sozial Allgemeine zugreifen. Hier spricht Oevermann von der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem:

„Die Fallrekonstruktionen explizieren (...) die historisch konkreten Fälle nicht nur trivial im Hinblick auf ihre objektiv gegebene Individualität, sondern schließen mit der Fallstrukturgesetzlichkeit das ‚Innere‘, den inneren Gehalt dieser Individualität als je einzigartige Subjektivität auf. Aber darin erfassen sie zugleich das diese Besonderheit als Typus sowohl erklärende wie erzeugende ‚Gesetzes-Allgemeine‘.“ (Oevermann 2000, 74)

Die rekonstruierte Sinnstruktur des Singulären ist somit zugleich auch die Rekonstruktion einer sozialen Typik. Gelangt die rekonstruktive Sequenzanalyse über die Formulierung einer riskanten Strukturhypothese und über deren Bestätigung im weiteren Interpretationsverlauf zur Formulierung einer Sinnstruktur des Einzelfalles, dann generiert sie im Durchgang durch das Singuläre eine erste Verallgemeinerung. Das lässt sich etwa an Wernets Rekonstruktion einer schulischen Szene zeigen:

3 Hier wäre es sinnvoll, verschiedene Varianten und Konzeptionen von Triangulations- bzw. Mixed-Method-Zugängen in den Blick zu nehmen, in denen quantitative und qualitative Ergebnisse je spezifisch relationiert werden und auch Fallstudien eine wichtige Bedeutung erhalten. Darauf kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

„Schüler: Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?

Lehrer: Nächste Woche.

Schüler: Oh, Sie haben sie doch schon drei Wochen.

Lehrer: Und wenn ich sie fünf Wochen hätte?

Schüler: Meine Mutter denkt schon, ich hab‘ die weggeschmissen.“ (Wernet 2000, 276)

Für diese Lehrer-Schüler-Interaktion kann die latente Sinnstruktur einer *Entgrenzung* im Lehrerhandeln rekonstruiert werden. Diese Form der Entgrenzung aber repräsentiert zugleich einen Typus deprofessionalisierten Handelns, weil hier die universalistische und spezifische Distanzwahrung nicht erfolgt, sondern die Interaktion durch den Lehrer diffundiert, affektiv dramatisiert und in einen *Machtkampf* mit dem Schüler überführt wird. Die Rekonstruktion dieser Fallstruktur gelangt damit zur Rekonstruktion eines Typus im professionellen Handeln und rekonstruiert damit ein sozial Allgemeines (vgl. auch Kramer 2020).

### 2.3 Dokumentarische Methode

Forschungszugänge der *Dokumentarischen Methode* weisen bezüglich der Bedeutung des Einzelfalles in den Erhebungs- und Auswertungsschritten Ähnlichkeiten mit der objektiven Hermeneutik auf. Auch hier geht es mit der reflektierenden Interpretation darum, in einer strikt sequenziellen Interpretation die grundlegenden Orientierungen, die positiven und negativen Gegenhorizonte, insgesamt den Orientierungsrahmen des je konkreten Einzelfalles zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion eines kollektiven, institutionellen oder individuellen Orientierungsrahmens bildet einen ersten Verallgemeinerungsschritt, weil in ihm die Orientierungen eines Falles in eine spezifische sinnstrukturierte Gesamtgestalt überführt werden. Das entspricht – wenn auch theoretisch anders fundiert – der rekonstruierten latenten Sinnstruktur des singulären Falles in der objektiven Hermeneutik.

Die Bedeutung des Einzelfalles (vgl. Bohnsack 2003, 139ff.) wird aber in der Dokumentarischen Methode zunehmend relativiert und durch die Betonung der schnelleren Verallgemeinerung in Form verschiedener Typologien abgelöst (vgl. auch Kramer 2018, 2020; Kramer u.a. 2009). In den Entwicklungen der letzten Jahre scheinen sich somit im Vorgehen der Dokumentarischen Methode die genuine und eigenständige Relevanz des Einzelfalles zu relativieren und eher schnelle typologische Verallgemeinerungen in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. auch Nohl 2013). Das zeigt sich in Formulierungen wie:

„Im Zuge einer stärkeren Orientierung an der komparativen Analyse und damit an generalisierungsfähigen Ergebnissen (...) ist die Fallbeschreibung (mit ihrer starken Bindung an den Einzelfall) in neueren Untersuchungen auf der Basis der dokumentarischen Methode zunehmend in den Hintergrund getreten zugunsten der Typenbildung.“ (Bohnsack 2003, 141)

Hier aber entsteht ein Problem: Denn wenn der Einzelfall einen geringeren eigenständigen Stellenwert in stärker an typologischen Verallgemeinerungen orientierten Varianten der Dokumentarischen Methode einnimmt, dann bleibt genau die Ausformulierung dieses ersten Abstraktionsschrittes und dessen Vermittlung zu den typologischen Generalisierungen im Hintergrund. Genau dieser Schritt aber ist hoch bedeutsam, weil nur darin augenscheinlich wird, was an Fallspezifischem bei diesen Generalisierungsschritten auf *der Strecke bleibt*. Als Konsequenz dieser Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode haben wir in Studien zum Schülerhabitus (vgl. Kramer u.a. 2009; Helsper u.a. 2018) daraus die Konsequenz gezogen, die Rekonstruktion des individuellen Schülerhabitus als Einzelfall beizubehalten (vgl. auch Kramer 2018).

## 2.4 Biographieanalyse

Die *Biographieanalyse* (vgl. Schütze 1983; 2006) basiert, wie die Objektive Hermeneutik, auf der sequenzanalytischen Rekonstruktion des Einzelfalles. Hier kommt also der Einzelfallrekonstruktion eine entscheidende Bedeutung zu und die biographische Analyse – in der die Prozesshaftigkeit des jeweiligen Lebenslaufs im Einzelfall herausgearbeitet wird – ist ein empirisches Ergebnis sui generis. Biographieanalytische Studien sind ohne die Darstellung ausgewählter biographischer Fälle als eines ersten zentralen Ergebnisschrittes nicht denkbar. Erst auf dieser Grundlage können dann – auch im kontrastiven Durchgang durch biographische Verläufe – übergreifende Prozessstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Schütze 2006) als Verallgemeinerungsschritt und typologische Ausdifferenzierung von Prozessstrukturen unterschieden werden: etwa die Verlaufskurve, das institutionelle Ablaufmuster oder das biographische Handlungsschema.

Die Rekonstruktion von einzelnen Biographien bildet auch die Grundlage für die Formulierung von Theorien mittlerer Reichweite, die für ein spezifisches gesellschaftliches Teilfeld oder eine soziale Gruppierung formuliert werden können. Das kann etwa an einer biographieanalytischen Studie zum Aufstieg von Schüler\*innen aus der Hauptschule auf die gymnasiale Oberstufe verdeutlicht werden (vgl. Schneider 2018): Auf der Grundlage kontrastreicher biographischer Fallstudien zu Schüler\*innen können in einem Theoriemodell die relevanten Prozessstrukturen des schulischen Aufstiegs auf die gymnasiale Oberstufe verdichtet werden. Dabei werden erstens die biographischen Voraussetzungen und Verläufe herausgearbeitet, die zu einem schulischen Aufstiegsmuster führen und zweitens die Gefährdungspotenziale des Aufstiegsmodells markiert, etwa in Form der Entstehung einer kollektiven Degradierungserfahrung und Stigmatisierung als *Hauptschüler* im Übergang in die Oberstufe. Damit liegt ein biographisch-theoretisches Prozessmodell des schulischen Aufstiegs vor. Dieses ist aber im Kern auf die biographischen Einzelfälle gestützt: ohne biographische Einzelfälle keine prozessuale Theorie des schulischen Aufstiegs.



## 2.5 Ethnographie

Die *Ethnographie* (vgl. Breidenstein u.a. 2013) weist dem konkret Situieren, dem Singulären eine entscheidende Bedeutung bei der Erhebung und Auswertung zu. Dichte Beschreibungen, die Sammlung von Szenen, Interakten, Praktiken und Artefakten im Feld von Bildung, Schule und Unterricht sind die Grundlage, auf der die ethnographische Analyse aufbaut. Das Singuläre und lokal Situiertere hat damit einen zentralen Stellenwert innerhalb der Ethnographie. Geht es beim offenen Codieren eher um eine Überblicksperspektive über den gesamten Materialkorpus, so wendet sich die Fallanalyse dezidiert dem „Detail“ zu, das dem Korpus an „Daten“ entnommen wird (Breidenstein u.a. 2013, 139ff.). Kennzeichen der Ethnographie ist die „extreme Zuwendung zum Detail von Beobachtungen“, die „unter das Mikroskop zu legen“ sind (ebd., 142):

„Indem extensiv über einzelne Details der Beobachtung nachgedacht wird, werden diese gewissermaßen vergrößert und auf ihre Strukturiertheit hin untersucht. Man kann sich die Detailanalyse auch wie eine ‚Zeitlupe‘ vorstellen, in der Abläufe extrem verlangsamt werden und die Analyse jeden einzelnen Schritt konserviert.“ (Ebd.)

Wenn der Fall also durch die Auswahl eines Ausschnitts entsteht (zur Auswahl von „Fällen“ ebd., 140ff.), dann bleibt *die* Ethnographie – zumindest in spezifischen Varianten – nicht dabei stehen. Denn Fallanalysen setzen „am Exemplarischen an“ (ebd., 139), womit die Perspektive einer möglichen Verallgemeinerung verbunden ist: Der Fall ist

„nicht bloß ein Beispiel für oder von etwas, der Fallanalyse liegt vielmehr die Vermutung zugrunde, dass sich aus dem Partikularen immer auch Verallgemeinerbares erkennen lässt. Sie geht davon aus, dass das Allgemeine nur in Form des Konkreten existiert und es Arbeit am Fall bedarf, um herauszuarbeiten, welche allgemeinen Bedingungen, Strukturen, oder Konstellationen für den spezifischen Fall kennzeichnend sind. Diese Generalisierungen lassen sich wiederum vom Fall lösen und auf neue Fälle anwenden.“ (Ebd.)

Wenn ethnographische Fallanalysen zu Generalisierungen über die Arbeit am Fall vorstoßen wollen, dann erfolgt dies, je nach ethnographischer Variante, aber mit sehr unterschiedlichen Theoriebezügen und methodischen Anleihen:

„Sie orientieren sich u.a. am Codierverfahren der Grounded Theory, nutzen und variieren sequenzanalytische Verfahren oder haben einen Goffmanschen Blick auf das Geschehen.“ (Ebd.)

Vom Anspruch her nimmt die Ethnographie also die Vermittlung von Singulärem und Allgemeinem auf der Grundlage einer zentralen Bedeutung des singulären Falles zentral in den Blick.

## 2.6 Diskursanalyse

In der *Diskursanalyse* – eigentlich ist hier stringenter von einem Pool divergenter diskursanalytischer Forschungskonzepte zu sprechen – fällt es schwer, die Relevanz des Einzelfalles zu bestimmen. Das hängt damit zusammen, dass von quantitativen Auszählungen von Begrifflichkeiten in computerbasierten Korpusanalysen, über verschiedene Codierverfahren, wie sie etwa in der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) oder der Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss 1998) vorliegen, bis hin zu sequentiell arbeitenden Sprach- und Interaktionsanalysen ein sehr breites Spektrum methodischer Zugänge vertreten ist (vgl. Feustel u.a. 2014; Wrana 2014). So fasst Angermüller das breite Spektrum diskursanalytischer Zugänge pointiert zusammen:

„Die Diskursanalyse ist keine Methode, sondern ein breites, interdisziplinäres Feld von Methoden, die die Produktion von Sinn als eine sozial gerahmte und situierte Praxis erforschen. Dabei kann die Diskursanalyse quantitative oder qualitative Ansätze bemühen oder beide kombinieren. (...) Quantitative Instrumente werden gewöhnlich für explorative Zwecke eingesetzt, d.h. für die Generierung von Hypothesen über den übergreifenden Diskurszusammenhang, die dann in qualitativen Mikroanalysen überprüft und präzisiert werden müssen. Quantifizierende Zugänge der Diskursanalyse haben mit großen Textsammlungen zu tun, wohingegen sich qualitative Ansätze auf kleinere, händisch überblickbare Ausschnitte konzentrieren, um fallspezifischen Logiken gerecht zu werden.“ (Angermüller 2014, 24f.)

Einerseits nähern sich also diskursanalytische Zugänge der quantitativen Logik an, in der der Einzelfall letztlich keine Relevanz hat. Der einzelne Text dient dann lediglich als Ausgangsbasis für die quantifizierende Analyse, in die er als *Robmaterial* eingeht, ohne in seiner singulären Form Beachtung zu finden. Andererseits räumen andere Spielarten der Diskursanalyse dem Einzelfall einen zentralen Stellenwert ein, auf dessen Grundlage verallgemeinernde Schritte erfolgen (vgl. Schäfer 2011, 110ff.). Lediglich in derartigen Varianten der Diskursanalyse findet sich ein hoher Stellenwert des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung. Sicherlich stellt im Spektrum qualitativer Zugänge die Diskursanalyse den heterogensten Ansatz dar, in dem sich nahezu das gesamte Spektrum der Relevanz des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung abbildet.

## 2.7 Qualitative Inhaltsanalyse

In der *Qualitativen Inhaltsanalyse* – eher ein Randfall qualitativer Forschung – tritt der Einzelfall sehr stark in den Hintergrund. Zwar werden Einzelfälle erhoben – etwa in Form von Interviews (vgl. Mayring 2003) – aber diese werden nicht in einer sequenziellen Interpretationslogik als Einzelfall erschlossen. An deren Stelle treten Codierungen bzw. Kategorien, mittels derer der Fall aufgebrochen wird. Der Fall dient dann als *Steinbruch*, dem Codes und Kategorien entnommen bzw.

die an den Fall herangetragen werden. Die Interpretation erfolgt in einem ersten Schritt in Form der Streichung wenig Inhalt tragender Textbestandteile (z.B. ausschmückende Äußerungen) und deren Übersetzung auf eine einheitliche Sprachebene und in eine grammatikalische Kurzform. Damit entsteht letztlich ein neuer Text, mit dem nun bezüglich der Codierungen und Kategorienbildung gearbeitet wird. Über verschiedene Generalisierungs- und Reduktionsschritte kommt es zur Zusammenfassung, Streichung und Integration verschiedener Passagen. Letztlich verschwindet der Fall in seiner Spezifik und wird in „Materialteile“ zerlegt (Mayring 2003, 43). Ergebnis ist schließlich ein übergreifendes Kategoriensystem. Er ist damit nur Datenträger und besitzt keinen eigenen Stellenwert im Erkenntnisprozess.

Wir finden also – soweit das Ergebnis dieser Systematisierung – selbst im Feld qualitativer Ansätze eine außerordentliche Breite des Stellenwertes und der Bedeutung des Einzelfalles für die Erkenntnisbildung. Das ist wiederum hoch bedeutsam für die fallrekonstruktive, kasuistische Lehrer\*innenbildung und ihren Versuch, in die methodisierte forschende Erschließung des singulären Sinns einzuführen.

### **3 Schluss: Einzelfall und Verallgemeinerung als Grundlage einer fallrekonstruktiven Lehrer\*innenbildung**

Um einer wissenschaftlichen Lehrer\*innenbildung *light* und der *Imagerie* des Praxisbezugs durch Fallarbeit zu entgehen (vgl. oben), sind zwei Konsequenzen zu ziehen: *Erstens* ist es unumgänglich, dass die universitäre Fallarbeit mit ausgewählten methodischen Ansätzen qualitativer Forschung erfolgt und auf dieser Grundlage in der vollen Riskanz eines offenen Erkenntnisprozesses Sinn erschließt. Dafür müssen diese Ansätze – sollen sie die reflexive Auseinandersetzung mit der Rekonstruktions-Subsumtionsantinomie eröffnen – allerdings *zweitens* auch der Interpretation des singulären Falles eine zentrale Bedeutung geben. Ansätze, die schnell vom Einzelfall abstrahieren, die Einzelfälle als *Steinbruch* für die Herauslösung interessanter Aspekte verwenden oder dem Einzelfall keinen systematischen Stellenwert einräumen, eignen sich nicht für eine fallrekonstruktive Lehrer\*innenbildung, weil sie nicht in die reflexive Handhabung der Subsumtions-Rekonstruktionsantinomie einführen können (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2020).

D.h. nicht, dass die Auseinandersetzung mit derartigen forschenden Zugängen nicht zur Herausbildung eines erkenntniskritischen-wissenschaftlichen Habitus beizutragen vermag, etwa im Sinne von „Metareflexivität als konstitutivem Merkmal von Professionalität“ (Cramer u.a. 2019, 402). So kann etwa diskursanalytisch eine Auseinandersetzung mit hegemonialen bildungspolitischen Diskursen

angestoßen werden, etwa eine Auseinandersetzung mit Elite, Exzellenz und Optimierung und deren Stellenwert in bildungspolitischen Diskursarenen (vgl. Peter 2014). Das ist aber etwas Anderes, als eine forschende Erkenntnisbildung und Rekonstruktion des Einzelfalls durchzuführen.

Von einer fallrekonstruktiven universitären Lehrer\*innenbildung kann nur dann gesprochen werden, wenn mit method(olog)ischen Ansätzen in die volle Riskanz der Erkenntnisbildung des Konkreten eingeführt wird, was auch die Erfahrung des Scheiterns impliziert. Damit ist aber eine fallrekonstruktive Lehrer\*innenbildung nicht erschöpfend gefasst. Denn es geht ja um das Verhältnis von Konkretem und Allgemeinem, von Einzelfall und Generalisierung. Für den Prozess der Herausbildung eines forschenden, erkenntniskritischen Habitus – als Grundlage der ersten Professionalisierung (vgl. Helsper 2001) – ist nämlich nicht nur die Rekonstruktion des Einzelfalles bedeutsam. Ebenso bedeutsam ist die Erfahrung der Übersetzung des Einzelfalles in Verallgemeinerungen, etwa Typologien oder Theorien mittlerer Reichweite. Dafür bedarf es der Möglichkeit der Entgegenführung und des Gegenlesens des Singulären und seines *Schicksals* im Prozess generalisierender Erkenntnisbildung: Was – metaphorisch gesprochen – *verdampft* oder bleibt vom Einzelfall auf dem Weg der Generalisierung auf der Strecke? Ist der Bedeutungsgehalt des Singulären noch in einer sinngenetischen Typologie, in Strukturvarianten objektiven Sinns, in biographischen Prozessmodellen aufgehoben? Hier rückt das schwierige Übersetzungsverhältnis des Singulären in einen Typus, ein Muster oder eine theoretische Abstraktion in den Mittelpunkt; und infolgedessen die Frage, was bei Generalisierungsschritten verloren geht und wann Verallgemeinerungen angemessen oder unangemessen sind. Damit kommt auch in den Blick, dass etwa ein Typus eher ein Feld ist, ein Zentrum und eine Peripherie hat und sich mit anderen Typen tendenziell auch überlappen kann. Und dass Einzelfälle mehr oder weniger einem Typus entsprechen und auch *Zwischen-Fälle* bilden können. Nur wenn in einer fallrekonstruktiven Lehrer\*innenbildung also durch die forschende Erschließung des singulären Sinnes hindurch auch die Frage der Verallgemeinerung in den Blick kommt, kann die damit einhergehende Gefahr, dem Konkreten und Singulären *Gewalt* anzutun, es in der Generalisierung zu verfehlen, auch zugänglich werden.

Was bedeutet dies für den fallrekonstruktiven Forschungsprozess konkret? In der fallrekonstruktiven Forschungspraxis ergeben sich auf dem Weg der Erhebung des Einzelfalles, über seine Aufbereitung, die Einzelfallrekonstruktion und (typologische) Generalisierungen Schrittfolgen, in denen der Fall erst hergestellt, eingeordnet und verallgemeinert wird.

In einer *ersten Schrittfolge* bedeutet dies: Was wird wie als Protokoll – also als Grundlage und Gegenstand der Interpretation – einer Ausdrucksgestalt des Sozialen erzeugt? Darin wird der Fall in einem ersten Schritt hergestellt. Damit ist die Erzeugung bzw. Konstruktion des Falls noch nicht abgeschlossen. Denn: Was

wird aus dem Protokoll ausgewählt, was bleibt eher unberücksichtigt? Es gibt also ein Selektionsproblem in der Erzeugung des Falles, der nie als *Totalität* zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis wird. Und: Wie wird der Fall aufbereitet? Was wird wie in eine Form gebracht? Ist das bei Dokumenten, etwa einem verschrifteten Schulprogramm, noch einfach, so ist dies bei der Protokollierung und Transkription unterrichtlicher Interaktionen weit schwieriger: Was wird wie transkribiert und was nicht? Bleibt es ausschließlich bei sprachlicher Kommunikation, werden Intonation, Pausen, Satzabbrüche festgehalten? Werden – im Fall von Filmdokumenten – Gestik und Mimik einbezogen? Erst in der Herstellung des Protokolls entsteht der Fall und in dessen Erzeugung ist zugleich eingelassen, was *draußen* bleibt.

Auf dieser Grundlage erfolgt dann in einer *zweiten Schrittfolge* die Sinnrekonstruktion des Einzelfalles. Das ist aber selbst ein kommunikativer, viele Interpretationsstufen umfassender Prozess, der aufbereitet werden muss und in dem erkenntnisrelevante von irrelevanten Deutungen und Lesarten getrennt werden. Die Erstellung einer Fallstudie bzw. einer Fallrekonstruktion – also das Ergebnis des Rekonstruktionsprozesses – ist eine strukturierende Zusammenfassung der Rekonstruktionsschritte, in der diese verdichtet und selektiert werden. Die Fallstudie bildet also den Erkenntnisgang der Rekonstruktion des Singulären nie eins zu eins ab, sondern stellt eine ergebnisbezogene systematisierende Verdichtung des Erkenntnisganges dar. Entscheidend ist hier, inwiefern die Fallstudie selbst noch einen Detaillierungsgrad besitzt, der einen Nachvollzug der Rekonstruktion der Fallstruktur erlaubt.<sup>4</sup>

Auf der Grundlage derartiger Fallstudien kommt es dann in einer *dritten Abfolge von Forschungsschritten* zu einer Verallgemeinerung der Ergebnisse. Dies kann in der Form erfolgen, dass die rekonstruierte Sinnstruktur des Einzelfalles zugleich als Typus des Allgemeinen erscheint (vgl. oben, den Typus der *Entgrenzung*). Zumeist aber werden auf der Grundlage verschiedener Fallstudien in einem systematischen Kontrastierungsprozess der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen der erschlossenen Fälle unter der Perspektive zentraler Kontrastierungskriterien, unterschiedliche Strukturvarianten oder Typen herausgearbeitet. Hier werden zumeist einige Fälle, die zentrale Gemeinsamkeiten aufweisen, zu einem Typ zusammengefasst und wiederum von Fällen eines anderen Typs unterschieden, der sich davon bezüglich der Ausprägung der zentralen Vergleichskriterien wesentlich unterscheidet. Damit werden die Fälle auf eine andere Ebene transponiert: Sie werden hinsichtlich zentraler Gemeinsamkeiten zusammengefasst, die nie alle As-

<sup>4</sup> Wenn dies in der Fallstudie selbst nicht möglich ist, wäre zumindest der Verweis auf die Transkripte bzw. auch auf Interpretationsprotokolle bedeutsam, die einen Zwischenschritt von der kommunikativen Interpretation zur Erstellung einer finalen Fallstudie bilden, um auf dieser Grundlage eine Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse der Fallstudie zu gewährleisten.

pekte des Einzelfalles umfassend berücksichtigen können. Damit aber entsteht die Frage, inwieweit diese Abstraktion vom Einzelfall diesem noch gerecht wird. Hier bleibt also erkenntniskritisch zu fragen, ob in der Abstraktion die Spezifik des Einzelfalles noch aufgehoben ist oder sich in diesem Abstraktionsschritt eher eine subsumtive Kategorisierung des Konkreten ergibt. Damit lässt sich die Herausbildung subsumtiver Kategorisierungen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess *beobachten* und zwar in einer zeitlichen Umkehrung: Kann auf der Ebene alltagspraktischen Handelns die *Anwendung* biographisch-sozialisatorisch erworbener subsumtiver Klassifikationen auf das Konkrete beobachtet werden – also wie das Singuläre und Konkrete subsummiert und klassifiziert wird – kann hier verfolgt werden, wie aus der Rekonstruktion des Konkreten allgemeine Kategorisierungen und Typisierungen entstehen und entwickelt werden. Damit kann in einer forschend-reflexiven Perspektive die Erzeugung derartiger Generalisierungen reflektiert und das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem einer Geltungsüberprüfung unterzogen werden. Damit kann die wissenschaftliche Erzeugung von verallgemeinernden Kategorisierungen zugänglich gemacht und auch eine Skepsis gegenüber der subsumtiven Verwendung wissenschaftlicher Kategorisierungen im Verhältnis zum Einzelfall und Konkreten grundgelegt werden.

Die Herausbildung eines erkenntniskritisch-forschenden Habitus und insbesondere einer fallrekonstruktiven Sinnerschließung benötigt also beides: die Erfahrung der Rekonstruktion des Singulären in seiner vollen Erkenntnisriskanz und die forschende Erfahrung der Möglichkeit der Transformation des Einzelfalles in eine generalisierte oder typologische Form. Das ist Gegenstand der ersten Professionalisierung im universitären Lehramtsstudium, das darin alles andere als *light* wäre.

Das ist für die Frage der Lehrer\*innenprofessionalisierung insgesamt hoch bedeutsam: Denn dieses Spannungsmoment in der Herausbildung eines Forschungshabitus kehrt inmitten der zweiten Professionalisierung wieder, nämlich in der Herausbildung eines erfahrungs- und praxisbasierten Könnens als Spannung von Rekonstruktion und Subsumtion (vgl. Oevermann 1996; Schütze 1996; Helsper 2016). Denn Lehrkräfte kommen einerseits nicht ohne subsumtive Zuordnungen in ihrem hoch komplexen Unterrichtsalltag aus. Sie müssen aber über die Möglichkeit verfügen, das Konkrete verstehend zu erschließen und ihre subsumtiven Einordnungen (selbst-)kritisch zu reflektieren. Wenn Lehramtsstudierende im Durchgang von der Rekonstruktion des Einzelfalles hin zu Verallgemeinerungen im handlungsentlasteten Kontext universitärer Forschungszugänge die für subsumtive Klassifizierungen anfällige Übersetzung des Einzelfalles in Typen, Muster und Verallgemeinerungen in seiner Riskanz erfahren haben, kann ein reflexives Verhältnis im Umgang mit dem Singulären in Beziehung zu Klassifizierungen und Typisierungen entstehen.

So werden in der oben skizzierten Schrittfolge eines fallrekonstruktiven Forschungsprozesses drei zentrale bildende Erfahrungen – immer nur als Möglich-

keitsraum professioneller Bildung, nie als Gewissheit! – eröffnet: In der *Herstellung* des Falles wird deutlich, wie der Fall als Ergebnis selektiver Prozesse entsteht, was in den Blick kommt und was nicht. Das sensibilisiert für selektive Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Entscheidungsprozesse, die immer nur selektiv erzeugte Seiten des Sozialen ins Licht treten lassen, während andere im Schatten bleiben. Das könnte vor einem objektiv-identifizierenden Blick schützen. Die zweite Abfolge der Forschungsschritte, die interpretative, kommunikative Rekonstruktion des Einzelfalles selbst, kann in die offene und multiperspektivische Rekonstruktion des Konkreten einführen, die immer nur als Prozess widerstreitender und auf Geltungsüberprüfung setzender Konkurrenz von Lesarten zu haben ist. Und die dritte Schrittfolge der abstrahierenden Verallgemeinerung bzw. Typenbildung kann in die Riskanz der Erzeugung verallgemeinerter Klassifikationen und die darin implizierte Gefahr der subsumtiven Zurichtung des Einzelfalles einführen, in das, was bei verallgemeinernden Klassifikationen am Besonderen *verdampft*.

Hier sehe ich nun durchaus – selbst in Ansätzen, die dem Einzelfall einen hohen Stellenwert für die Erkenntnisbildung beimessen – im Feld der qualitativen Erkenntnisbildung vom Fall zur Generalisierung problematische Entwicklungen. Sie weisen in die Richtung, das Besondere, das Singuläre letztlich den Einzelfall in den Hintergrund treten zu lassen. Ich nenne nur einige Tendenzen:

- starke Fallverdichtungen, die kaum noch Nachvollziehbarkeit erlauben;
- die Reduktion auf möglichst wenige Fälle;
- ein gänzlicher Verzicht auf Einzelfälle;
- die Dominanz von Typen- und Musterbildung, die im Zentrum steht oder
- eine möglichst schnelle Typen- und Theoriebildung.

Es ist zu befürchten, dass eine qualitative Forschung, die den Einzelfall zunehmend randständig behandelt und ihr Eigentliches in Verallgemeinerungen sieht, einem klassifizierenden Verständnis einer subsumtiven Unterwerfung des Einzelfalles Vorschub leisten könnte und die skizzierte Dialektik der Erschließung des Konkreten und dessen Überführung in Verallgemeinerungen abblendet. Das würde eine sinnrekonstruktive Lehrer\*innenbildung nicht unerheblich gefährden.

Bin ich damit jetzt am Ende doch bei impliziten Wirkungshoffnungen angekommen? Vielleicht – aber dann im Wissen um das Ungewisse und eher in einer *Hard-core-Version* des forschenden Studiums. Dass damit aber alles Andere als Gewissheit besteht, dass dies zur Bildung eines forschend-erkenntniskritischen Habitus führt und es noch weniger Gewissheit gibt, ob dies für die zweite erfahrungsbasierte Professionalisierung im schulischen Praxisfeld umfassende Bedeutung gewinnen kann, das wurde bereits angemerkt. Ohne die wissenschaftliche Erkenntnis- und Forschungsarbeit an der schwierigen Erschließung des Einzelfalles und seiner Ver-

schränkung mit Verallgemeinerungen im universitären Professionalisierungsfeld entfällt aber die Öffnung eines professionalisierenden Möglichkeitsraums im Umgang mit der Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion, die für professionelles (Lehrer\*innen-)Handeln zentral und deren reflexive Handhabung ein professionelles Erfordernis ist.

### Literaturverzeichnis

- Angermüller, J. (2014): Einleitung: Diskursforschung als Theorie und Analyse Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: J. Angermüller, J. Nonhoff, M.E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Band 1. Theorien, Methodologie und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, 16-39.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, H. Nentwig-Gesemann & A.M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, 241-270.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.): *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27*. Wiesbaden: Springer VS, 3-55.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahnann, M. & Emmerich, M. (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (3), 401-424.
- Ecarius, J. & Schäffer, B. (2020): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Feustel, R., Keller, R., Schrage, D., Wedl, J., Wrana, D. & van Dijk, S. (2014): Zur methodologischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. In: J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Band 1. Theorien, Methodologie und Kontroversen. Bielefeld: Transcript, 482-507.
- Funcke, D. & Loer, T. (2019): *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern u.a.: Hans Huber.
- Gruschka, A. (2013): ‚Empirische Bildungsforschung‘ am Ausgang ihrer Epoche? In: *Profil*, Juni, 1-7.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerbildung* 1 (3), 7-16.
- Helsper, W. (2016): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster u.a.: Waxmann, 103-127.
- Helsper, W. (2018): *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2020): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1978): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/M.: Fischer.



- Kramer, R.-T. (2018): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 243-269.
- Kramer, R.-T. (2020): Typenbildung in der Objektiven Hermeneutik – Über Theoretisierungspotenziale einer Rekonstruktionsmethodologie. In: J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen u.a.: Barbara Budrich, 89-105.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziem, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 97-123.
- Mau, S. (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nohl, A.M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Overmann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 58-156.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Peter, T. (2014): *Genealogie der Exzellenz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ringel, L. & Werron, T. (2019): *Rankings – Soziologische Fallstudien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, A. (2011): *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schönningh.
- Schneider, E. (2018): *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiographische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* (3), 283-293.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 183-276.
- Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 205-239.
- Vormbusch, U. (2012): *Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2016): Kasuistik als Imagerie. Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 293-313.
- Wrana, D. (2014): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologie und Kontroversen*. Bielefeld: Transcript, 617-628.

**Mit Fällen lehren –  
an Fällen lernen**



Richard Schmidt und Doris Wittek

## Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre

### 1 Einleitende Überlegungen oder auch: Der Reiz des Praktischen

„naja das ist ja m- also das ist ja die (.) mit praktischste (.) Arbeit die wir ‚neben‘ (leicht betont) dem Unterrichten eigentlich haben können (.) dass wir uns wirklich an konkreten Beispielen angucken (.) äh was passiert und wie w- wie man wie drauf reagiert ‚wird‘ (leicht betont) (.) und wie (.) man drauf reagieren ‚sollte‘ (leicht betont) im besten Falle (.) ähm (.) man=das ist ja unglaublich hilfreich (.) ich mein es gibt keine (.) Rezeptur sag ich mal (.) die wir irgendwie lernen können um irgendwie (.) was zu verarbeiten oder zu vermitteln (.) aber n- (.) wenn man Beispiele hat konkrete wie auf irgendeine auf irgendeinen Fall sag ich mal oder irgendein Problem in der Schule reagiert wird (.) äh kann man da ja am besten drauf daran ablesen (.) ob das nun richtig oder falsch war“  
[I\_S\_3\_t2, 01:16:12]

So äußert sich ein Student zu der von ihm bisher erfahrenen Fallarbeit in einem Interview, das im Rahmen einer von uns zurzeit durchgeführten qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittstudie entstanden ist.<sup>1</sup> Wenn wir in diesem Beitrag nach den Zielen und Modi von Fallarbeit in der Lehre fragen, so gerät in dieser studentischen Äußerung zunächst einmal das Ziel eines (dreifachen) Lernens an der, durch die und für die Praxis in den Blick. Es geht (dem Studenten) darum, durch Fallarbeit praktisches Lehrer\*innenhandeln zu analysieren, zu bewerten, nach Verbesserungsmöglichkeiten sowie *richtigem* Handeln zu fragen und somit im Sinne eines Als-Ob-Handelns simulativ Schlüsse für das eigene spätere Handeln zu ziehen. Das Ziel von Fallarbeit lässt sich somit (aus seiner Sicht) zusammenfassen als *Anbahnung schulpraktischer Handlungsfähigkeit*. Im Sinne der Formen des Praxisbezugs nach Thon (2016, 84ff.) vermischen sich hierbei die Ideen, am Fall als Beispiel für eine (theoretisch) *gute* Lösung von Handlungsproblemen zu lernen und den Fall als Vorwegnahme der (realen) späteren eigenen beruflichen Praxis zu sehen.

1 Hierbei handelt es sich um die Begleitforschung zum Projekt KALEI, das im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert wird.

Seitens der Lehrenden dürften, so vermuten wir, durchaus Gründe zum Einsatz von Fallarbeit führen, die wie bei dem Studenten in der (scheinbaren) Anziehungskraft der Fallarbeit, Theorie und Praxis verbinden zu können, ihren Ausgangspunkt nehmen. Wenn man Fallarbeit dieses Potenzial zuspricht, ergeben sich *didaktisch-motivatorische Ziele* (vgl. Haag & Streber 2019, 83; Scheidig 2020, 31). Durch Arbeit an Fällen aus der schulischen Praxis kann Praxisnähe suggeriert werden, die motivierender scheint als *trockene Theorie*; theoretische Begriffe oder Sachverhalte können an Fällen illustriert werden, was sie verständlicher und greifbarer zu machen scheint (vgl. Thon 2016, 83). Lehrveranstaltungen können durch Fälle also *studierendenfreundlicher*, d.h. motivierender, praxisnäher, abwechslungsreicher, anschaulicher usw. gestaltet werden.

Diese beiden Ziele spielen allerdings im schulpädagogischen Diskurs um Fallarbeit eine eher nachrangige Rolle: Die Anbahnung konkreter praktischer Handlungsfähigkeiten und die Suche nach der *richtigen* Handlungsoption sind kaum explizit Gegenstand des schulpädagogischen Diskurses (vgl. Hummrich 2020, 68f.).

Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten oben formulierten Ziel. Zwar wird für Fallarbeit die Hoffnung formuliert, *Theorie* und schulische *Praxis* relationieren zu können (vgl. Reh u.a. 2013, 913; Krammer 2014, 164f.; Pieper 2014, 9; Heinzl & Krasemann 2015, 45; Wolters 2015, 13; Hebenstreit u.a. 2016, 2; Fritz & Lauerermann 2019, 100; Haag & Streber 2019, 81) – zugleich wird bezweifelt, ob dies überhaupt möglich und sinnvoll ist (vgl. Wernet 2016; Dzengele 2017, 377f.; Kunze 2018, 192) –, doch bezieht sich diese Hoffnung in der Regel nicht darauf, bestimmte Lehrveranstaltungen ansprechender gestalten zu können (selbst wenn neben professionstheoretischen Begründungen auch hochschuldidaktische Begründungen für Fallarbeit angeführt werden (vgl. Alexi u.a. 2014, 230f.)). Vielmehr geht es im schulpädagogischen Diskurs vornehmlich um die tiefgreifende Fähigkeit, Praxis (theoriebasiert) reflektieren zu können.

Diese divergierenden Zielkonglomerate (Studierende und Lehrende einerseits, die schulpädagogische Programmatik andererseits) machen hier einleitend auf zwei Punkte aufmerksam: Zum einen können sich die von Seiten der Programmatik intendierten Ziele von Fallarbeit von den Zielen unterscheiden, die Studierende mit Fallarbeit verbinden. Dies würde auf die Notwendigkeit hindeuten, in der fallorientierten Lehre immer auch zu rahmen, warum und wozu die Lehre fallorientiert ist. Zum anderen können sich aber auch die Ziele, die auf Seiten der Lehrenden ganz pragmatisch zum Einsatz von Fallarbeit in der Lehre führen, von denen unterscheiden, die die schulpädagogische Programmatik in Anschlag bringt. Obwohl der Gedanke, durch Fallarbeit Lehrveranstaltungen abwechslungsreich zu gestalten und damit Studierende zu motivieren, legitim ist, wäre es in diesem Zusammenhang weiterführend, die eigenen Gründe, warum man Fallarbeit in der universitären Lehre einsetzt, zu reflektieren.

Anliegen unseres Beitrages ist es, die Ziele und Modi von Fallarbeit in der Lehre systematisierend darzustellen. Mit *Zielen*<sup>2</sup> sind die erwünschten Ergebnisse von Fallarbeit, mit *Modi* die Art und Weise der kasuistischen Tätigkeiten, die zum Erreichen der Ziele führen sollen, gemeint. Wenn wir von kasuistischen (*Lehr-Lern-*)*Formaten* sprechen, meinen wir konkrete (konzeptionelle) Ausgestaltungen von Fallarbeit, also beispielsweise ein bestimmtes Seminarkonzept, wobei solche Formate dann auf bestimmte Ziele, Modi und *Idealtypen* von Kasuistik Bezug nehmen.

Damit ist bereits angedeutet, dass keineswegs pauschal von *der* Fallarbeit, also einem kohärenten Typus von Fallarbeit gesprochen werden kann (vgl. Beck u.a. 2000, 14; Pietsch 2010, 43). Fallarbeit wird vielmehr in unterschiedlichen Settings ganz unterschiedlich praktiziert. Dennoch liegt der gemeinsame Bezugspunkt aller verschiedenen Formate in der Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen (Kap. 2). Um dies weiter auszudifferenzieren und die Ziele und Modi von Fallarbeit in der Lehre zu systematisieren, ist es unumgänglich, zunächst Typen von Fallarbeit selbst zu systematisieren (Kap. 3). Da die Literatur zu Fallarbeit in den letzten Jahren erhebliche Ausmaße erreicht hat, systematisieren wir zunächst bestehende Systematisierungen (Kap. 3.1) und stellen anschließend eine von uns mitentwickelte Systematisierung vor (Kap. 3.2). Diese nutzen wir, um einen Überblick über bestehende kasuistische Formate zu geben (Kap. 3.3). Abschließend (Kap. 4) fragen wir nach dem Sinn von Ordnungsbildung im Feld der Kasuistik, insbesondere mit Blick auf ihren hochschuldidaktischen Nutzen.

## 2 Professionalisierung als übergeordnetes Ziel der Fallarbeit in der universitären Lehrer\*innenbildung

Unter *Fallarbeit* (synonym: Kasuistik) verstehen wir in einem sehr allgemeinen Sinne die handlungsentlastete Arbeit, das heißt eine aktive Auseinandersetzung, an einem Fall (vgl. Kunze 2018, 187). Eine Situation, eine Person, eine Sache wird dann zum Fall, wenn eine Person ihn zum Fall macht, indem sie ihm seine Aufmerksamkeit widmet (vgl. Steiner 2014, 8; Wolters 2015, 19f.). Im Kontext der Lehrer\*innenbildung ergeben sich Fälle aus Situationen oder Gegebenheiten von Schule und Unterricht, die zum Zweck der Fallarbeit dokumentiert, also medial greifbar sind (vgl. Goeze 2016, 44); außerdem ist Fallarbeit innerhalb der Lehrer\*innenbildung immer didaktisch gerahmt (vgl. Schmidt u.a. 2019, 2).

2 Es handelt sich um programmatische Ziele, die zwar plausibel begründet werden, aber doch zunächst vermutete und erhoffte Ziele bleiben. Inwiefern die Ziele tatsächlich erreicht werden, ist eine empirisch näher zu prüfende Frage, auf die wir in diesem Beitrag nicht eingehen (vgl. Schmidt & Witte in diesem Band).

Wie schon angedeutet, gibt es eine ganze Reihe unterschiedlicher Formate von Fallarbeit. Trotzdem, so unsere These, ist der zentrale, gemeinsame Bezugspunkt im schulpädagogischen Diskurs die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, selbst wenn diese unterschiedlich konzeptualisiert wird. Die verschiedenen Formate der Fallarbeit und die mit ihnen einhergehenden Ziele und Modi repräsentieren dabei verschiedene Wege, dieses übergeordnete Ziel zu erreichen (vgl. auch Heinzel in diesem Band).

Professionalisierung verstehen wir hierbei als den individuellen wie auch strukturell gerahmten Prozess des Erlangens von Professionalität und damit als Prozess der Aneignung eines reflexiven Habitus oder eines bestimmten Bündels an Wissen, Haltungen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die ein entsprechendes Handeln im professionellen Feld ermöglichen (vgl. Terhart 2011, 203; Helsper 2016, 103f.; Miege 2016, 30; Cramer 2019, 138). Fallarbeit wird nun – auch über die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze hinweg (vgl. Baumert & Kunter 2006, 477, 483f., 487; König 2016, 131; Helsper 2016, 104; Moldenhauer u.a. 2020, 12f.) – als sinnvolles Format der Lehrer\*innenbildung angesehen, weil die spätere Praxis von handelnden Lehrpersonen so gestaltet ist, dass sich Schema-F-Vorgehensweisen oder allgemeingültige Regeln und Rezepte aufgrund der Besonderheit jeder einzelnen pädagogischen Situation nur bedingt nutzen lassen. Obwohl handlungs- und entscheidungsentlastende Routinen im Lehrer\*innenhandeln unumgänglich sind, bedarf es der ständigen Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogische Situationen als Einzelfall zu verstehen, der sowohl einzigartig ist als auch Gemeinsamkeiten mit anderen Fällen bzw. Typisches eines Allgemeinen beinhaltet. Weil außerdem die Ausübung des Lehrer\*innenberufs auf einem wissenschaftlichen Studium beruht, das sich durch *abstraktes* Wissen auszeichnet, müssen Lehrpersonen imstande sein, dieses wissenschaftliche Wissen für konkrete Situationen nutzen zu können; durch Fallarbeit, so die Hoffnung, kann dieses Wissen greifbar gemacht werden. Schließlich ist das durch reflektierte Erfahrung erworbene praktische Wissen wesentlicher Teil der Professionalität von Lehrpersonen, wobei Fallarbeit dies durch die handlungsentlastete Reflexion eigener oder fremder Erfahrungen anbahnen bzw. vorbereiten kann.

### 3 Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate

#### 3.1 Eine Meta-Systematisierung

Nicht zuletzt im Zuge der Bedeutungszunahme von Kasuistik in der universitären Lehrer\*innenbildung in den letzten Jahren (vgl. Heinzel & Krasemann 2015, 44; Dzengel 2017, 374f.; Kunze 2018, 187) sind eine Reihe von Unterscheidungen

kasuistischer Lehr-Lern-Formate<sup>3</sup> vorgelegt worden (vgl. auch die Übersichten bei Krammer & Reusser 2004, 85; Reusser 2005, 11ff.; Goetze 2016, 44ff.; Schneider 2016, 30f.; Haag & Streber 2019, 87f.; Schott-Leser 2019, 12f.; Benz 2020, 15ff. sowie Heinzel und Hummrich in diesem Band). Daher werden im Folgenden zunächst die vorliegenden Systematisierungen zum Gegenstand einer Meta-Systematisierung gemacht.

Bestehende Systematisierungen lassen sich danach unterscheiden, ob kasuistische Formate in einer vor allem formalen Dimension unterschieden werden oder ob eine Systematisierung vorgenommen wird, bei der bestimmte Typen herausgearbeitet werden, die sich in mehreren, auch inhaltlichen Dimensionen voneinander unterscheiden. Dazwischen steht eine weitere Gruppe, die zwar inhaltlich umrissene Typen generiert, diese aber nicht explizit mehrdimensional herausarbeitet.

### 3.1.1 Monodimensionale, formale Systematisierungen

Mit formalen Systematisierungen bezeichnen wir solche, die äußerlich *sichtbare* Unterscheidungsmerkmale zugrunde legen. Sie sind in Tab. 1 zusammengestellt. Diese als formal zu bezeichnen, stellt durchaus eine gewisse Verkürzung dar: Denn mit den äußerlich-formalen Unterscheidungen sind auch inhaltliche Bedeutungen verbunden, weil zum Beispiel am Text oder am Video jeweils nur bestimmte Vorgehensweisen möglich sind.

**Tab. 1:** Monodimensionale, formale Systematisierungen

Systematisierungsdimension	Referenzliteratur
Realitätsbezug: realer vs. fiktiver Fall	Krammer & Reusser 2004, 85; Krammer 2014, 166; Steiner 2014, 9; Haag & Streber 2019, 87
persönliche Verwobenheit: fremder vs. eigener Fall	Alexi u.a. 2014; Krammer 2014, 167ff.
Materialität: Text vs. Video	Kleinknecht u.a. 2014, 214ff.; Petko u.a. 2014, 248; Schneider 2016, 32ff.
Zeitpunkt der Fallbestimmung: ex ante vs. in situ	Meier 2016, 130ff.
Praxisbewertung: best- vs. typical- vs. bad-practice	Reusser 2005, 11; Petko u.a. 2014, 248; Hummrich 2016, 26ff.; Schneider 2016, 30

3 Wir betrachten nur Systematisierungen kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung. Unberücksichtigt bleiben damit von vornherein Unterscheidungen zwischen einer Fallarbeit in der Praxis und in nicht-praktischen Bereichen einerseits (vgl. Fatke 2013, 162; beispielhaft auch das Konzept der praxisnahen Fallarbeit bei Pietsch 2010, 46ff.) sowie zwischen Fallarbeit in der Lehre und in der Forschung andererseits, wobei letztere auf die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder eine wissenschaftlich-forschungsmethodische Professionalisierung zielt (vgl. Hummrich 2016, 18; Meseth 2016, 52ff.; Helsper in diesem Band).



### 3.1.2 Monodimensionale, inhaltliche Systematisierungen

In dieser Gruppe wird nicht nach äußerlichen Merkmalen unterschieden, sondern nach inhaltlichen, es wird also nach dem Vorgehen oder dem *Wesen* bestimmter Formate gefragt. Dieser Gruppe ist zunächst die häufig rezipierte Typisierung zwischen einer Kasuistik, die den Fall als Beispiel für, als Fall von etwas sieht und damit das dem Fall innewohnende Allgemeine betont, und einer Kasuistik, die den Fall als Fall für sich in den Blick nimmt, d.h. seine Besonderheit, seine Spezifik, die dem Allgemeinen gegenübersteht (vgl. Reh & Schelle 2010, 17; Reh u.a. 2013, 914; allgemeiner zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Fall Binneberg 1985, 781; Wernet 2006, 57f.).

Kleinknecht u.a. (2014, 212ff.) unterscheiden instruktionale und problembasierte Fallarbeit (vgl. auch Schneider 2016, 37ff.). Während instruktionale Fallarbeit ein stark von den Dozierenden gesteuertes Vorgehen meint, bei dem am Fall etwas demonstriert oder der Fall mit einem bestimmten Fokus analysiert wird (z.B. Merkmale der Unterrichtsqualität) und somit der Erwerb von Wissen im Vordergrund steht, geht es bei problembasierter Fallarbeit darum, Lösungen für als problembehaftet bezeichnete Situationen zu entwickeln.

Eine weitere, den Diskurs prägende Typisierung dieser Gruppe geht auf Wernet (2006, 84ff.) zurück. Er unterscheidet zwischen einer illustrativen Kasuistik, der es um die Darstellung gelungener Lösungen für praktische Probleme geht, und einer rekonstruktiven Kasuistik, der es *nur* um Verstehen und Erkenntnis geht. Außerdem unterscheidet Wernet (2006, 183) zwischen aktorsorientierter Kasuistik und klientenorientierter Kasuistik. Während sich letztere allein mit den (sich in der Krise befindenden) Klient\*innen befasst, geht es ersterer sowohl um Klient\*innen als auch um die pädagogischen Professionellen und ihre Interaktion, also die (meist nicht krisenhafte) pädagogische Situation insgesamt.

Weitere monodimensionale, inhaltliche Systematisierungen finden sich bei Fritz und Lauermaun (2019, 101), Dinkelaker (2016), Steiner (2014, 15ff.), Reh und Rabenstein (2005, 48f.), Beck und Stelmaszyk (2004, 215) und Reh u.a. (2013, 918).

### 3.1.3 Multidimensionale, inhaltliche Systematisierungen

Zu dieser Gruppe zählt zum ersten die Systematisierung von Kunze (2018), die einen kompetenz- und expertisetheoretisch von einem struktur-, kultur- und praxistheoretisch begründeten Ansatz der Fallarbeit unterscheidet. Der erste Ansatz, bezeichnet als fallbasiertes Lernen, sieht den Fall als Fall zur Anwendung von Theorie, praktiziert vor allem Fallarbeit mit Videos und zielt auf Analyse und Beurteilung von Unterricht und die Vermittlung von Wissen. Der zweite Ansatz, die rekonstruktive Kasuistik, sieht den Fall offener als ein zu verstehendes Feld, bedient sich Rekonstruktionsverfahren und zielt auf die wissenschaftlich-forschende Erschließung der Praxis. Den Typus der rekonstruktiven Kasuistik grenzt Kunze

(2016, 116ff.) in einer anderen Systematisierung vom Typus der praxisreflexiven Kasuistik ab. Praxisreflexive Kasuistik zielt auf die Anbahnung eines reflexiven Blicks auf Praxis und eine praktische Urteilskraft, wofür Fälle als konkrete Anschauungsgegenstände oder Problemkonstellationen dienen; das in den Fällen enthaltene Allgemeine ist von untergeordneter Bedeutung. Im Unterschied zum fallbasierten Lernen ist die Relationierung zu Theorie und Wissen ebenfalls nachrangig.

Steiner (2004, 173) gewinnt durch Kreuztabellierung der beiden Dimensionen Involviertheit (Papier- vs. Realfall) und Handlungsbrisanz (Eingriff in offenen Fall vs. Auseinandersetzung mit abgeschlossenem Fall) vier Typen von Fallarbeit; Pietsch (2010, 44ff.) schließt daran an und unterscheidet außerdem erlebnis-/praxisnahe und textbasierte/rekonstruktive Fallarbeit voneinander.

### 3.2 Eine (weitere) Systematisierung

Auch wenn die vorliegenden Systematisierungen für die Lehre fruchtbare Impulse liefern, gehen sie u.E. noch nicht ausreichend in die Tiefe hochschuldidaktischer Praktiken. Wir streben entsprechend eine Systematisierung an, die zum ersten möglichst alle kasuistischen Lehr-Lern-Formate zu umfassen und zueinander zu relationieren vermag. Zugleich sollte sie zum zweiten vor allem *greifbare* Vergleichsdimensionen zugrunde legen, um für Lehrende und ggf. auch Studierende handhabbar zu sein. Zum dritten sollte es sich um eine multidimensionale Systematisierung handeln, um möglichst viele Facetten kasuistischer Formate und damit auch Abweichungen und Kombinationsmöglichkeiten sichtbar zu machen. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sind in verschiedenen Studienbereichen vielfältige kasuistische Lehr-Lern-Formate anzutreffen. Neben an sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsverfahren angelehnten Formaten, der Arbeit an videographiertem, eigenem Unterricht aus Schulpraktika in Gruppen oder in Gesprächen zwischen Student\*in und Dozent\*in zählt dazu auch der Einbezug von Videos fremden Unterrichts in Lehrveranstaltungen. Um diese verschiedenen Formate zu ordnen, um sowohl Lehrenden als auch Studierenden eine Orientierung zu bieten, wurde im Rahmen des QLB-Projekts *Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI)* eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate erarbeitet (vgl. Schmidt u.a. 2019). Ergebnis der Systematisierung sind vier Idealtypen der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung, die anhand mehrerer Dimensionen vergleichend betrachtet werden.

Diese vier Typen lassen sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- *subsumtive Kasuistik*: Bei diesem Typ geht es darum, einen Fall zur Illustration zu nutzen. Der Fall wird unter bestimmte Begriffe oder Theorien subsumiert. Daher ist der Fokus auf den Fall sehr eng, es wird kaum offen am Fall gearbeitet, es handelt sich immer um einen Fall von etwas Allgemeinem. Im Vordergrund

steht nicht der Fall selbst, sondern das, wofür er Beispiel ist; der Typ dient daher vor allem der Vermittlung bestimmter (expliziter) Wissensbestände.

- *problemlösende Kasuistik*: Hier wird in einer Art simulierten Fallberatung der Fall unter einem bestimmten einer Person als problematisch erscheinenden Aspekt betrachtet. Der Fall wird auf Lösungen bzw. Handlungsoptionen hin besprochen. Es geht also um die Entwicklung einer Problemlösefähigkeit, so dass problematische Situationen erschlossen und *Lösungen* gefunden werden können. Es geht nicht um Wissensvermittlung, sondern mittels einer Problemanalyse um die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Folgt man Wernet, stellt dieser Typus gewissermaßen den Urtypus pädagogischer Kasuistik dar, weil diese sich mit einer krisenhaften, problematischen, behandlungsbedürftigen Konstellation befasse: „Der Fall [...] wird nur zum Fall, weil und insofern er ein Entscheidungs- bzw. Handlungsproblem aufwirft.“ (Wernet 2006, 87; vgl. auch Fatke 2013, 162; Staeger 2014, 214) In eine ähnliche Richtung weist die Verwandtschaft von Kasuistik mit Konzepten des problembasierten Lernens (vgl. Fritz & Lauer mann 2019, 111; Haag & Streber 2019, 86).
- *praxisanalysierende Kasuistik*: Ähnlich wie im vorangegangenen Typ steht hier die Analyse einer konkreten Situation (z.B. auch einer Unterrichtsstunde) im Fokus. Dieser Fokus ist allerdings offener, es geht nicht um einen als Problem erscheinenden Aspekt des Falls. Wie bei der problemlösenden Kasuistik soll die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen über die Anbahnung von Analysefähigkeit verbessert werden, wobei bei der praxisanalysierenden Kasuistik stärkere Theoriebezüge vorhanden sind. Ziel ist also die theoretisch fundierte Analyse der Praxis, die aber weiterhin auf die Verbesserung der Praxis abzielt.
- *rekonstruktive Kasuistik*: Rekonstruktive Kasuistik analysiert den Fall nicht, sondern rekonstruiert ihn. Sie versucht, den Fall verstehend nachzuvollziehen und greift dabei auf sozialwissenschaftliche Rekonstruktionsverfahren zurück, die allerdings aus didaktischen Gründen nicht in Reinform angewandt werden müssen, sondern vereinfacht, vermischt oder in kleinschrittige Aufgaben *verpackt* werden können. Es wird offen, ohne Fokus, zugleich mikroskopisch am Fall gearbeitet. Zum Ziel hat dieses Vorgehen die Anbahnung eines reflexiven Habitus der (angehenden) Lehrpersonen.

Bei diesen vier Typen handelt es sich um Idealtypen; die in den Dimensionen aufgemachten Zuschreibungen sind Zuspitzungen. So geht es in allen vier Typen beispielsweise um eine reflexive Haltung gegenüber pädagogischen Situationen. Zudem finden sich in real praktizierten kasuistischen Lehr-Lern-Formaten häufig Überschneidungen zwischen den vier Typen oder Abweichungen von ihnen (vgl. analog Kunze 2018, 194).

Aus der Charakterisierung dieser vier Typen lässt sich nun auf die Ausgangsfrage des Beitrages zurückkommen: Welche Ziele verfolgt Kasuistik in der universitären Lehre (siehe zusammenfassend Abb. 1)? Wie schon einleitend erwähnt, stellt die

Professionalisierung angehender Lehrpersonen den übergeordneten Bezugspunkt all dieser vier Typen dar. Alle vier Typen streben dies als übergeordnetes Ziel oder Ziel zweiter Ordnung an. Wie sie dazu beitragen, d.h., was genau sie zur Professionalisierung beitragen oder welche Dimension von Professionalität sie im Blick haben, was somit die Ziele erster Ordnung sind und durch welches Vorgehen, welchen Modus sie dies zu erreichen versuchen, unterscheidet sich nun.

Der Beitrag zur Professionalisierung besteht

- in *subsumtiver Kasuistik* darin, Wissen zu vermitteln, das an Fällen illustriert wird, sodass die Studierenden über bestimmte professionsrelevante Wissensbestände verfügen, die sowohl theoretisch als auch praktisch durchdrungen sind;
- in *problemlösender Kasuistik* darin, die Fähigkeit zu einer fokussierten Problemanalyse von Praxis einzuüben, die letztlich die Problemlöse- und mittelbar die Handlungsfähigkeit verbessern soll;
- in *praxisanalysierender Kasuistik* darin, die Fähigkeit zur offenen Analyse von Praxis einzuüben, die letztlich die Handlungsfähigkeit verbessern soll und dabei an theoretische Wissensbestände gekoppelt ist;
- in *rekonstruktiver Kasuistik* darin, durch die Rekonstruktion von Fällen einen reflexiven Habitus anzubahnen.

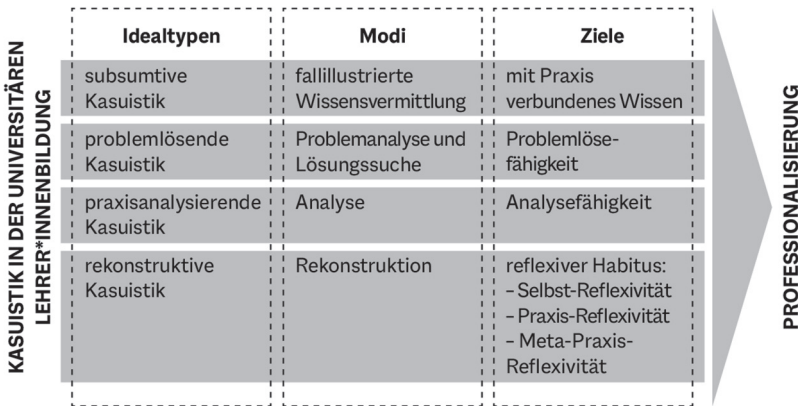


Abb. 1: Idealtypen der Kasuistik in der universitären Lehrerbildung

Wenn wir auf die beiden eingangs entwickelten Ziele zurückkommen (didaktisch-motivatorisch und Anbahnung schulpraktischer Handlungsfähigkeit), so wird deutlich, dass diese mutmaßlich populären Ziele keineswegs an Kasuistik vorbeigehen. Beide Aspekte sind in der hier entfalteten Systematisierung nicht als Selbstzweck anzusehen, sondern stehen immer im Dienste pädagogischer Professionalisierung. Daher geht es hinsichtlich des didaktisch-motivatorischen Ziels nicht darum, Lehrveranstaltungen durch Fälle *aufzupeppen*, sondern relevantes

Wissen anschaulich zu vermitteln, sodass die (theoretischen) Wissensbestände bezogen auf die berufliche Praxis nachvollziehbar werden. In Bezug auf das Ziel der Anbahnung praktischer Handlungsfähigkeit geht es um eine auf Reflexion, Wissen und Multiperspektivität basierende Analysefähigkeit, die zu einer *Verbesserung* der Handlungsfähigkeit beitragen kann.

Für die rekonstruktive Kasuistik lässt sich das Ziel erster Ordnung – die Anbahnung eines reflexiven Habitus oder einer reflexiven Haltung (vgl. Helsper 2000, 158ff.; Reh & Schelle 2010, 18; Moldenhauer u.a. 2020, 12) – noch weiter ausdifferenzieren (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 35f.).<sup>4</sup> Es umfasst u.E. drei Dimensionen:

- Selbst-Reflexivität: Rekonstruktive Kasuistik hat zum Ziel, eine Reflexivität über die eigene Person anzubahnen, über die eigene Standortgebundenheit, die eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht (vgl. Wernet 2000, 297f.; Blömeke 2002, 257f.; Helsper 2018, 133f.).<sup>5</sup>
- Praxis-Reflexivität: Durch rekonstruktive Kasuistik sollen Studierende lernen, einzelne pädagogische Situationen sensibel wahrzunehmen und nicht vorschnell zu subsumieren und zu urteilen (vgl. Beck u.a. 2000, 46f.; Schelle 2011, 87; Wolters 2015, 18).
- Meta-Praxis-Reflexivität: Schließlich hat dieser Typ von Kasuistik zum Ziel, eine Reflexivität über die Struktur von Unterricht allgemein anzubahnen, vor allem über die Komplexität von Unterricht (vgl. Ohlhaber & Wernet 1999, 16f.; Helsper 2000, 165ff.). Hier spiegelt sich die Idee wider, dass der Fall etwas Allgemeines, also „etwas Charakteristisches über eine Handlungs- und Lebenspraxis“ (Combe & Kolbe 2008, 871), repräsentieren soll.

Insgesamt lässt sich damit reformulieren: Das Ziel rekonstruktiver Kasuistik innerhalb der universitären Lehrer\*innenbildung für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen besteht in der Anbahnung eines reflexiven Habitus, bezogen auf Selbst-, Praxis- und Meta-Praxis-Reflexivität. Unsere obigen Ausführungen zur pädagogischen Professionalisierung können nun weitergeführt werden, um aufzuzeigen, inwiefern aus strukturtheoretischer Sicht auf Professionalisierung rekonstruktive Kasuistik ein besonders sinnvolles Prinzip darstellt (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 37ff.).

Es lässt sich auch genauer herausarbeiten, durch welche Handlungsschritte rekonstruktive Kasuistik ihre Ziele zu erreichen versucht, also wie genau sich der Modus *Rekonstruktion* vollzieht. Für die Anbahnung von Selbst-Reflexivität ist

<sup>4</sup> Ähnliche Ausdifferenzierungen für die drei anderen Typen zu entwickeln, könnte ein sinnvoller Gegenstand weiterer theoretischer Auseinandersetzungen sein.

<sup>5</sup> Selbst-Reflexivität als Ziel von Fallarbeit erhält in Ansätzen biographisch orientierter Fallarbeit (vgl. Beck & Stelmaszyk 2004, 223ff.; Lüsebrink 2014; vgl. auch den biographischen und entwicklungsbezogenen Zugang bei Wolters 2015) einen noch höheren Stellenwert.

es besonders entscheidend, in Gruppen am Fall zu arbeiten, weil dadurch die verschiedenen Perspektiven und normativ geprägten Sichtweisen auf einen Fall deutlich werden und auf die eigene Standortgebundenheit aufmerksam machen. Eine sensible Wahrnehmung von Situationen wird durch einen verlangsamten, handlungsentlasteten, offenen und detaillierten Blick auf den Fall ermöglicht. Die Entwicklung verschiedener Lesarten, wofür wiederum die Interpretation in Gruppen wichtig ist, und die vorsichtige Relationierung zu theoretischem Wissen beugen einer vorschnellen Subsumtion vor. Die Komplexität von Unterricht wird in der Fallarbeit sichtbar, wenn die mikroskopische Arbeit am Fall darauf aufmerksam macht, wie viele pädagogische Aspekte, Probleme, Begriffe, Widersprüchlichkeiten etc. sich in *nur* einer Situation zeigen.

### 3.3 Exemplarische Zuordnungen konkreter kasuistischer Formate

Wir möchten unsere Systematisierung im Folgenden exemplarisch illustrieren, indem wir einige in der Literatur dargelegte kasuistische Formate den vier Typen zuordnen (so auch Steiner 2004, 180f.). Dies stellt zugleich und unabhängig davon eine ordnende Sammlung kasuistischer Formate dar, die einen Einblick in die Vielfalt kasuistischer Lehre gibt.

- *subsumtive Kasuistik*: In der Literatur werden verschiedentlich Formate genannt, in denen der Fall dazu dient, Theorien, Modelle, Begriffe oder Wissen zu illustrieren, also den Fall deduktiv als Beispiel von etwas zu erfahren (vgl. Beck & Stelmaszyk 2004, 215; Reusser 2005, 11; Steiner 2014, 16; Goeze 2016, 49ff.; Grummt 2019, 103f.). Anders als bei den drei anderen Typen finden sich jedoch kaum konzeptionelle Beiträge, die ein entsprechendes Vorgehen im Detail beschreiben. Neben leicht vorstellbaren Konstellationen – „Im folgenden Video sehen Sie ein besonders gelungenes Beispiel kognitiver Aktivierung.“ oder „Zeigen Sie unter Rückgriff auf die Merkmale von Terhart, dass es sich bei der videographierten Situation um Unterricht handelt.“ – lässt sich subsumtive Kasuistik auch in Lehrbüchern erkennen, wenn diese bestimmte Begriffe oder Phänomene anhand von Fällen illustrieren. Helsper (2016, 104ff.) beispielsweise zeigt, dass in einer Situation bestimmte Antinomien sichtbar werden.
- *problemlösende Kasuistik*: Klektau und Cierpinski (2019, 15f.) setzen Fallvignetten in Seminaren zur Heterogenitätssensibilisierung ein; ausgehend von der Fallvignette sollen in einer Art kollegialen Fallberatung Handlungs- und Lösungsoptionen diskutiert und entwickelt werden. In der Konzeption von Heinzl und Krasemann (2015, 50ff.) suchen Studierende zunächst nach Erklärungen für das (problematische) Geschehen in einer Situation, entwickeln unter Einbezug von theoretischen Perspektiven Handlungsoptionen, bevor schließlich die vorliegende wissenschaftliche Interpretation einbezogen wird. In den schulpraktischen Studien an der HU Berlin arbeiten die Studierenden zunächst an fremden Fällen und untersuchen diese mittels detaillierter Leit-

fragen auf innewohnende Probleme, Lösungen und Lösungsalternativen (vgl. Lindow & Münch 2014, 174ff.). Im Anschluss an das Praktikum arbeiten die Studierenden an Fällen, die für sie „eine Herausforderung bzw. ein Problem dargestellt“ (Lindow & Münch 2014, 178) haben. Eine der vier Spielarten von Kasuistik, die Wolters (2015) anhand von Beispielfällen und -interpretationen darlegt, ist der unterrichtsanalytische Zugang, in dem die Reflexion über Probleme von Unterricht im Fokus steht. Die Arbeit am Fall fokussiert die in ihm aufscheinenden Fakten, Normen, Probleme und Lösungen (vgl. zu diesem Analyseschema Scherler 2011, 23ff.); außerdem sollen die Fälle auf wissenschaftliche Literatur bezogen werden. Scherler nennt sein Vorgehen analog dazu problemlösungsorientiert, „weil diese Einzelfälle in meinen Augen Probleme darstellen und gedanklich gelöst werden sollten“ (2011, 10).

- *praxisanalysierende Kasuistik*: Praxisanalysierende Kasuistik findet sich beispielsweise bei der Nachbesprechung von Unterricht in schulpraktischen Studien, indem Studierende, die Unterricht gehalten haben, eine Videographie des eigenen Unterrichts analysieren (vgl. Pfeiffer 2019; ähnlich auch Krey u.a. in diesem Band). Im Fokus stehen dabei fachdidaktische oder pädagogische Aspekte, dabei auch solche, die als Entwicklungsfeld für die Studierenden identifiziert werden, womit sich der deutliche Fokus auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit zeigt. Als praxisanalysierende Kasuistik fassen wir auch solche Formate auf, die vor allem mit dem Ziel eingesetzt werden, die Wahrnehmungs- und Analysekompetenz von angehenden Lehrpersonen zu verbessern. Häufig liegen diesen Formaten Unterrichtsvideos zugrunde. In dem von Gold u.a. (2013) untersuchten Trainingsprogramm zur Wahrnehmung der für Klassenführung relevanten Aspekte beispielsweise stand im entsprechenden Seminar die theoriegeleitete Analyse von Unterrichtsvideos im Vordergrund. Die Arbeit mit Videovignetten kann ebenfalls als praxisanalysierende Kasuistik aufgefasst werden, sofern die entsprechenden Impulse zur Vignette hinreichend offen sind (d.h. nicht allein auf Problem- und Lösungssuche oder eine ganz konkrete inhaltliche Einsicht hinauslaufen). Ein Beispiel hierfür geben Unger u.a. (2020). Die Impulse zur vorgestellten Vignette beziehen sich, in Anschluss an das Schema bei Benz (2020, 18ff.), auf bestimmte fachdidaktische Inhalte, z.B. auf die in der Vignette relevanten Teilprozesse des Schreibprozesses oder auf die praktizierte Sozialform, wobei die Impulse auch zur Bewertung des Gesehenen auffordern. Ähnlich verhält es sich bei Steinwand u.a., bei denen ein Arbeitsauftrag zur Analyse von Videosequenzen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion von Differenz lautet: „Welche (potenziellen) Unterscheidungen zwischen Schüler\*innen ergeben sich in dieser Situation?“ (2020, 204)
- *rekonstruktive Kasuistik*: Formate dieses Typs werden innerhalb des schulpädagogischen Studiums an diversen Standorten praktiziert, so auch an unserem eigenen Standort Halle-Wittenberg (vgl. z.B. Pallesen 2019; Breidenstein u.a.

2020, 137f.). Hier findet rekonstruktive Kasuistik innerhalb des ersten obligatorischen schulpädagogischen Moduls statt. Nach einem einführenden Seminar, in dem z.T. schon an fremden Fällen gearbeitet wird, protokollieren die Studierenden in einem zweiwöchigen Praktikum Unterrichtsbeobachtungen. Diese sind dann im zweiten Semester Grundlage für die rekonstruktive Fallarbeit, wobei die Lehrenden unterschiedliche Rekonstruktionsverfahren in unterschiedlicher Tiefe und *Reinheit* nutzen und sowohl im Plenum als auch in Gruppen an den Fällen gearbeitet wird. In ähnlicher Weise und am gleichen Standort erheben die Studierenden in der Konzeption von Lewek (2019) während eines mehrwöchigen Praktikums in außerunterrichtlichen Feldern Daten und arbeiten anschließend in Studiengruppen rekonstruktiv-sequenzanalytisch am Material. In den verschiedenen Seminarkonzepten bei Beck u.a. (2000) wurde ebenfalls rekonstruktive Kasuistik praktiziert. Heinzel und Krasemann (2015, 56ff.) fassen unter dem Begriff „Sequenzielles Interpretieren“ ein methodenübergreifendes Vorgehen zusammen, das aus den Schritten Sequenzierung, Schritt-für-Schritt-Analyse der Sequenzen und Herausarbeitung der übergreifenden Logik des Falls besteht. Am gleichen Standort, an dem auch verschiedene Formate in einem Seminar praktiziert werden (vgl. Heinzel & Krasemann 2020, 156ff.), werden des Weiteren Formate umgesetzt, die zwar der Logik der Rekonstruktion folgen, die Studierenden aber mit konkreten Aufgabenstellungen und damit *niedrigschwelliger* zur Rekonstruktion anleiten. Im Beispiel von Heinzel lautet die Aufgabenstellung: „Entwickeln Sie verschiedene Lesarten zu diesem Fall“ (2006, 38). Ein ähnliches Vorgehen lässt sich in den von Schelle (2011, 88) formulierten Leitfragen zur Auswertung von Fällen erkennen. Bei Ohlhaver (2011) findet sich eine entscheidungsorientiert genannte Kasuistik, die zwar rekonstruktiv vorgeht, aber an die Analyse die beiden Schritte der Diagnose und der Problemlösung mit dem Fokus auf die Frage anschließt, „wie denn angesichts des je vorliegenden Falles alternativ pädagogisch wünschenswert zu verfahren wäre“ (ebd., 285). Hier liegt also ein Format vor, das sich einer eindeutigen Zuordnung zu den vier Idealtypen entzieht. Neben der eigenen rekonstruktiven Arbeit am Fall besteht eine andere Spielart dieses Vorgehens darin, mit Studierenden an vorliegenden Rekonstruktionen aus der Literatur zu arbeiten. Dabei können sowohl Fallstudien zum Einsatz kommen, die im Zuge von Forschung entstanden sind, als auch Fallstudien, denen ein stärkerer didaktischer Anspruch unterstellt werden kann. Hierfür sind Wernet (2000) oder Twardella (2015) Beispiele.

Diese Sammlung konkreter kasuistischer Formate muss angesichts der kaum zu überblickenden Literaturlage selektiv und unvollständig bleiben. Die Literaturlage ist auch deshalb schwer zu überblicken, weil sich mindestens drei verschiedene Diskurse finden bzw. überlagern: videobasierte Formate, die vor allem quantitativ



und disziplinar auch pädagogisch-psychologisch erforscht werden sowie stärker in den internationalen Diskurs eingebettet sind; textbasierte Formate, die primär in der Schulpädagogik diskutiert und qualitativ erforscht werden; Formate aus den verschiedenen Fachdidaktiken. Deutlich wird allerdings, dass die zugrunde gelegte Systematisierung hilfreich ist, die einzelnen Formate auf ihren Kern (Modus und Ziel) zu reduzieren und damit vergleichend einordnen zu können.

#### 4 Ausblick oder auch: Der Reiz der Ordnung

Wir waren bereits einleitend zu der Feststellung gelangt, dass sich die praktisch anzutreffenden Ziele von Fallarbeit, wie sie für Lehrende handlungsleitend sind und von Studierenden rezipiert werden, nicht selten von den programmatischen Zielen unterscheiden, die den schulpädagogischen Diskurs kennzeichnen. Dabei fördert erst die explizite Auseinandersetzung mit den in der Praxis und in der Programmatik anzutreffenden Zielen und Modi diese Differenz zutage. Wenn wir in diesem Ausblick vom Anliegen des Beitrages und des Sammelbandes ausgehen, also die Frage *Warum überhaupt Ordnungsversuche?* aufnehmen, dann ergibt sich ein erstes Ansinnen von Ordnungsversuchen: Sie stellen eine Möglichkeit der Reflexion dar, z.B. der Reflexion von Idealtypik, Programmatik und Praxis in ihrem Verhältnis. Indem Ungeordnetes in Ordnung gebracht wird, können außerdem verschiedene Formate, Modi und Ziele verglichen oder gebündelt werden. In solchen Vergleichen sowie in der Auseinandersetzung mit Vergleichsdimensionen allgemein wird dann auch zum Gegenstand, was überhaupt Kasuistik ist und wo ihre Grenzen verlaufen. Systematisierungen kasuistischer Lehr-Lern-Formate bieten sich demnach insbesondere für Lehrende an, weil sie das Nachdenken über die eigenen Ziele der Fallarbeit (vgl. Reh & Rabenstein 2005, 53) anregen und ggf. erleichtern. Das *gemeinsame* Nachdenken wird ebenfalls durch Ordnungsversuche mit der Formulierung von Typen und von Vergleichsdimensionen erleichtert, weil gemeinsame Begrifflichkeiten verfügbar werden. Wenn wir über die Professionalisierung der Studierenden als angehende Lehrpersonen nachdenken, dann könnte man dies auch als Anlass dazu nehmen, die Professionalisierung der Lehrenden zu hinterfragen. Die Entwicklung eines reflexiven Habitus bezogen auf die eigene (kasuistische) Lehre ließe sich entsprechend als eine *conditio sine qua non* für die Begleitung von Lernsettings der Studierenden mit eben diesem gleichen Ziel verstehen.

Neben diesen disziplinimmanenten Gründen für Ordnungsbildung sind Systematisierungen kasuistischer Lehr-Lern-Formate außerdem aus Perspektive einer transparenten Lehre unverzichtbar: Wenn Studierende im Laufe eines Studiums verschiedene kasuistische Lehr-Lern-Formate erfahren, so bedarf es eines *roten*

*Fadens*, insbesondere weil Kasuistik nicht allein in einem Seminar eingeübt bzw. erprobt werden kann, sondern nur in langfristiger oder wiederkehrender Form (vgl. Ohlhaber 2011, 285; Krey u.a., Schmidt & Wittek und Wernet in diesem Band). D.h., den Studierenden muss disziplinar begründet deutlich werden, in welchem Verhältnis die verschiedenen Formate mit ihren jeweiligen Zielen und Modi stehen, warum in welcher Vorgehensweise Kasuistik praktiziert wird, auch warum verschiedene Vorgehensweisen existieren. Dies ist auch deshalb angezeigt, weil Fallarbeit ein anspruchsvolles Konzept ist, das (deswegen), wie unser einleitender Sprechbeitrag zeigt, leicht zu Missverständnissen bzw. *ungünstiger* Rekontextualisierung führen kann. Und so wie Ordnungsbildung und Begriffsbildung die Kommunikation innerhalb der Disziplin erleichtern, gilt dies auch für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.

Dies ist allerdings voraussetzungsreich: Denn nur weil die Disziplin, weil Lehrende eine ihnen verständliche Ordnung gefunden haben, muss die noch nicht für die Studierenden gelten. Wenn Systematisierungen also auch für die Lehre sinnstiftend sein sollen, dann müssen diese Systematisierungen nicht nur mit Blick auf die Disziplin wissenschaftlich fundiert ausgearbeitet sein, sondern zugleich auch so verständlich (oder didaktisch transformierbar) gehalten sein, dass sie Studierende rezipieren können. Selbst bei der in Kap. 3.2 vorgestellten Systematisierung, für die wir bereits eine gewisse Verständlichkeit reklamieren, ist zu bezweifeln, dass sie in dieser Form entsprechend zugänglich ist. Falls verständliche Ordnungsbildung allerdings gelingt, kann sie dazu beitragen, die ambitionierten Ziele von Kasuistik auch für die Studierenden greifbar zu machen und damit die Differenz zwischen wahrgenommenen Zielen seitens der Studierenden und beabsichtigten Zielen seitens der Schulpädagogik zu verringern.

## Literaturverzeichnis

- Alexi, S., Heinzel, F. & Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 227-241.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, C. & Stelmaszyk, B. (2004): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 212-234.
- Benz, J. (2020): Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 12-27.

- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (6), 773-788.
- Blömeke, S. (2002): Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*. Münster u.a.: LIT, 253-271.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Cramer, C. (2019): Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In: E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-141.
- Dinkelaker, J. (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 251-269.
- Dzengel, J. (2017): Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 373-391.
- Fatke, R. (2013): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 159-172.
- Fritz, U. & Laueremann, K. (2019): Fallarbeit. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis. In: U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*. Opladen: Barbara Budrich, 99-113.
- Goeze, A. (2016): Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen. Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (3), 141-155.
- Grummt, M. (2019): Das halleische Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, 99-106.
- Haag, L. & Streber, D. (2019): Fallarbeit in der Lehrerbildung. Eine Möglichkeit zur Vernetzung von Theorie und Praxisbezug. In: S. Weiß & M. Syring (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M. & Meier, M. (2016): Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 1-9.
- Heinzel, F. (2006): Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 35-47.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015): *Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik*. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin u. a.: Raabe, 43-68.

- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): (K)ein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-167.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, 141-178.
- Helsper, W. (2016): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz*. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster u.a.: Waxmann, 103-125.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- Hummrich, M. (2020): Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-75.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014): Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonen- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 210-220.
- Klektau, C. & Cierpinski, A. (2019): Heterogenitätssensibilisierung als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte fördern. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, 11-18.
- König, J. (2016): *Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz*. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster u.a.: Waxmann, 127-148.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 164-175.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2004): Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* (4), 80-101.
- Kunze, K. (2016): *Ausbildungspraxis am Fall*. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisrelevanten Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 97-119.
- Kunze, K. (2018): *Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik*. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-200.
- Lewek, T. (2019): *Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum – Heterogene Erfahrungsräume im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, 67-76.

- Lindow, I. & Münch, T. (2014): Kasuistisches Lehrerwissen: Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 169-182.
- Lüsebrink, I. (2014): Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), 444-457.
- Meier, M. (2016): „Was ist der Fall?“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 123-153.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Mieg, H. A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB, 27-40.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer\*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn 12 (2), 279-303.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, 11-28.
- Pallesen, H. (2019): Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer\*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. In: journal für lehrerinnenbildung 19 (4), 72-81.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014): Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 247-261.
- Pfeiffer, A. (2019): Professionalisierung im Lehramtsstudium durch videogestützte Fallarbeit in den Praxisphasen. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung.
- Pieper, I. (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-15.
- Pietsch, S. (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F. (2013): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 911-926.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005): „Fälle“ in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (4), 47-54.

- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (2010): Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-23.
- Reusser, K. (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 5 (2), 8-18.
- Scheidig, F. (2020): Unterrichtsvideos. Neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 20 (1), 28-41.
- Schelle, C. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: *Erziehungswissenschaft* (43), 85-92.
- Scherler, K. (2011): Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre. 2. Auflage, Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung. Halle (Saale). Online unter: [https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI\\_AK-Kasuistik\\_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf](https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf). (Abrufdatum: 13.02.2020).
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), 29-44.
- Schneider, J. (2016): Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements. Tübingen: Eberhard Karls Universität. Tübingen. Online unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/71843/Juergen%20Schneider%202016%20Lehramtsstudierende%20analysieren%20Praxis.pdf>. (Abrufdatum: 13.02.2020).
- Schott-Leser, H. (2019): Wozu Kasuistik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung? Überlegungen zur Bedeutsamkeit von Fallbezug und reflexivem Habitus. In: S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 11-20.
- Staege, R. (2014): Fallforschung als Praxisreflexion – Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik. In: N. Pethes & S. Düwell (Hrsg.): *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie*. Frankfurt/M. u.a.: Campus.
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Zürich: Universität Zürich. Online unter: [http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/1143711480\\_diss\\_steiner.pdf](http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf). (Abrufdatum: 13.02.2020).
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (1), 6-20.
- Steinwand, J., Damm, A. & Fabel-Lamla, M. (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehrereinheiten in der Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 200-216.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*. Weinheim u.a.: Beltz, 202-224.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 81-95.
- Twardella, J. (2015): *Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

- Unger, V., Rutsch, J. & Benz, J. (2020): Videographierter Schreibunterricht als Lerngelegenheit für angehende Lehrkräfte. In: M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 86-102.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“. Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.
- Wolters, P. (2015): Fallarbeit in der Sportlehrerbildung. Aachen: Meyer & Meyer.

*Tobias Leonhard*

## Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien

### 1 Einleitung

Schul- bzw. Berufspraktische Studien<sup>1</sup> sind traditionelles Kernelement der meisten Studiengänge zum Lehrberuf. Man kann sie unter Verweis auf den allgegenwärtigen Ruf nach *Praxisbezug* oder *mehr Praxis* als Teil eines wissenschaftlichen Studiums zum Lehrberuf kritisieren und sich damit zumindest implizit an das heuristisch unproduktive Narrativ von *Theorie und Praxis* anschließen. Man kann sie argumentativ an eine (in Deutschland übliche) zweite Phase delegieren und „Praxisborniertheit“ (Hedtke 2020, 83) bzw. „Praxisparolen“ (Wenzl u.a. 2018) geißeln, denen sich die Hochschulen mit Praktika und ihren Formaten der Begleitung unterwerfen. Man wird mit solchen Figuren aber weder den bildungspolitischen Willen früher Orientierung in der beruflichen Praxis und frühzeitiger Auseinandersetzung mit Fragen der Eignung für den Lehrberuf noch das studentische Bedürfnis nach früher und erster Bewährung im angestrebten Berufsfeld außer Kraft setzen. Insofern ist der vorliegende Beitrag eher pragmatischer Natur. In ihm wird davon ausgegangen, dass es im deutschsprachigen Raum z.T. ausgedehnte Praxisphasen gibt, in denen Studierende im späteren Berufsfeld operieren, wenngleich in didaktisierten Ausschnitten. Zugleich müssen die Studierenden sich als Teilnehmende eines akademischen Studiums mit der (jedes Studium) konstituierenden Distanzforderung auseinandersetzen, die das Tätig- und Wirksamsein in der beruflichen Praxis mit der zusätzlichen Anforderung konfrontiert, sich explizit und analytisch orientiert ebendieser Praxis und ihren Wirkungen zuzuwenden. Dass dies mit diversen Formaten der *Fallarbeit* stattfindet, schlägt die argumentative Brücke zu diesem Band. Allerdings weisen Berufspraktische Studien als Studienbereich der Lehrer\*innenbildung eine Reihe von Spezifika auf, die die gesonderte Betrachtung von Fallarbeit in diesem Studienbereich rechtfertigen. Der Beitrag ist wie folgt gegliedert:

1 Im Folgenden wird der Begriff der Berufspraktischen Studien verwendet, der in der Schweiz üblich ist. Der Begriff umfasst dort auch die schulnahen Professionen der schulischen Heilpädagogik und Logopädie, die aber nur teilweise an Schulen arbeiten. Die Großschreibung der *Berufspraktischen Studien* markiert den Anspruch der Eigenständigkeit des Studien- und Gegenstandsbereichs.



Im folgenden ersten Kapitel werden die theoretischen Prämissen skizziert, unter denen Berufspraktische Studien konzeptionell operieren. Hier wird verdeutlicht, dass der Studienbereich nur auf Basis einer *entspannten Differenz* angemessen zu beschreiben ist, die sich zugleich als analytische Kategorie für die Fallarbeit eignet. Im zentralen zweiten Kapitel werden auf dieser Basis Spezifika des Studienbereichs dargestellt, die ihn einerseits als prädestiniert für Fallarbeit erscheinen lassen, weil die Teilnahme an der beruflichen Praxis für angehende Lehrer\*innen oft mit hoher Identifikation und Bedeutsamkeit, nicht selten aber auch mit herausfordernden Situationen und dadurch entstehender subjektiver Betroffenheit verbunden ist, die auf *Klärung* drängt. Die unvermeidliche Involvierung erweist sich jedoch zugleich als Herausforderung, weil Studierende in diesen Situationen einerseits selbst *zum Fall werden*, andererseits die wahrgenommenen Anfechtungen vorrangig nach Lösungen rufen, die sich kurzfristig interaktiv bewähren. Diese Besonderheiten sind bezogen auf die Frage nach Fallarbeit bedeutsam, weil sie supervisorische und lösungsorientierte Formen der Fallarbeit prädestinieren und die Bedeutung erkenntnisbezogener Formen in Frage stellen. In Form eines Exkurses werden an dieser Stelle Differenzen zwischen ein- und zweiphasigen Lehrer\*innenbildungssystemen auf ihre Bedeutsamkeit für die hier thematischen Aspekte der Fallarbeit befragt. Als letztes Spezifikum wird die Chance thematisiert, gerade im Kontext Berufspraktischer Studien studentische Habitus zum Fall zu machen, wie das jüngste Arbeiten zum Lehrer\*innenhabitus (vgl. Helsper 2018a, 2018b; Kramer & Pallesen 2019) nahelegen.

Im dritten Kapitel des Beitrags wird auf der Basis der vorgängigen Erörterungen ein *Prototyp* für Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien skizziert, der dem akademischen Anspruch eines Studiums Rechnung trägt, bezüglich der Fragen von Habitusreflexion allerdings enthalten bleibt. Klar wird mit diesem Prototyp aber die Priorisierung eines Modus von Fallarbeit als explizit akademischer und damit erkenntnisorientierter Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis zum Programm erhoben. Der Beitrag endet mit einem Ausblick und offenen Fragen bezüglich Fallarbeit im Studienbereich der Berufspraktischen Studien.

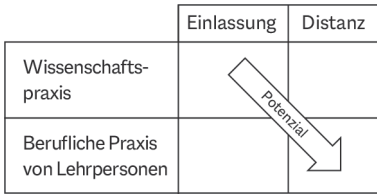
## 2 Theoretische Prämissen der Berufspraktischen Studien als eigenständigem Studienbereich

Traditionelle Vorstellungen von Berufspraktischen Studien erschöpfen sich darin, Praktika durch Unterstützung vor Ort erforderlicher Bewältigungsleistungen bezüglich Unterrichtsplanung, -methoden oder Klassenführung oder in Form der Reflexion oder Prüfung der Eignung für den Lehrberuf zu *begleiten und anzuleiten*. Dass Berufspraktische Studien einen eigenständigen, explizit akademischen

Studienbereich konstituieren, in dem sich zuvorderst Fragen von Professionalität und Professionalisierung stellen, ist eine neuere Entwicklung (vgl. Košinár u.a. 2016). Chance und Herausforderung zugleich ist die Brückenfunktion, die der Studienbereich zwischen den Lernorten Hochschule und Schulfeld einnimmt. „Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, 7) als Erwerb eines „pädagogisch-praktischen Habitus“ (ebd., 10) und eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd., 11) kann in den Berufspraktischen Studien systematisch am besten bearbeitet werden, weil der Studienbereich am Lernort pädagogisch-praktischen Handelns ebenso präsent ist wie am Ort wissenschaftlich-reflexiver Auseinandersetzung und mit den jeweiligen Logiken vertraut ist. Heuristisch produktiv ist für den Studienbereich die Annahme einer Differenzthese (vgl. Neuweg 2004, 10), dies allerdings nicht in der dichotomischen, polarisierenden und die Praxis priorisierenden Figur von *Theorie und Praxis*, die miteinander zu verbinden, zu verknüpfen oder zu relationieren sind, sondern in der Figur zweier Praxen, die unterschiedlichen Bedingungen unterliegen, unterschiedlichen „regulativen Ideen“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, 78) bzw. „Rationalitäten“ (Schedler 2012, 362) folgen, und damit unterschiedliche Anforderungen an Studierende stellen (vgl. dazu ausführlich Leonhard 2018, 2020a; Schrittmesser & Hofer 2012; Schneider & Cramer 2020). In einer solchen Figur *entspannter Differenz* ist die zentrale konzeptionelle Idee des Studienbereichs, die auch pars pro toto für die akademischen Studienanteile des Studiums zum Lehrberuf stehen kann, Studierenden *die Potenziale der Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis sichtbar und fruchtbar* zu machen. Dass dies in akademischen Lehrformaten *nah an der beruflichen Praxis* einerseits besonders aussichtsreich und andererseits besonders herausfordernd ist, und dass *Fallarbeit* dabei eine zentrale und spezifische Rolle spielt, wird im Folgenden zu zeigen sein.

Eine weitere heuristisch produktive Figur für den Studienbereich ist die Unterscheidung von „Distanz und Einlassung“ (Neuweg 2011, 42), die als Modi der Bezugnahmen auf *beide* Praxen geeignet ist, die Verhältnisse in den Berufspraktischen Studien präzise zu beschreiben. Dabei ist die Annahme bedeutsam, dass sich Einlassung und Distanz in situ wechselseitig ausschließen. Eine Einlassung in Form der *Mitgestaltung* beruflicher Praxis im Rahmen eines Schulpraktikums schließt die gleichzeitige Distanznahme auf ebendiese Mitgestaltung aus.<sup>2</sup> Die folgende Abbildung skizziert die Vierfeldertafel, die sich aus den heuristischen Konzepten ergibt. Sie hilft u.a., sich situativ in den Berufspraktischen Studien verorten zu können.

2 Die Darstellung bezieht sich auf die klarste Form des Ausschlusses. Wer selbst unterrichtet, kann sich nicht gleichzeitig beforschen. Wer Unterricht hingegen beobachtet, befindet sich (formal) in der Distanz zum Geschehen. Lautet der Auftrag aber: „Schau wie ich es mache, denn morgen bist du dran“, ist es mit der Distanznahme schnell vorbei. Kurz: Je mehr Praxisbedrängnis, desto weniger Distanz wird gelingen.



**Abb. 1:** Modi der Auseinandersetzung in den Berufspraktischen Studien

Der Pfeil in der Mitte der Abbildung markiert das zentrale konzeptionelle Potenzial akademisch konzipierter Berufspraktischer Studien für die berufliche Praxis von Lehrer\*innen, das es im Studium für den wissenschaftlich-reflexiven Habitus argumentativ stark zu machen gilt: Die Einlassung auf Wissenschaftspraxis ermöglicht, konstituiert gar eine auf (Selbst-)Erkenntnis zielende Distanz zur beruflichen Praxis. Um dies nicht (nur) als bedeutungslose Zumutung, sondern als Werkzeug zum vertieften Verstehen beruflicher Praxis rahmen zu können, ist Fallarbeit ein aussichtsreicher Modus.

### 3 Spezifika der Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien

Die folgenden vier Teilkapitel kennzeichnen die Besonderheiten der Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien gegenüber Fallarbeit z.B. in Veranstaltungen der Bildungswissenschaften oder Fachdidaktiken. Die Besonderheiten werden zunächst als zwei Basisdilemmata beschrieben werden, die als konstitutiv für den Studienbereich angenommen werden.

#### 3.1 Basisdilemma 1: Berufspraktische Studien als *Steilvorlage* für den eigenen Fall

Eine weitverbreitete Maxime der Fallarbeit an Hochschulen ist die der Arbeit am *fremden Fall*. An fremden bzw. *kalten* Fällen, die sich darüber charakterisieren, dass sie zumindest formal keine persönliche Betroffenheit erzeugen können, weil sie in einem anderen Kontext protokolliert wurden, werden die größten Distanzierungschancen gesehen, gleichwohl rechnet man damit, dass auch diese Auseinandersetzung zum „Resonanzboden“ (Helsper 2018a, 134) der Auseinandersetzung mit der eigenen Person wird und „eine über den fremden Fall angeregte selbstreferenzielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ stattfindet (ebd.).

In den Berufspraktischen Studien erweist sich eine solche Maxime als widersinnig und kontextfremd. Praktika konfrontieren Studierende jeden Tag mit einer Fülle von Situationen, die man qua Selektion aus dem Verlaufskontinuum und der Dokumentation zum Fall machen könnte. Aber jeder dieser potenziellen Fäl-

le enthält – wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung je nach Fokussierung – Momente, welche die Distanzierung der Studierenden zumindest erschweren. Das Ausmaß an Identifikation mit Personen und Situationen stuft sich sicher von Fällen, in denen z.B. unterrichtliches Interaktionshandeln der Studierenden selbst dokumentiert wird, über Fälle, in denen begleitende Lehrer\*innen sichtbar werden, zu Protokollen der Aufgabenbearbeitung durch Schüler\*innen ab. Es ist aber unvermeidbar, mit persönlicher Betroffenheit rechnen zu müssen. Zudem werden Praktika von den Studierenden auch unter der Prämisse absolviert, sich selbst zu erproben. Als Anlässe für die gewollte Bewährung (vgl. Leonhard u.a. 2019) implizieren Praktika auch die Erwartung, (vorrangig bestätigende) Rückmeldungen über das eigene Wirken im Berufsfeld zu bekommen. Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien ist damit für die Auseinandersetzung mit *heißen* und *eigenen* Fällen präformiert. Das damit konstituierte Dilemma entsteht aus der unvermeidlichen Involvierung der Studierenden, die einerseits die Chancen subjektiv bedeutsamer Auseinandersetzung erhöht und andererseits eine akademisch-distanzierte Analyse erschwert. Wenn Studierende in Situationen des Praktikums involviert sind, ist der Weg zu einer rigoros distanzierten Auseinandersetzung mit dem dokumentierten Fall absehbar länger.

Zwei konzeptionelle Folgerungen sind aus dem ersten Basisdilemma zu ziehen: Zum einen bedürfen die Methoden der Fallarbeit einer vertieften Untersuchung des jeweiligen Potenzials der Befremdung des eigenen Falls.<sup>3</sup> Zum anderen gilt es, Zeiträume zu schaffen, in denen die Einlassung auf Wissenschaftspraxis mit höherer Wahrscheinlichkeit stattfinden kann. Aus unserer Erfahrung ist sie dann am höchsten, wenn Praktika formal abgeschlossen, die Eindrücke und Erfahrungen aber noch *frisch* sind (vgl. Kap. 4).

### 3.2 Basisdilemma 2: Der Interaktions- und Handlungsdruck der beruflichen Praxis

Das zweite grundlegende Dilemma besteht darin, dass die Mitgestaltung der beruflichen Praxis im Rahmen von Praktika für Studierende einen doppelten Sog oder Zugzwang entwickelt: Die von den beteiligten Studierenden und Lehrer\*innen sowie der Bildungspolitik gewollte Beteiligung und zunehmend eigenständige Gestaltung von Unterricht erzeugt den *Planungs- und Vorbereitungsdruck*, der auch wegen fehlender Routine und fehlendem Pool an Unterrichtsmaterial erhebliche zeitliche, psychische und sogar physische Ressourcen bindet. Die Einbindung in eine Logik des Unterrichtsgangs, der über die Planung von Einzelstunden hinausgeht, erzeugt über das gesamte Praktikum andauernde Gestaltungs- und Bewältigungsanforderungen, die evaluativ-fortsetzungsorientierte Formen der

3 Gleichzeitig gilt es, auf dem schmalen Grat zwischen einer im Rahmen eines Studiums zumutbaren Irritation und grundlegender Verstörung sorgfältig zu operieren.

Reflexion (vgl. Leonhard 2020b) zumindest vordringlicher erscheinen lassen als eine grundsätzliche Analyse der beruflichen Handlungsbedingungen.<sup>4</sup> (Unterrichtliche) Herausforderungen oder dadurch induzierte Krisen (vgl. Oevermann 1991, aktuell differenzierend Wernet 2020) während der Praktika unterliegen einem *Lösungszugzwang*, wenn *nach dem Unterricht zugleich vor dem Unterricht ist* und sich die Bewährung als Rettung des eigenen (vor-)beruflichen Selbstkonzepts konturiert. Lösungen dieses Zugzwangs berücksichtigen angesichts des Interaktionsdrucks selten die Bedingungen der als krisenhaft erlebten oder zugeschriebenen Situationen, sondern bestehen aus der Übernahme der bei den Routiniers bewährten Praktiken, wie z.B. dem Einsatz von Disziplinarpraktiken oder darin, den Aufforderungen, *konsequenter zu sein*, Folge zu leisten. Beide Zugzwänge werden zusätzlich dadurch verschärft, dass Praktika oft auch formal bedeutsam sind, Bewährung sich also auch darin ausdrückt, ob das Praktikum *bestanden* wurde.

### 3.3 Exkurs: Differenzen der Lehrer\*innenbildungssysteme und ihre Bedeutung für Fragen der Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien

Die bisherigen Ausführungen sind nicht unabhängig von den Lehrer\*innenbildungssystemen zu betrachten, die die konzeptionelle Ausgestaltung und den Stellenwert der Berufspraktischen Studien maßgeblich beeinflussen. Idealtypisch könnten berufspraktische Aktivitäten im zweiphasigen System unter Hinweis auf das Referendariat und den dort möglichen Erwerb des pädagogisch-praktischen Habitus an ebendiese zweite Phase delegiert werden. Die Universität beschränkte sich damit auf die rein akademische Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis, die die Teilnahme am Unterricht ausschließlich im Modus distanzierter Beobachtung und Dokumentation mit dem Zweck nachträglicher Rekonstruktion konzipiert.<sup>5</sup> Diese – wohlgemerkt nur als Idealtypus und Diskursposition vorliegende – Delegations- und Distanzkonzeption ist dann nicht tragfähig, wenn sich (wie in der Schweiz) an ein dreijähriges BA-Studium z.B. für Kindergarten- und Primarstufe der unmittelbare Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit anschließt. Berufspraktische Studien müssen dort auch der Einübung des pädagogisch-praktischen Habitus dienen können, sie dürfen sich allerdings nicht darin erschöpfen. Die idealtypische Konzeption eines fünfjährigen akademischen Studiums an einer Universität mit dem Schwerpunkt auf fachwissenschaftliche Inhalte und der höch-

<sup>4</sup> Die Aussage ist bei Blockpraktika von 2 bis 4 Wochen weniger bedeutsam als bei Tagespraktika, die sich über ein Semester erstrecken oder gar die Praxissemester, in denen die Praxisbedürfnis auf Dauer gestellt ist.

<sup>5</sup> Ein hochschuldidaktisch anderer Zweck wäre der der Illustration, der dann jedoch nicht einmal den beobachtenden Kontakt mit dem Professionsfeld erfordern würde, weil es ja genügend *schöne* und bereits rekonstruierte Fälle gibt, an denen sich z.B. Strukturlogiken des Lehrberufs demonstrieren lassen. Fallarbeit zu Trainingszwecken (vgl. Havers & Toepell 2002) widerspräche im Delegationsmodell der Prämisse handlungsentlasteter Distanz.

stens abständigen Beobachtung und Analyse beruflicher Praxis (vgl. dazu aktuell Scheid & Wenzl 2020) ist bildungspolitisch in den vergangenen Jahren mehrfach gebrochen worden, zunächst mit der Einführung von z.B. Orientierungspraktika zu Beginn des Studiums, in denen explizit Fragen der Berufswahl und Berufseignung thematisiert und geprüft werden sollen und die damit Involvierung statt Distanzierung präfigurieren. Die verbreitete Einführung universitärer Praxissemester stellt eine zweite Bruchlinie für die rein akademische Konzeption Berufspraktischer Studien dar. Der Bologna-bezogenen Leitidee von *Employability* und (programmatisch) dem Einbezug und der Förderung von Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase folgend ist die *Mitgestaltung beruflicher Praxis* in erheblichem Umfang bildungspolitisches Ziel. Die Universitäten konnten diesen Einbruch der beruflichen Praxis in das Studium nicht verhindern, zumindest aber die Einbindung der Studierenden in den Unterricht um diverse Spielarten *forschenden Lernens* erweitern und damit dem Wissenschaftsanspruch zumindest konzeptionell Rechnung tragen. Operativ anspruchsvoll wird die Zusammenarbeit durch unterschiedliche Modelle der Beteiligung der Studienseminare bzw. Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenbildung, deren Status bzw. deren Zuordnung in der Denkfigur der *zwei Praxen* aus Sicht des Autors systematisch ungeklärt ist. Aus dieser Skizze der (bezüglich Berufspraktischer Studien zunehmend schwindenden) Differenzen zwischen den Systemen lassen sich für die Fallarbeit in diesem Kontext nur noch *graduelle* Unterschiede konstatieren. In beiden Systemen ist die Mitgestaltung von Unterricht Programm, in beiden Systemen resultiert die distanzierte Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis aus der mit jedem Studium verbundenen Distanzforderung. Insofern sind auch in beiden Systemen die oben formulierten Dilemmata wirksam und bedürfen einer konzeptionellen Antwort. Diese wird prototypisch für beide Systeme im Kapitel 3 dargestellt.

### 3.4 Die Anforderung der Habitusreflexion als Argument für die Arbeit am individuellen Fall?

Die Konjunktur des Habituskonzepts in der Lehrer\*innenbildung (Bressler & Rotter 2018; Helsper 2018a, 2018b; Kramer & Pallesen 2019) ist nicht auf das analytische Potenzial desselben beschränkt, sondern wird auch hochschuldidaktisch gewendet. Ausgehend von der Bedeutung des Habitus, mit dem Studierende des Lehrberufs (u.a. mit ihrem Schüler\*innenhabitus) ihr Studium beginnen, wird der zukünftige Lehrer\*innenhabitus als „Schattenriss“ (Helsper 2018b, 25) im Schüler\*innenhabitus und „strukturierte Struktur“ (Bressler & Rotter 2018, 59) konzipiert, der Prozesse der Professionalisierung zwar nicht determiniert, aber wesentlich präfiguriert. Insofern ist die Anforderung an die lehrer\*innenbildenden Institutionen hoch plausibel, dass sich Studierende im Rahmen des Studiums ihren eigenen Habitus reflexiv vergegenwärtigen: Helsper kennzeichnet „derartige Anstöße zu einem professionellen Bildungsprozess der reflexiven Brechung des

Habitus“ als „selbstbezügliche Auseinandersetzung mit dem Eigenen, auf dem Weg vom Habitus, der man ist oder war, zum Habitus, den man hat“ (Helsper 2018a, 134). Auch der fallrekonstruktiven Auseinandersetzung mit fremden Fällen wird das Potenzial zugeschrieben, z.B. in der fallbezogenen Elaborierung von Lesarten und den regelgeleiteten Anschlussoptionen habituelle Orientierung sichtbar und diskutierbar zu machen (vgl. ebd.).

Eine andere Anforderung, eine andere (deskriptive) Qualität und eine erhebliche Zunahme des Interventionscharakters entsteht aus der Leitidee der Habitusreflexion, wenn man sie in den Berufspraktischen Studien praktikumsnah als individualisierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus konzipiert. Systematisch konzeptbezogen können die unterrichtlichen Aktivitäten Studierender im Praktikum, ihre Umgangsweisen mit der Diversität der Schüler\*innenschaft oder Readressierungen angesichts kritischer Anmerkungen der begleitenden Lehrer\*innen geradezu ideal, weil nah an der späteren beruflichen Praxis, als *opus operatum* des studentischen Habitus verstanden werden. Diese Ausdrucksformen sind potenziell dokumentierbar und ließen sich mit einem zunehmend elaborierten methodischen Arsenal (vgl. Kramer & Pallesen 2019) auf den ihnen zugrundeliegenden Habitus rekonstruieren. Diese für den Forschungskontext außerordentlich interessanten Möglichkeiten könnten grundsätzlich auch mit Interventionsabsicht für die Lehrer\*innenbildung eingesetzt werden und böten ein erhebliches *aufklärerisches Potenzial*. Die konjunktivische Beschreibung desselben ist jedoch Ausdruck der Zurückhaltung des Autors, diese Idee konzeptionell weiterzuentwickeln, denn es stellen sich auch bei optimistischen Szenarien bezüglich der notwendigen Zeit- und Personalressourcen sowie methodischen Fähigkeiten der *Habitusrekonstruierenden* wesentliche Anfragen:

1. Wer rekonstruiert den Habitus? Studierende ihren eigenen? Praktikumsbegleitende den der begleiteten Studierenden?
2. Aktualisieren derartige Habitusrekonstruktionen Fragen der Berufseignung als Fragen habitueller Passung?
3. Wie sehen Szenarien des Umgangs mit Habitusrekonstruktionen aus? Schließen sich an *kritische Befunde* habitusbezogen wohl wenig aussichtsreiche Trainingsmaßnahmen, gar Selektionsentscheide an? Was tun Studierende, bei denen umgekehrt schon Ansätze eines professionellen Habitus (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 47f.) rekonstruiert werden?
4. Haben Habitusrekonstruktionen einen prädiktiven Wert für die Qualität des späteren beruflichen Handelns?
5. Leisten sie Entgrenzungsphänomenen (vgl. Wernet 2000, 283) Vorschub, wenn akademische Institutionen Interventionen mit potenziell therapeutischer Wirkung vornehmen?

Die Fragen kennzeichnen u.a. auf der theoretischen Ebene eine in diesem Kontext zu führende Diskussion über das Habituskonzept, das Ausmaß an Implizitheit bzw. Explizierbarkeit sowie Annahmen zur Veränderbarkeit bzw. der Milieugebundenheit, die ggf. vor allzu großem Optimismus bezüglich der Einflussmöglichkeiten schützen kann (vgl. Kramer 2013, 2020, 121). Diese Diskussion steht allerdings derzeit noch aus.

## 4 Ein Prototyp akademischer Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien

Die vorgängigen Ausführungen werden im Folgenden zu einem Prototyp akademischer Fallarbeit verdichtet, für den der Autor in Anspruch nimmt, dass er unabhängig vom Lehrer\*innenbildungssystem dem konzeptionellen Anspruch einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, 7) im Kontext Berufspraktischer Studien Rechnung trägt. Zunächst wird der konzeptionelle Kern beschrieben und von einer Reihe empirisch vorfindlicher Alternativbestimmungen abgegrenzt, bevor das Vorgehen und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen sowie unvermeidliche Herausforderungen ausgeführt werden.

### 4.1 Konzeptioneller Kern und Abgrenzungen

Der Prototyp von Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien besteht in der *daten- und methodengestützten Analyse von Situationen der beruflichen Praxis*. Ausgangspunkt der Fallarbeit ist immer ein empirisches Datum, als (zumeist) technisch dokumentierter Ausschnitt aus einem Handlungsstrom des Schul- oder Unterrichtsgeschehens. Dieses Datum wird zudem unter Rückgriff auf Verfahren methodisch geleiteten Fremdverstehens analysiert. Vorrang vor der evaluativen Bewertung hat die Deskription dessen, *was der Fall ist*.

Eine solche konzeptionelle Bestimmung grenzt sich von dreierlei ab: Sie grenzt sich vom sog. *Erfahrungsaustausch* ab, der nicht selten zum subjektivistischen Austausch von Meinungen und vermeintlichen Handlungsalternativen bzw. im Studienseminar zur Aufführung von Souveränität genutzt wird (vgl. Kunze 2014), aber mangels Datum und Methode gerade nicht zur diskursiven Verständigung bezüglich der Bedeutung empirischer Phänomene werden kann und damit Anspruch und Potenzial einer Hochschule systematisch unterbietet. Die Konzeption grenzt sich auch von supervisorischen Verfahren wie der *Kollegialen Beratung* (vgl. Tietze 2003) ab, die von *Fallgebenden* vorgetragene Ereignisse in zumindest strukturiertem Verfahren kollektiv bezüglich möglicher Deutungen des Narrativs befragen und kollektiv Lösungsperspektiven generieren. Abgesehen von den im Sinne des Wortes fragwürdigen Prämissen eines systemisch-konstruktivistischen



Beratungsverständnisses, das die Mehrzahl der supervisorischen Verfahren prägt, seinen Funktionalisierungstendenzen und Optimierungsoptimismen durch Diskursverschränkung mit Figuren der Personalentwicklung (Traue 2010, 193ff.) unterbietet auch ein solches Verfahren das Potenzial, das ein Protokoll als empirisches Datum für das methodisch kontrollierte Fremdverstehen beinhaltet.

Eine dritte Abgrenzung wird bezüglich des gerade im Praxissemester hochkonjunkturrell betriebenen Konzepts des *Forschenden Lernens* (vgl. Huber 2009; Miege & Lehmann 2017; Rothland & Boecker 2014) vorgenommen. Auch wenn die Schnittmenge zwischen beiden Konzepten darin besteht, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt Forschungsmethoden zum Einsatz kommen, sind die Gemeinsamkeiten ansonsten gering. Fallarbeit im hier vertretenen Sinne hat nicht den Charakter eines vollständigen Forschungsprojektes. So ist z.B. nicht erforderlich, dass Studierende vorgängig recherchieren, wie sich der (internationale) Forschungsstand zu einem im Rahmen des Praktikums bzw. seiner Begleitung fokussierten Gegenstand darstellt. Auch treten Fragestellung, Gegenstandskonstitution und eine gegenstandsadäquate Methodenwahl in den Hintergrund, wenn der Gegenstand vorgängig festgelegt, die Entscheidung für die Dokumentation von schulischer oder unterrichtlicher Interaktion gefallen und die Methode der Rekonstruktion seitens der Lehrenden bestimmt ist. Dass man damit dann nicht lernt, einen vollständigen Forschungsprozess eigenständig zu gestalten, ist evident. Akzeptiert man aber die Berufsbezogenheit des Studiums zum Lehrberuf (und Studierende, die nach eigenen Angaben Lehrerin und nicht Forscherin werden wollen), kann die skizzierte Form der Fallarbeit den entscheidenden Beitrag zu einem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* leisten: Die intensive Einbindung in den Kernprozess des Forschens<sup>6</sup> als vertieftes Verstehen und Erkenntnisgewinnung am empirischen Datum aus der beruflichen Praxis. Statt mangels hinreichender wissenschaftstheoretischer und inhaltlicher Voraussetzungen ein eigenständiges und auf die Generierung *neuen* Wissens abzielendes Forschungsprojekt strategisch und im Primat der Forschungspragmatik durchzuexerzieren,<sup>7</sup> fokussiert Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien auf den Einsatz von Forschungsmethoden im instrumentellen Sinne der Erkenntniswerkzeuge. Sie rechnet zugleich mit der sozialisatorischen Wirkung eines solchen Vorgehens für die fallrekonstruktive Kompetenz (vgl. Kap. 4.3).

6 Der Begriff des *Forschens*, der unter vorrangig berufsorientierten Studierenden bisweilen ein gewisses Allergiepotezial besitzt, kann auch schlicht durch *Analyse* ersetzt werden.

7 Im Praxissemester ist diese Anforderung zusätzlich noch bedrängt von der Anforderung, sich bei der Gestaltung von Unterricht in der Schulklasse zu bewähren.

#### 4.2 Vorgehensweise in den Berufspraktischen Studien

Das grundsätzliche Vorgehen einer solchen Konzeption von Fallarbeit orientiert sich an der wechselseitigen Ausschließlichkeit von Einlassung und Distanz in den beiden Praxen (vgl. Kap. 2) und beinhaltet drei Phasen:

1. Praktikumsvorbereitung (auch) als Einlassung auf Wissenschaftspraxis
2. Praktikums(mit)gestaltung als Einlassung auf berufliche Praxis
3. Praktikumsnachbereitung als Einlassung auf Wissenschaftspraxis

Die drei Phasen werden im Folgenden kurz charakterisiert:

*Phase 1:* Hier geht es um die Festlegung eines Beobachtungsschwerpunktes im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung.<sup>8</sup> Diese Sensibilisierung kann je nach Kontext durch Bezugnahme auf fachdidaktische und/oder erziehungswissenschaftliche Konzepte geschehen, die helfen, die Beobachtungen in der beruflichen Praxis zu fokussieren und begrifflich vorzustrukturieren.<sup>9</sup> Dieses akademische Moment der Praktikumsvorbereitung ergänzt oder komplettiert die Praktikumsvorbereitung, die sonst oft auf operative Fragen beschränkt ist, mit der Bezugnahme auf theoretische Konzepte als Beschreibungs- und Beobachtungskategorien. Praktikumsnah können diese dann bereits im Sinne von *Brillen* während vorgängiger Hospitationen verständlich und im Idealfall auch subjektiv bedeutsam werden.

*Phase 2:* Sie besteht vorrangig in der Einlassung auf die berufliche Praxis und die Bewährung in deren Handlungsanforderungen. *Minimalinvasiv* aufgrund des realistisch zu bearbeitenden Umfangs wird die nachfolgende Distanzierung in Phase drei nur durch die (möglichst gezielte) Dokumentation eines Protokolls der beruflichen Praxis vorbereitet. Es gilt also, ein empirisches Datum zu gewinnen, ohne dass die Einlassung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis dadurch maßgeblich beeinträchtigt würde. Die Dokumentation einer entweder vorab unter Bezugnahme auf die Unterrichtsplanung anvisierten oder spontan auffallenden Situation führt zur technischen Aufzeichnung eines Falls, sei es als Audio- oder Videodokumentation.<sup>10</sup> Dieser Fall wird zeitnah mittels einer Beschreibung von der aufzeichnenden Person kontextualisiert, um den so gewonnenen Fall und die Erhebungssituation zu *konservieren*, und zwar so lange, bis Zeiträume und Muße im Sinne der Entlastung von Unterrichtsgestaltungsaufgaben vorhanden sind, um

8 Unsere bisherige Erfahrung zeigt, dass im BA-Studium hier eine starke inhaltliche *Führung* erforderlich ist, die Fragen und theoretische Konzepte mit einer hohen Verbindlichkeit in den Horizont der Studierenden bringt. Zudem müssen die Lehrenden selbst theoretisch wie methodisch Köner\*innen sein, um Studierende überzeugend begleiten zu können.

9 Dass damit auch eine potenzielle Beschränkung der Perspektiven bis hin zur Einseitigkeit verbunden sein kann, sei an dieser Stelle nur angemerkt und als (hohe) Anforderung interdisziplinärer Curriculumsentwicklung markiert.

10 Die damit verbundenen Datenschutzerfordernisse sind hoch, aber grundsätzlich lösbar, handelt es sich doch in spezifischer Weise auch um überaus alltägliche Daten.

sich nachträglich analytisch distanziert mit dem Fall zu befassen. Der weitere Vorteil der Trennung von Dokumentation und Analyse liegt darin, dass der Fall und die damit verbundenen Betroffenheiten quasi *abkühlen*. Bewährt hat sich, dass die Dokumentation nicht von den interaktiv eingebundenen Studierenden, sondern von den schulischen Mentor\*innen, Mitstudierenden oder – sofern vorgesehen – auch Mitarbeitenden der Hochschule vorgenommen wird. Je nach vorgesehener Analysemethode wird der Fall dann vorbereitend auch transkribiert.

*Phase 3:* In der Seminargruppe wird der Fall dann entweder *face to face* oder im Modus digitaler Kooperation auf Moodle o.Ä. methodisch geleitet analysiert bzw. rekonstruiert.

Ohne an dieser Stelle auf das konkrete methodische Vorgehen und die jeweils zugrundeliegenden Methodologien einzugehen (vgl. Leonhard u.a. 2020) kann ein sequenzanalytisches Vorgehen als bewährt gekennzeichnet werden, um die Genese des interaktiven Verlaufs, die situativ getroffenen Auswahlen aus möglichen Handlungsoptionen und die damit verbundenen Bedeutungsmomente herauszuarbeiten. Eine solche Analyse endet mit der Feststellung, *was der Fall ist* und damit mit der möglichst präzisen Beschreibung der zugrundeliegenden Handlungsstrukturen. Handlungsoptionen sind im Prozess der Rekonstruktion z.B. als regelgeleitete Anschlussoptionen sichtbar geworden (vgl. Wernet 2009, 16) und stellen sich als Frage erneut nach der Bilanzierung der Bedeutungsgehalte. An dieser Stelle ist jedoch die systematische Grenze von *Wissenschaftspraxis* sichtbar zu machen, die keinen Schluss vom Sein zum Sollen zulässt. Zugleich können diese Handlungsoptionen nach einer solchen Rekonstruktion auf einer deutlich solideren Basis diskutiert werden.

Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien in diesen drei Phasen zu konzipieren hilft, einen gemeinsamen und der jeweiligen Expertise der Hochschulmitarbeitenden entsprechenden Fokus angesichts der Kontingenz des Unterrichtsgeschehens an den verschiedenen Praktikumsorten aufrecht zu erhalten.

#### **4.3 Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Zuge der Realisierung des Prototyps**

Zentrale Rahmenbedingung für die Realisierung des Prototyps ist zunächst die Zuständigkeit der Hochschule für die Begleitung des Praktikums und die Möglichkeit der Einflussnahme auf das, was im Verlauf des Praktikums geschieht. Der *privilegierte Feldzugang* Pädagogischer Hochschulen als traditionell zumindest engere Verbindung im wechselseitigen Austausch kann hier als zentraler Vorteil gegenüber der universitären Lehrer\*innenbildung gekennzeichnet werden. Die enge Verbindung erfordert jedoch zugleich konzeptionelle Abstimmung, um Akzeptanz und Unterstützung mit dem Berufsfeld erreichen zu können.

Als weitere Rahmenbedingung kann – nur auf den ersten Blick merkwürdig anmutend – die zeitliche Begrenztheit des Praktikums gelten. Der mit dem Prototyp

verbundene Wechsel zwischen Distanz und Einlassung bzw. zwischen den Einlassungen auf unterschiedliche Praxen gerät konzeptionell in Schwierigkeiten, wenn ein Langzeitpraktikum a) im Wesentlichen unabhängig von der Hochschule und b) in einem Umfang stattfindet, dass der dafür mögliche *cognitive load* ausschließlich mit den Anforderungen der beruflichen Praxis besetzt ist. Drei- bis vierwöchige Blockpraktika ermöglichen in unserem Kontext intensive studentische Erfahrungen in der Mitgestaltung beruflicher Praxis und die Anbahnung eines pädagogisch-praktischen Habitus.<sup>11</sup> Bei Begleitveranstaltungen, die in relevantem Umfang davor und danach stattfinden, lässt sich bei dieser Praktikumsdauer zugleich der Gedanke aufrechterhalten, dass es neben der beruflichen noch eine weitere Praxis gibt, die im Sinne der *doppelten Professionalisierung* bedeutsam ist. Fälle, die in solchen Formaten entstehen, sind damit quasi *lauwarm*: noch angebunden an das eigene Erleben und die subjektive Bedeutsamkeit und doch hinreichend abgekühlt für die distanzierte und verstehensbezogene Auseinandersetzung. Eine wesentliche inhaltliche Voraussetzung ist das konzeptionelle Verständnis und die methodische Expertise der Mitarbeitenden, Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien in dieser Weise zu strukturieren und in den jeweiligen Veranstaltungen mit Studierenden die damit verbundene analytische Perspektive mit einer gewissen Robustheit gegenüber austausch- und lösungsorientierten Anfragen zu verteidigen. Gefragt sind hier also nicht nur *Könner\*innen der Wissenschaftspraxis*, sie müssen auch davon überzeugt sein, dass mit einem solchen Vorgehen ein Gewinn an Verständnis für die Komplexität beruflichen Handelns von Lehrer\*innen zu erzielen ist, der an einer Hochschule höher zu gewichten ist als ein ebenso nachvollziehbares Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch und Vergemeinschaftung. Unsere Beobachtungen verweisen auch darauf, dass es Themen gibt, deren Bearbeitung Studierenden im Angesicht beruflicher Praxis näherliegt als andere. So lassen sich Fragen der Klassenführung *einfacher* einer analytischen Auseinandersetzung zuführen als z.B. fachdidaktische Fragestellungen zu mathematischen Lernprozessen.

Eine hohe Expertise der Lehrenden, ein verbindlich-überzeugendes Auftreten mit klaren Aufträgen zur Beobachtung und Dokumentation und eine einsichtige Demonstration des dadurch entstehenden Gewinns kann hier als Voraussetzung markiert werden.

Derartige Voraussetzungen sind unserer Erfahrung nach kaum gegeben, wenn Lehrpersonen als *Könner\*innen der beruflichen Praxis* in diesen Formaten eingesetzt werden. Die habitualisierte Zuständigkeit für die Lösung unterrichtlicher Probleme lässt die unpraktische Distanzierung mit dem Ziel *schlichter Erkenntnis*

---

11 Empirische Befunde z.B. bezüglich des Erwerbs erster unterrichtspraktischer Routinen schon in diesem kurzen Zeitraum sind mir bisher nicht bekannt.

kaum zu, böte aber – bei entsprechender Einbindung in die akademischen Perspektiven auf berufliche Praxis – ein wesentliches Potenzial berufslangen Lernens. Die zweite wesentliche inhaltliche Voraussetzung betrifft das Innenverhältnis der Hochschulen. Sie besteht in der Möglichkeit für Studierende, ein solches fallrekonstruktives Vorgehen mit einer gewissen Kohärenz und Kontinuität als Anforderung zu erleben. Auch wenn mit dem skizzierten Prototyp keineswegs ein *Methodenmonismus* verbunden ist, kann es sinnvoll sein, angehende Lehrpersonen auch in Veranstaltungen zu Forschungsmethoden vorrangig (aber nicht ausschließlich) mit solchen Methoden in Kontakt zu bringen, die dazu beitragen können, „die Grundlage für ein intuitives, unter Praxiszwängen mögliches, abgekürztes Fallverstehen“ (Helsper 2001, 15) zu legen. Die dafür erforderliche Verständigung und curriculare Abstimmung in den zuständigen Gremien und Teams sowie die Konzipierung wiederkehrender Übungsgelegenheiten für ein rekonstruktives Methodenrepertoire der *Lehrenden* in den Berufspraktischen Studien stellt die vielleicht größte Herausforderung der Lehrer\*innenbildung dar.

Zwei kritische Anfragen werden nicht selten an ein solches Vorgehen gestellt: Die Fokussierung auf die konkrete Situation, die Gegenstand des Protokolls wird, kann als *Situationalismus* kritisiert werden, steckt doch in der Bezugnahme auf die Situation eine Ausschließlichkeit, die die Historizität jeder Situation unberücksichtigt lässt (vgl. Syring in diesem Band). Dieser berechtigten Anfrage kann durch eine sorgfältige Kontextualisierung des Falles zumindest ansatzweise begegnet werden. Anlass zur Kritik gibt oft auch der im Vergleich zu Vielfalt und Umfang vermeintlicher Erfahrungen in der Teilnahme an der beruflichen Praxis geringe Umfang, in dem empirische Daten aus dem Praktikum dann tatsächlich einer sorgfältigen Analyse unterzogen werden können. Umso bedeutsamer erscheint es, dass Mitarbeitende der Hochschulen in der Lage sind, gemeinsam mit den Studierenden das zunächst nicht Augenscheinliche z.B. als latente Sinnstruktur sichtbar zu machen. Die Repräsentanz *allgemeiner* Phänomene im besonderen Fall kompensiert dann idealerweise die unvermeidliche Ausschnitthaftigkeit des Protokolls.<sup>12</sup>

## 5 Ausblick und offene Fragen

Die Frage, ob sich ein solches Verständnis von Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien zu etablieren vermag, ist empirischer Natur. Argumentativ sollte hier deutlich geworden sein, dass eine solche Konzeption lehrer\*innenbildenden

12 Auf die technischen und rechtlichen Herausforderungen der Dokumentation der Protokolle in der beruflichen Praxis wird an dieser Stelle nicht eingegangen, ebenso wenig auf typische Friktionen studentischer Fallarbeit wie sie z.B. bei Reh und Rabenstein (2005) dokumentiert sind.

Hochschulen jeglicher Couleur gut anstünde. Jenseits der Konzeption wird sich aber mindestens dreierlei erweisen müssen:

1. Etablieren sich Schul- und Berufspraktische Studien institutionell und konzeptionell flächendeckend als eigener akademisch ausgewiesener Studien- und Gegenstandsbereich?
2. Erhalten bzw. übernehmen die Hochschulen die Zuständigkeit und Verantwortung für die akademische Begleitung von Studierenden in den offensichtlich unvermeidlichen Kontaktzonen mit der beruflichen Praxis und welche systematische Rolle spielen dabei die staatlichen Seminare bzw. Zentren für schulpraktische Lehrer\*innenbildung?
3. Entwickeln bzw. adaptieren Hochschulen für diesen Studienbereich Methoden und Formen der Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit, die subjektive Involvierung als Normal- statt als Betriebsunfall mitdenken und dennoch in erster Linie den Potenzialen wissenschaftlicher Erkenntnis verpflichtet sind?

In der wechselseitigen Anerkennung von Differenz und jeweils vorhandenen Potenzialen der Professionalisierung in beiden Praxen steckt die Chance, sich von der unproduktiven Zuschreibung von „Praxisborniertheit“ (Hedtke 2020, 83) endlich zu verabschieden.

### Literaturverzeichnis

- Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus. Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabit. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53-63.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS, 70-91.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 174-193.
- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 79-108.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), 7-15.
- Helsper, W. (2018a): Lehrerberitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerberitus – Konsequenzen für die Lehrberuflichkeit. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.

- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-36.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. *Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung*. In: ZQF 14 (1), 13-32.
- Kramer, R.-T. (2020): Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In: S. Thiersch (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, 109-126.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlagen und heuristische Schärfungen*. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2014): *Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 3, 44-57.
- Leonhard, T. (2018): *Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 10*. Münster: LIT, 11-26.
- Leonhard, T. (2020a): *Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung*. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-57.
- Leonhard, T. (2020b): *Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer\_innenbildung*. In: *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion HLZ* 3 (2), 14-28.
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (2021): *Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Gegenstandsbezogene Positionierungen und Vergewisserungen*. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): *Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 95-111.
- Mieg, H.A. & Lehmann, J. (2017): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/M.: Campus.
- Neuweg, G.H. (2004): *Figuren der Relationierung von Lehrwissen und Lehrerkönnen*. In: B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. Münster: LIT, 1-26.
- Neuweg, G.H. (2011): *Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung*. *Erziehungswissenschaft*. In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 22 (43), 33-45.
- Overmann, U. (1991): *Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen*. In: S. Müller-Doohm (Hrsg.): *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005): *„Fälle“ in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 4, 47-54.

- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemesters. In: DDS – Die Deutsche Schule 106 (4), 386-397.
- Schedler, K. (2012): Multirationales Management. Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen. In: dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management 5 (2), 361-376.
- Scheid, C. & Wenzl, T. (2020): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte. In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann, 141-154.
- Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt.
- Traue, B. (2010): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psychotechnik. Bielefeld: transcript.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2020): Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt: zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In: Thiersch, S. (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, 127-145.



*Olaf Krey, Thorid Rabe und Michael Ritter*

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

### **1 Einführung**

Der Kasuistik wird in weiten Teilen der erziehungswissenschaftlichen Lehre (und Forschung) der Lehrer\*innenbildung eine mehr oder weniger selbstverständliche Existenzberechtigung zugesprochen; das belegen u.a. eindrucklich die Beiträge in diesem Band. Kasuistik ist dabei an vielen Standorten fester Bestandteil von Lehrveranstaltungen der einzelnen Fachdisziplinen in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung, die Auseinandersetzung mit Kasuistik gehört zum Selbstverständnis dieser Fachkolleg\*innen.

In den Fachdidaktiken hingegen hat das Konzept der Kasuistik als Diskussionsgegenstand bislang nur randständig Aufmerksamkeit erfahren. Das verwundert, wird mit der Arbeit an Fällen – neben der Anbahnung eines reflexiven Habitus – doch auch das Ziel der Relationierung von *Theorie* und *Praxis* in der Lehrer\*innenbildung verbunden (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 29; sowie Heinzel, Hummrich, Leonhard in diesem Band).

Eine Fachdidaktik ist in der Regel direkt und/oder indirekt damit befasst, die unterrichtliche Praxis des ihr zugeordneten Unterrichtsfaches zu verstehen und bezogen auf seine fachunterrichtlichen Gegenstände Lehr-Lern-Prozesse zu modellieren. Dieser sehr konkrete Bezug auf ein institutionell klar gerahmtes Berufsfeld, der sich in einer mindestens impliziten und indirekten Verbundenheit mit der reichen und täglich neue Fälle generierenden Praxis des Fachunterrichts zeigt und als kausale und teleologische Ursache für fachdidaktisches Arbeiten immer gegenwärtig ist, könnte eine prinzipielle Affinität fachdidaktischer Theoriebildung und Lehre zu fallorientierten Denk- und Argumentationsweisen erwarten lassen.

So ließe sich durchaus fragen, ob das weitgehende Ausbleiben einer Diskussion *über* Kasuistik in den Fachdidaktiken denn auch von einem Fehlen von Fallarbeit in der fachdidaktischen Lehre begleitet wird. Dies scheint unwahrscheinlich, denn das *Versprechen* der Praxisorientierung – einer theoriebasierten wissenschaftlichen Reflexion von Unterricht – ist für die Fachdidaktiken besonders attraktiv (zur Problematisierung vgl. Wernet in diesem Band). Dem *Beispiel* kommt in der

fachdidaktischen Darstellungs- und Argumentationstradition ein zentraler Stellenwert zu, es ist z.B. im Sinne misslungenen Unterrichts oder ausbleibenden Lernerfolgs Ausgangspunkt fachdidaktischer Reflexion oder im Sinne von *best practice* Illustration für die erfolgreiche Anwendung einer Theorie bzw. eines Modells, Aufbereitung eines Inhalts etc. Eine fachdidaktische Lehre ohne solche Bezüge ist nur schwer vorstellbar.

Vor diesem Hintergrund verwundert der Befund, dass die potentiell fallaffinen Fachdidaktiken bislang nur wenig Anknüpfungspunkte an das Konzept der Kasuistik gefunden haben. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig.

Im Folgenden versuchen wir, eine Relationierung von Kasuistik und Fachdidaktik vorzunehmen, um mögliche Spannungsverhältnisse, aber auch potenzielle Anschlussstellen für eine interdisziplinäre Adaption des Kasuistik-Konzeptes in den fachdidaktischen Domänen der Lehrer\*innenbildung zu identifizieren. Dabei berühren wir auch die Frage, ob Gründe für die wahrgenommene Distanz zwischen Fachdidaktiken und Kasuistik in den disziplinbezogenen Eigenlogiken der fachdidaktischen Theoriebildung zu finden sein können. Dazu werden wir Elemente der Lehre zweier sehr verschiedener fachdidaktischer Disziplinen, wie sie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) praktiziert werden, in den Fokus rücken. Am Beispiel fallorientierter Lehrformate der *Physikdidaktik* (Kap. 2) und der *grundschulbezogenen Deutschdidaktik* (Kap. 3) wird der Frage nachgegangen, wie diese Formate sich in Relation zu den Diskursen der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik positionieren lassen und wie eine solche Perspektive auf die Erwartungen und Gegenstandsbereiche der fachdidaktischen Lehre Bezug nimmt. Anhand der herausgearbeiteten Beobachtungen soll am Ende des Beitrags eine Diskussion zur Spezifik kasuistischen Arbeitens in den Fachdidaktiken erfolgen, die Anregungen dazu gibt, wie das erziehungswissenschaftliche Konzept für fachdidaktische Fragestellungen adaptiert werden kann und dabei strukturell modifiziert wird (Kap. 4). Damit möchten wir einen Beitrag zur interdisziplinären Verzahnung der verschiedenen an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Disziplinen leisten.

Wir beziehen uns im vorliegenden Beitrag auf vier Idealtypen von Kasuistik, wie sie im Rahmen des KALEI-Projektes an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) erarbeitet wurden (vgl. Schmidt u.a. 2019; Schmidt & Wittek in diesem Band, 179). Aus unserer Perspektive ist der hier herangezogene Systematisierungsversuch besonders deshalb hilfreich, weil er von einem weiten Kasuistikverständnis ausgeht und sich einer vergleichenden Wertung der Idealtypen enthält: Die Idealtypen stehen nebeneinander und nicht in einer Rangfolge.

## 2 Kasuistische Formate in der Physikdidaktik

Die physikdidaktischen Studienanteile in den Lehramtsstudiengängen an der MLU erstrecken sich vom ersten bis zum achten Studiensemester und ermöglichen insofern die wiederholte und aufeinander bezogene physikdidaktische Arbeit an Fällen.

Die wichtigsten kasuistischen Elemente werden hier zeitlich geordnet nach dem Studienverlauf beschrieben und hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Zielstellung und ihren Bearbeitungsmodi charakterisiert. Die folgende Tabelle gibt einen orientierenden Überblick.

**Tab. 1:** Überblick über ausgewählte kasuistische Lehrelemente im Physikdidaktik-Curriculum der MLU

Semester	Lehrveranstaltung	Kurze Beschreibung der kasuistischen Dokumente
2	Laborübungen: physikalische Schulexperimente	Videografierte Unterrichtssequenzen des Microteachings
3	Seminar zu physikdidaktischen Grundlagenthemen	Kein manifestes Dokument, erinnerte Primärerfahrung der Studierenden zur Perspektivenübernahme
4	Schulpraktische Übungen	Videografierte (und transkribierte) Unterrichtssequenz eigenen Unterrichts
ab 5	Schulpraktikum	Artefakte und Beobachtungsprotokolle hospitierten oder eigenen Unterrichts
6	Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe	Auszüge aus Schulbüchern

### 2.1 Laborübungen: physikalische Schulexperimente

Im Rahmen der sogenannten Laborübungen im zweiten Semester eignen sich die Studierenden Fähigkeiten zur Planung und Durchführung von physikalischen Schulexperimenten an. Verbindlicher Bestandteil der Veranstaltung sind Microteachings (vgl. Havers & Toepell 2002, 178). Jede Studierende bereitet einen maximal zehnmütigen Unterrichtsausschnitt vor, in dessen Mittelpunkt ein zuvor in der Lehrveranstaltung erprobtes Schüler- oder Lehrerexperiment steht, und führt diesen mit den Kommiliton\*innen durch, die sich in die Rolle von Schüler\*innen versetzen. Neben einer mündlichen Rückmeldung durch die Lehrenden und einem kurzen, kriteriengeleiteten Feedback durch die Kommiliton\*innen erhalten die Studierenden eine Videografie ihres eigenen Microteachings, die als Grundlage für eine schriftliche Reflexion der Präsentationserfahrung unter Einbeziehung der erhaltenen Rückmeldungen dient.

Dieses komplexitätsreduzierte Vorgehen ermöglicht den Studierenden, erste fachdidaktische Handlungserfahrungen in experimentierbezogenen Unterrichtssettings (Präsentation von Demoexperimenten, Anleitung von Schülerexperimenten, Erstellung von Begleitmaterialien, Antizipation von sachbedingten Lernschwierigkeiten) zu sammeln. Insofern handelt es sich um eine erste Selbsterprobung in der Rolle als Physiklehrer\*in. Gleichzeitig sollen damit langfristig der produktive Umgang mit Feedbacksituationen und eine analytisch-reflexive Grundhaltung zum (eigenen) Unterrichtshandeln angestoßen werden.

Im Sinne der Idealtypen der Kasuistik ist diese Fallarbeit wohl am ehesten der *praxisanalysierenden Kasuistik* zuzuordnen, die auf die Selbstanalyse des eigenen pädagogischen – hier fachdidaktischen – Handelns zielt. Kritisch zu hinterfragen ist allerdings, welche Praxis hier in den Blick gerät, handelt es sich doch nicht nur um den eigenen Fall, sondern um bewusst komplexitätsreduzierte Lehrausschnitte, deren Reduktion sich unter anderem in der zeitlichen Beschränkung, der pädagogischen Entlastung – weil Studierende *unterrichtet* werden – und in der thematischen Fokussierung auf Schulexperimente äußert. Dadurch wiederum entfällt gewissermaßen der Schritt der Auswahl des Materials für die Fallbearbeitung, wohingegen erst im Verlauf der Bearbeitung der Reflexionsaufgabe durch die Studierenden selbst festgelegt wird, worin der Fall besteht. Dadurch, dass über den Verweis auf einen Reflexionskreislauf (vgl. Korthagen & Vasalos 2005) hinaus das methodische Vorgehen bei der Analyse der Videografien nicht weiter spezifiziert wird, ist von den Studierenden nur eine geringe Bearbeitungstiefe zu erwarten.

## 2.2 Seminar zu physikdidaktischen Grundlagenthemen

In einem Seminar im dritten Semester widmen sich mehrere Sitzungen der Rolle der Sprache beim Physiklernen im Kontext von Inklusion. Zu Beginn werden die Studierenden in Adaption eines Vorschlags von Tajmel (2017) ohne Vorankündigung in eine (typische?) Unterrichtssituation versetzt, in der sie die Rolle der Schüler\*innen übernehmen. Ihnen wird das sogenannte *Kleiderbügelexperiment* präsentiert, bei dem das physikalische Phänomen Auftrieb mit Hilfe von Alltagsgegenständen demonstriert wird. Im Anschluss sehen sich die Studierenden mit der Aufgabe konfrontiert, den Versuch (Aufbau und Beobachtung) schriftlich zu beschreiben: für sie überraschend in ihrer *zweitbesten* Sprache bzw. in ihrer besten Fremdsprache, d.h. für viele Studierende nicht auf Deutsch!

Im Anschluss an diese Schreibaufgabe bzw. den Bearbeitungsversuch werden die Studierenden statt eines Ergebnisvergleichs dazu aufgefordert, Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe zu beschreiben, zu überlegen, welche Hilfsmittel ihnen von Nutzen gewesen wären und vor allem, die eigenen Gefühle, das eigene Erleben in der Situation mit einzubeziehen.

Auf den ersten Blick handelt es sich bei diesem Lehrbaustein nicht um Kasuistik im engeren Sinne, weil *der Fall* quasi live hergestellt und nicht vorab und dauerhaft dokumentiert wird. Ähnlich wie in der Logik einer *subsumtiven Kasuistik* dient die Inszenierung einer unterrichtsähnlichen Situation dazu, ein vorab festgelegtes Themenfeld zu illustrieren oder, in diesem Fall vielleicht noch stärker, den Studierenden dieses Thema aufzuschließen, es ihnen durch einen zeitweiligen Perspektivenwechsel („Ich als Schüler\*in mit einem begrenzten sprachlichen Repertoire in der aktuellen Zielsprache“) und die damit verbundenen Erfahrungen („Hoffentlich muss ich das nicht vorlesen; ich habe mich so sehr mit den Vokabeln beschäftigt, dass für fachliches Verstehen keine Zeit mehr blieb.“) in seiner Relevanz nahe zu bringen. Im Kontrast zu anderen kasuistischen Elementen, bei denen gerade eine Perspektive der wissenschaftlichen Distanz und/oder eine Lehrer\*innenperspektive eingenommen werden soll, wird hier durch das Erleben aus Schüler\*innenperspektive eine emotionale Betroffenheit ausgelöst, die in einer anschließenden Reflexion bearbeitet und für die weitere Erschließung des Themas genutzt werden kann. Die Betroffenheit soll produktiver Ausgangspunkt für eine (subjektive) Theoriebildung werden, mindestens aber die Wirkmächtigkeit des *Normalen* und die Notwendigkeit der distanzierenden Multiperspektivität greifbar machen. Falls es sich überhaupt um Fallarbeit handelt, so ist ihr Ergebnis durch die Dozent\*innen vorab festgelegt, die Bearbeitungstiefe eher gering und nicht methodologisch gerahmt.

### 2.3 Schulpraktische Übungen (SPÜ)

Im vierten Fachsemester planen die Studierenden in den SPÜ erstmals (im Rahmen des Studiums) eigenen Physikunterricht, werden zu ihrer Planung beraten und führen dann Unterricht durch. Sie erhalten Rückmeldung anhand von vorab durch die jeweils Unterrichtenden festgelegten Beobachtungskriterien. Aus den eigenen videografierten Unterrichtsstunden wählen die Studierenden für eine vierstündige Nachbereitungssitzung zwei Videosequenzen von wenigen Minuten aus. Eine von den Studierenden zu transkribierende Sequenz soll ausgewählt werden, in der *etwas Fachliches/Fachdidaktisches* aus Sicht der Studierenden interessant, fragwürdig oder problematisch erscheint. Der zweite Unterrichtsausschnitt kann freier, also *ohne* konkreten Bezug auf fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Gegenstände, bestimmt werden, er wird Anlass einer kollegialen Fallberatung im Seminar.

Daraus resultieren zwei Gruppenarbeitsphasen in der Präsenzzeit:

1) Im Sinne einer *praxisanalysierenden Kasuistik* fordert die Aufgabe zu den Transkripten dazu auf, dass kurz und möglichst wenig wertend die Einbettung des Transkripts in den Unterrichtsverlauf geschildert und das Transkript mit verteilten Rollen gelesen wird, um sich dann zunächst über spontane Lesarten – mit der Betonung auf den Plural – auszutauschen. Im Anschluss soll das Transkript dann

sequentiell interpretiert werden, um herauszuarbeiten, was in dem Transkript aus fachdidaktischer Perspektive (und damit wiederum schon begrenzt ergebnisoffen) *der Fall ist*. Erst im Anschluss an diese Bearbeitung des Transkripts besteht die Möglichkeit, die Szene im Videomitschnitt anzusehen und sich darüber auszutauschen, wie die zusätzlichen Informationen die entwickelte Interpretation verändern können.

Vorausgesetzt wird dabei, dass die Studierenden durch das Absolvieren eines im Rahmen des erziehungswissenschaftliche Grundlagenstudiums begleiteten Beobachtungspraktikums bereits an kasuistisches Arbeiten und spezifisch an ein sequentielles und damit entschleunigtes Vorgehen bei der Analyse von Interaktionen, an die Idee der normativen Enthaltsamkeit und das Immanenzgebot (i.S. eines Verzichts auf die Unterstellung von Intentionen) herangeführt wurden.

Die Studierenden arbeiten in diesem Format also sowohl auf eigenen als auch am fremden Fall, ohne auf einen spezifischen methodischen Rahmen festgelegt zu sein. Gleichwohl sehen wir dieses Setting an der Grenze zu einer *rekonstruktiven Kasuistik*, weil eine hohe Bearbeitungstiefe des Falls zumindest von Seite der Lehrenden angestrebt wird und damit nicht nur auf professionelles Handeln, sondern eben auch auf einen reflexiven Habitus hingewirkt wird. Gleichzeitig lassen sich diesen Intentionen gegenläufige Schwierigkeiten beobachten, die auch bei SPÜ-Fallarbeit in anderen Fächern berichtet wurden. So schwankt die Qualität der Daten und auch die Analysefähigkeiten der Studierenden sind trotz der Vorkenntnisse aus dem Beobachtungspraktikum sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Lindow & Münch 2014; Breidenstein u.a. 2020). Oftmals verfallen die Studierenden auch hier schon in die Suche nach Handlungsalternativen, statt den Fall als solchen erst herauszuarbeiten.

2) Im zweiten Teil der SPÜ-Auswertungssitzung wird Raum für kollegiale Fallberatungen zur Bearbeitung eines *Problems*, das die Studierenden in ihren eigenen Videos identifiziert haben, gegeben. Den Studierenden gibt die kollegiale Fallberatung, bei der es sich je nach tatsächlicher Ausgestaltung des vorgegebenen Rahmens um *problemlösende oder praxisanalysierende Kasuistik* handeln kann, die Möglichkeit, Unterrichtsgeschehen handlungsentlastet zu analysieren und das eigene (fachdidaktische) Handlungsrepertoire kritisch zu hinterfragen und ggf. gedanklich zu erweitern. Unsere Erfahrung mit diesem Setting zeigt, dass nur selten fachdidaktische Probleme in den Vordergrund rücken, sondern eher allgemeindidaktische oder pädagogische Fragen (Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Umgang mit Störungen) für die Studierenden thematisch werden. Zu beobachten ist zum Teil allerdings auch, dass sich das vorab wahrgenommene Problem in der Analyse auflöst, weil sich die Wahrnehmung der Unterrichtssituation durch den Einbezug mehrerer Beobachtungsperspektiven ändert oder weil sich die ursprünglich mit der Situation verbundene Zielvorstellung ändert. Das kann zu einer (Schein-)Entlastung der Studierenden führen: Positiv gewendet kann dahinter die

Anerkennung der Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterrichtsgeschehen und Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Gegenstands-Interaktionen stehen, also eine Anerkennung des Technologiedefizits pädagogischen und didaktischen Handelns. Negativ betrachtet kann diese Entlastung aber auch dazu führen, dass sich die Studierenden der eigenen Verantwortung für das Gelingen fachlicher Unterrichtsinteraktionen entziehen im Sinne eines „da habe ich ohnehin keinen Einfluss“.

## 2.4 Schulpraktikum

Nach Abschluss der SPÜ können die Studierenden das erste von zwei vierwöchigen Schulpraktika absolvieren, in dem sie im Fachunterricht hospitieren, diesen selbst planen und durchführen. In der Physikdidaktik wird dieses Praktikum derzeit genutzt, um das Thema *Physiklernen und Sprache* aufzugreifen und zu vertiefen. Dazu dokumentierten die Studierenden für eine fallanalytische Auseinandersetzung z.B. Aufgabenstellungen, Experimente, Arbeitsblätter oder Tafelbilder, Auswertungen, Herleitungen etc. und deren Einsatz im Unterricht. Auswahlkriterium ist, dass unter der Perspektive *Physiklernen und Sprache* etwas auffällig/interessant wird. Mindestens drei solcher Fälle sollen gesammelt und in geeigneter Form (Transkription einer Videoaufzeichnung, Gedächtnisprotokoll erstellt unmittelbar im Anschluss an die Stunde etc.) dokumentiert werden.

Bisher fand eine analytische Auseinandersetzung mit diesem Material als Teil des Praktikumsberichts individuell und schriftlich statt. Während damit eine nachvollziehbar gründliche Auseinandersetzung jeder/jedes einzelnen mit einem Fall angeregt werden kann, liegt darin auch ihr Nachteil begründet, dass die Fallarbeit in der Dyade Studierende/Dozent\*in verbleibt und verschiedene Lesarten und Deutungszugänge eher nicht entstehen und verhandelt werden. Derzeit wird eine Modifikation des Formats durch die Interpretation des Materials in Kleingruppen erprobt.

Mit dem Fokus auf Sprache arbeiten die Studierenden in einem im Vergleich zu den SPÜ noch enger gefassten physikdidaktischen Themenfeld, das im Kontext inklusiven (Fach-)Unterrichts bedeutsam ist, dem gegenüber viele Lehramtsstudierende der Physik allerdings *fremdeln*. Die Identifikation von (subjektiv) relevanten Situationen stellt vor diesem Hintergrund eine erste Herausforderung dar, so dass innerhalb des engen fachdidaktischen Fokus auf Sprache sehr divers bleibt, was die Studierenden als interessant im Hinblick auf Physiklernen und Sprache empfinden.

Vielfältig ist auch die Dokumentation der Fälle bzw. welche Art von Fallmaterial entsteht. Aus der obigen Aufgabenstellung lässt sich ableiten, dass es sich dabei um konkrete Arbeitsmaterialien aus dem Physikunterricht handeln kann, aber auch um Beobachtungsprotokolle oder Transkripte zu Interaktionen im Physikunterricht. Auch die Kombination aus beidem wie z.B. eine schriftliche Versuchs-

anleitung und ein Lehrer\*in-Schüler\*innen-Gespräch zu dieser Anleitung können als Fallgrundlage dienen.

Eine zweite Herausforderung wird in den bisher schriftlichen Fallrekonstruktionen deutlich. Wie auch Thon (2016, 94) anhand studentischer Perspektiven auf Fallarbeit zeigt, fällt den Studierenden der Umgang mit der Mehrdeutigkeit von Fällen schwer, so dass sie zu einer Vereindeutigung und Reduzierung dessen, was der Fall ist, neigen. Ein Ziel der neu konzipierten Nachbereitungssitzungen ist deshalb, genau dieser Vereindeutigung durch die Mehrperspektivität der Interpretierenden entgegen zu wirken. Bei dem vorliegenden Format handelt es sich konzeptionell um *rekonstruktive Kasuistik* mit den ihr eigenen Herausforderungen.

## 2.5 Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe

Ein letztes und aus unserer Sicht ganz anders gelagertes Beispiel stammt aus einer Lehrveranstaltung zum Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Zu Beginn des Themas *Perspektiven auf die spezielle Relativitätstheorie* (sRT) werden Sachstrukturen gängiger Schulbücher zur relativistischen Kinematik herausgearbeitet und in sogenannten *Sachstrukturdiagrammen* (vgl. Brückmann & Duit 2014) visualisiert. Aus diesen Diagrammen sollen die Abfolge der fachlichen Inhalte und die Bezüge der einzelnen Themen untereinander erkennbar sein. Unterstützend und relevante Analyseperspektiven kennzeichnend, werden die Studierenden angehalten, insbesondere auf die Verständlichkeit und die Rolle von Repräsentationsformen, das Ausmaß der Mathematisierung und Formalisierung und auf die Einbettung des Michelson-Morley-Experiments einzugehen. Die in Kleingruppen erstellten Sachstrukturdiagramme werden im Anschluss verglichen, so dass deutlich wird, wie stark sich die zugrundeliegenden Lehrbuchauschnitte, die also gewissermaßen das Fallmaterial darstellen, in den genannten Kriterien unterscheiden. Deutlich wird dabei die Relevanz, fachliche Elementarisierungen als solche zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen.

Den Studierenden soll dabei einsichtig werden, dass sachstrukturelle Zwänge existieren, diese aber eine Lehr-Lern-Struktur nicht determinieren, die wiederum persönliche Vorlieben und Verstehensschwierigkeiten unterschiedlich gut adressieren kann. Darüber hinaus – und auch das soll in die Perspektive der Studierenden gerückt werden – wird mit der jeweiligen Darbietung auch der Gegenstand unterschiedlich konstituiert.

Dieses Beispiel ist insofern untypisch, als mit einem Lehrbuch das Endergebnis eines Gestaltungsprozesses zum Fall wird, also ein Dokument, das – so wird unterstellt – Spuren seiner Entstehungslogik enthält und eben hinsichtlich verschiedener Aspekte, z.B. der grundsätzlichen Verstehbarkeit physikalischer Zusammenhänge oder ihrer vermeintlichen Genese, befragt werden kann.

Der Zugang zum Fall ist eher fokussiert, aber nicht gänzlich determiniert, die verwendete Methode ist zunächst vorgegeben, hält aber die Möglichkeit einer



Öffnung bei Rückbezug auf das Original bereit. Dabei können sowohl divergente als auch konvergente Fragen generiert und produktiv verwendet werden, wobei die entstehenden Sachstrukturdiagramme nur bedingt ergebnisoffen sind. Die Bearbeitungstiefe wird maßgeblich vom vorhandenen Vorwissen bzw. der zusätzlich herangezogenen Literatur beeinflusst. Unserer Erfahrung nach erreicht sie in einem günstigen Fall ein mittleres Niveau. Der Fall verweist sehr wohl auf (zu rationalisierendes) Allgemeines (Gestaltungskriterien, Sequenzierungsmöglichkeiten, Text-Bild-Bezüge, epistemologische Aspekte etc.), kann aber auch darunter subsumiert werden. Mit Blick auf diesen Lehrbaustein lässt sich hinterfragen, ob der den kasuistischen Idealtypen zugrundeliegende Definitionsbereich für Fälle insofern verlassen wird, als nicht die Interaktionen zwischen Menschen selbst, sondern kulturell gerahmte Interaktionsprodukte verhandelt werden. Hinsichtlich der *kasuistischen Idealtypen* wäre dann zu überlegen, ob der mit ihnen aufgespannte Raum für kasuistische Lehre beibehalten werden kann oder ob er einer Erweiterung bedarf.

### 3 Kasuistische Formate in der Deutschdidaktik (Grundschule)

Auch in den Studienmodulen der grundschulbezogenen Deutschdidaktik spielen *Fälle* in vielen Formen und Funktionen eine wichtige Rolle. Aus dem Spektrum der unterschiedlichen Formate der Auseinandersetzung mit konkreten Praxisdokumenten werden im Folgenden zwei Beispiele vorgestellt, die verschiedene Zugänge zu einer fallorientierten Arbeit zeigen und dabei konkreter eine inhaltliche Ausgestaltungsmöglichkeit ausführen, als das in der eher überblicksartigen physikdidaktischen Darstellung möglich war.

#### 3.1 Überblicksseminar zur Einführungsveranstaltung

Im dritten Fachsemester besuchen die Studierenden das erste Modul im fachdidaktischen Studienbereich des Studienfachs Deutsch. Dieses umfasst eine Vorlesung zur *Einführung in die Deutschdidaktik*. Begleitend dazu finden weitgehend inhaltlich standardisierte Seminare statt, die entlang der Vorlesungsthemen zu spezifischen Inhalten vertiefende und differenzierende Angebote unterbreiten. Die Vorlesung, und analog dazu die Seminare, sind in Themenblöcke unterteilt, die jeweils zwei bis drei Sitzungen umfassen und sich vorrangig an den disziplinären Schwerpunktthemen der Deutschdidaktik orientieren.

In der dritten Seminarsitzung des Themenfeldes *Schreiben – Texte verfassen* steht das Helfen als hierarchieasymmetrische Praxis im Fokus. Anhand eines Protokolls einer Hilfesituation in einer Lerngruppe (vgl. Naugk u.a. 2016, 190ff.) werden verschiedene Hilfsangebote einer Schülerin und zweier Lehrerinnen einem Schü-

ler gegenüber vergleichend analysiert und interpretiert. Während ein Märchen nach bestimmten Strukturkriterien zu erfinden und aufzuschreiben ist, erfährt der Schüler Markus, der vermeintlich Hilfe benötigt, diverse Formen von Zuwendung. Dabei ist zu beobachten, dass die spontan konzipierten Hilfsangebote der Interagierenden deshalb stark differieren, weil ihnen unterschiedliche normative Vorstellungen hinsichtlich des zu erreichenden Ergebnisses unterliegen. Das fachliche Konzept *Märchen* wird im Hilfsangebot der Mitschülerin Sandra besonders auf die narrativ-dramaturgische Strukturierung bezogen gedacht. Während die erste Lehrkraft im Folgenden Interventionen unternimmt, um Markus zu einem weitgehend expliziten und medial schriftlich vollständig fixierten Text zu verhelfen, fokussiert die zweite Lehrerin auf eine Reduktion der medialen Verschriftungsarbeit zuungunsten eines dekontextualisierten Textproduktes. Statt dessen fordert sie Markus zum mündlichen Erzählen seiner Geschichte heraus und beauftragt ihn dann, zentrale Schlüsselbegriffe als inhaltlichen Leitfaden für den medial mündlichen Vortrag des Märchens zu konzipieren. Mit dieser spontanen Variation der Aufgabenstellung ermöglicht sie nicht nur Markus' Weiterarbeit, sie fordert ihn zudem heraus, seine konzeptionell schriftlichen Aktivitäten (vgl. Hütts-Graff u.a. 2010) beim Konzipieren der Geschichte im für ihn zugänglichen Medium der mündlichen Sprache zu entfalten und die medial schriftliche Ebene eher indirekt als Strukturierungshilfe und Gedankenstütze zu nutzen. Der damit entstehende kontextualisierte Text (vgl. Zielinski 2020) entspricht nicht in allen Facetten den Ansprüchen eines Schrifttextes, schafft aber für Markus anschlussfähige Herausforderungen zur Entwicklung seiner frühen bildungssprachlichen Fähigkeiten (vgl. Naugk 2019, 108).

Im Rahmen der Arbeit am Fall beschäftigen sich die Studierenden komparativ mit den drei verschiedenen Hilfesituationen. Dazu werden sie über die Analyse und Interpretationen strukturierender Leitfragen dazu herausgefordert, die dargestellten Interaktionen möglichst exakt nachzuvollziehen, dabei der Frage nachzugehen, wie Hilfe in der jeweiligen Situation angeboten wird (deskriptiv) und zu diskutieren, ob das Hilfeangebot aus ihrer Sicht erfolgreich ist (normativ). Schließlich sollen sie das erarbeitete Fallverständnis in Beziehung setzen zu den variationslinguistischen Vorstellungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die in der begleitenden Vorlesung thematisiert wurden.

Die zentrale Herausforderung in dieser Seminareinheit liegt einerseits auf Ebene der deskriptiven Erfassung der strukturellen Differenz der drei dargestellten Hilfe-Interaktionen. Weiterhin ist die Bezugnahme auf das fachliche Konzept des Lerngegenstandes (Schrift-)Text von zentraler Bedeutung für die Interpretation der Szene. Ziel der Seminareinheit ist eine Erweiterung der studentischen Perspektive auf das fachliche Konstrukt im (geläufigen) unterrichtlichen Kontext durch den Einbezug einer fachwissenschaftlichen Texttheorie. Diese eröffnet mögliche Perspektiven auf den diversifizierenden Umgang mit heterogenen

Lernvoraussetzungen bei gleichzeitiger gemeinsamer (inkludierender) Fachgegenstandsorientierung.

Im Rahmen der Strukturierungslogik nach Schmidt u.a. (2019) handelt es sich hier um ein *subsumtives Vorgehen*, das besonders die Spezifik eines konkreten Fallmaterials in Beziehung zu einer fachwissenschaftlichen Texttheorie und die daran anschließenden fachdidaktischen Implikationen in den Blick rückt. Herausfordernd dabei ist einerseits das Einlassen auf eine beschreibende Haltung dem Material gegenüber. Das Bedürfnis nach schneller Beurteilung und Bewertung auf Basis alltagstheoretischer und erfahrungsbasierter Vorstellungen *guten Unterrichts* seitens der Studierenden ist verständlicherweise sehr hoch. Weiterhin stellt sich die Bezugnahme auf das fachliche Konstrukt als ausgesprochen anspruchsvoll und voraussetzungsreich heraus. Die Idee eines nicht schriftlich fixierten schriftlichen Textes bzw. eines konzeptionell schriftlichen Handlungs- und Erfahrungsraumes im Medium des Mündlichen stellt für die schulkulturell dominante Orientierung auf das Primat der Schriftlichkeit eine enorme Herausforderung dar, eröffnet damit aber gleichzeitig die Chance auf Verunsicherung eben dieser enggeführten Vorstellungen von Schriftspracherwerb. Im Erreichen eben dieser Irritation kann ein übergeordnetes Ziel der dargestellten Seminareinheit erkannt werden, die eine Offenheit im Hinblick auf die Aneignung fachlicher Eigenarten des Deutschunterrichts jenseits von tradierten Vorstellungen von Textualität erreichen soll. Erfahrungsgemäß ist das anvisierte anspruchsvolle Ziel der Arbeit für viele Studierende nur in gemeinsamer Interaktion unter Einbeziehung der Dozierenden zu erreichen. Die Bearbeitungstiefe kann dabei ein mittleres Niveau erreichen.

### 3.2 Projektseminar im Vertiefungsmodul

Kontrastiv zu diesem Beispiel sind die Projektseminare im Vertiefungsmodul *Lesen und Schreiben 2* zu verstehen, welches die Studierenden eher im letzten Studiendrittel (ab. 5. Fachsemester) besuchen und das ein breites Spektrum an ganz unterschiedlichen Vertiefungsthemen aus den Feldern der Literatur- und Sprachdidaktik vorhält. Im Rahmen dieser sehr offenen Modulstruktur werden u.a. auch Seminare angeboten, in denen – oft mit direktem Bezug zu den aktuellen Forschungsprojekten der Dozierenden – eine aktive Partizipation an der Wissensgenerierung strukturell angelegt ist.

Hier wurde beispielsweise im Rahmen des BMBF-finanzierten Projektes *Lesepraxen im Medienzeitalter. Digitales Lesen von Bilderbuch-Apps zwischen Leseförderung und Literarischem Lernen*<sup>1</sup> im Wintersemester 2019/2020 ein Seminar durchgeführt, in dem videografierte und transkribierte Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern im Mittelpunkt standen. Das forschende Interesse rich-

1 [https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule\\_bereiche\\_mitarbeiter/deutsch/forschungsprojekte/lesepraxen\\_medienzeitalter/](https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/deutsch/forschungsprojekte/lesepraxen_medienzeitalter/) (Stand: 27.04.2020)

tete sich auf strukturelle Differenzen bei der Realisierung von Vermittlungsinteraktionen im Umgang mit Bilderbüchern unter besonderer Berücksichtigung der Medialität. So standen zwei Bilderbücher und deren digitale Umsetzung im Mittelpunkt, die in Kleingruppen mit je einer Lehrkraft und drei bis vier Dritt- oder Viertklässler\*innen gelesen und besprochen wurden (vgl. Ritter & Ritter 2020). Das Vorgehen im Seminar orientierte sich pragmatisch an den methodischen Grundsätzen der interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer & Naujok 1999). Im Rahmen der Seminararbeit wurden in einem ersten Schritt strukturelle Interaktionsprofilanalysen angelegt, um die Interaktionslogik formal beschreiben zu können. Davon ausgehend bearbeiteten die Studierenden in Partnergruppen sich aus diesem ersten Arbeitsschritt ergebende eigene Fragestellungen, die sich auf interaktionsrelevante Aspekte der Gespräche bezogen. So wurde beispielsweise das Frageverhalten der Lehrkraft fokussiert oder auch die ko-konstruktive Verbalisierung einer latenten Bedeutungsstruktur der Bilderbuchgeschichten bei App-Sequenzen mit einem hohen Aufkommen von Bildschirm-Animationsangeboten oder textlosen Szenen.

Die Studierenden wählten einschlägige Materialausschnitte zu ihren Fragestellungen aus und legten Sequenzanalysen an, die zum Teil auch im Seminar gemeinsam erarbeitet wurden. Ziel dabei war, die szenenimmanente Sequenzlogik nachzuvollziehen und im Hinblick auf das gewählte Thema zu beschreiben. Durch den Vergleich verschiedener Lerngruppen und verschiedener genutzter Medien sollte gerade eine komparative Analyse die Spezifik des jeweiligen Materials pointiert herausstellen helfen.

Solche Seminarformate greifen auf Fälle im Sinne einer eher *rekonstruktiven Logik* zurück, indem die Studierenden eigenständig aus dem Material heraus thematische Schwerpunkte generieren, unter denen das Material analysiert und interpretiert werden soll. Ziel hierbei ist die Anbahnung einer reflexiven Haltung einem ausgewählten Unterrichtsgeschehen gegenüber, das unter fachlichen Gesichtspunkten fokussiert wird. Zwar ist auch eine Bezugnahme auf themenbezogenes fachliches Wissen unerlässlich, jedoch ordnet sich das in den Prozess der Fokussierung eines Themas aus einer fallimmanenten Logik heraus ein, während im oben genannten ersten Beispiel die theoretisch-fachliche Rahmung bereits vor Beginn der Seminararbeit seitens der Dozierenden festgelegt wurde.

Hierin besteht der zentrale Unterschied, der uns auch hinsichtlich der Begleitung solcher Seminare wichtig erscheint. Ein rekonstruktives Vorgehen profitiert von einer intensiven konzeptionellen Mitarbeit seitens der Dozierenden, die sich das Material ebenfalls vergegenwärtigen und die Studierenden z.B. bei der latent überfordernden Aufgabe der Konkretisierung einer geeigneten Themenstellung unterstützen müssen.

Die Teilnahme an solchen forschungsorientierten Seminaren ist wahlobligatorisch, alternativ stehen auch andere Formen der thematischen Vertiefung zur

Verfügung. Erfahrungsgemäß ist die Nachfrage nach entsprechenden Seminaren nicht groß, die Akzeptanz der anspruchsvollen Seminarform dann bei den Teilnehmenden aber hoch – auch, weil die Betreuung in kleinen Gruppen durch die Dozierenden intensiv ist. Das Einlassen auf eine deskriptiv-rekonstruktive Perspektive auf das Material stellt eine enorme Herausforderung dar und sollte durch intensive gemeinsame Interpretationssequenzen unterstützt werden. Das Bedürfnis nach einfachen normativen Ordnungskriterien muss vorerst zurückgestellt werden. Gleichzeitig sollte der methodische Zugriff möglichst einfach sein, da eine ausführliche methodische Qualifikation im Rahmen eines solchen Seminars nicht zu leisten ist. Ein wichtiger Erfolgsfaktor der Seminararbeit ist dementsprechend die Etablierung eines gut strukturierten und transparenten, dabei aber möglichst offenen Gerüsts für das methodische Vorgehen.

Die Bearbeitungstiefe in diesen Seminaren ist besonders in den gemeinsamen Interpretationsphasen im Seminarplenum mitunter hoch. Die daran anschließende Auseinandersetzung in kleinen Gruppen und die weiterführende Bearbeitung variieren sehr stark hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung. Gerade die gemeinsame Interpretationsarbeit kann jedoch eine gute Grundlage schaffen, die für die weiterführende Auseinandersetzung mit dem Fall Orientierung bietet.

## 4 Konzeptualisierung: Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Kasuistik

Die vorgestellten Formate aus unserer Lehre sind nicht als *best practice* zu verstehen, sondern zunächst als uns mit Bezug auf Kasuistik relevant erscheinende *first attempts*. Die vorangegangene Übersicht bietet Einblicke in die Praxis fallorientierten Arbeitens in den von uns verantworteten fachdidaktischen Modulen. Im Folgenden sollen diese noch einmal fachbezugsübergreifend hinsichtlich ihrer Ziele und Anschlussstellen an die erziehungswissenschaftliche Kasuistik, aber auch hinsichtlich disziplinärer Eigenlogiken und spezifischer Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung kasuistischer Programmatiken befragt werden, um damit die Spezifik einer fachdidaktischen Kasuistik präziser erfassen zu können.

### 4.1 Ziele kasuistischer Lehrformate in der Fachdidaktik

Das übergreifende Ziel bei der Implementierung kasuistischer Elemente in die fachdidaktische Lehre besteht darin, bei den Studierenden eine Haltung der Reflexivität bzw. einen reflexiven Habitus (vgl. Helsper in diesem Band, 153; Schmidt & Wittek in diesem Band, 173ff.) anzustoßen und zu befördern, der mit einem

analytisch-reflexiven und sich distanzierenden Blick auf Unterricht und speziell auf seine fachdidaktische Verfasstheit einhergeht.

Die Einschränkung des Fallmaterials oder Fallbereichs auf fachliche oder fachdidaktische Auffälligkeiten soll die Studierenden anregen, ihre eigenen fachdidaktischen Wissensbestände zu aktivieren, dieses Wissen in die Analyse der Transkripte einzubringen und es als nützlich zu erfahren, weil durch den Rückgriff auf dieses Wissens bedeutsame Aspekte von Fachunterricht überhaupt erst sichtbar werden. Andererseits wird in dem Analyseprozess auch sichtbar, dass sich reale Unterrichtssituationen nicht vollständig und reibungslos unter fachdidaktische Kategorien subsumieren lassen, sondern sich als eigenläufig/eigenartig erweisen und natürlich auch über die fachdidaktische Perspektive hinausweisen.

In den hier umrissenen Lehrveranstaltungen finden sich kasuistische Elemente im engeren Sinne (Physik: Laborübungen, SPÜ, Schulpraktikum; Deutsch: Projektseminar) neben Fallarbeit-ähnlichen/-vorbereitenden Formaten, die auf Sensibilisierung und Einübung einer reflexiven Grundhaltung und einer sequenzanalytischen Vorgehensweise abzielen.

Dabei sind zwei Zielperspektiven erkennbar, die zueinander in einem keinesfalls spannungsfreien Verhältnis stehen:

1) Die Studierenden sollen (zunehmend) in die Lage versetzt werden, Fälle aus dem Fachunterricht in ihrer jeweilig einzigartigen Spezifität zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Modellen und Wissensbeständen zu relationieren. Hier stehen eher deduktive/kriteriengeleitete/subsumtionslogische Annäherungen an Fälle im Mittelpunkt (vgl. Baltruschat 2014, 162; Bredel & Pieper in diesem Band); z.B. verbunden mit der Frage nach der fachlichen Stimmigkeit der Sachstruktur (vgl. Kap. 2.5 und 3.1).

2) Demgegenüber unterstützen eher rekonstruktive Lehrformate die Entwicklung einer besonderheitssensitiven Aufmerksamkeit für die fallimmanente Eigenlogik von Fachunterricht. Hier nehmen die Studierenden (und die Lehrenden) eher eine induktive Analysehaltung ein. Der Zugang zu den genutzten Fallmaterialien ist offener und nicht vorab thematisch fokussiert, wenn auch seitens der Lehrenden die Erwartung besteht, dass im Besonderen fachgegenstandsbezogene Themen *zum Fall* werden (vgl. Kap. 2.3, 2.4 und 3.2).

Diese beiden verschiedenen Intentionalitäten sind nun keineswegs unproblematisch miteinander zu relationieren, führen sie doch zu gänzlich unterschiedlichen Formen und Zielen der Arbeit am Fall. Während 1) aus Sicht der Studierenden ein hohes Maß an Relevanz für das spätere berufsfeldbezogene Handeln verspricht und durch den Bezug zur Fachtheorie den Aufbau von fachlicher Versiertheit/Expertise verspricht, ist 2) eher auf die Verunsicherung der unterrichtsbezogenen und erfahrungsbasierten Vorstellungen ausgerichtet; hat also durch die systematische Rekonstruktion der Fallstruktur konkret die Irritation und Verunsicherung vermeintlicher Sicherheiten als Voraussetzung einer reflexiven Distanznahme zum

Unterricht zum Ziel. Während 1) viel stärker *normativ* die besonderen Herausforderungen und Hintergründe einer gelingenden Praxis bestimmt, ist 2) eher *deskriptiv* und *rekonstruktiv* auf die Eigenartigkeit des konkreten Falls bezogen und stellt von außen herangetragene Modelle und (Fach-)Konstrukte (idealtypischer Unterrichtsgestaltung) wenigstens in den ersten Schritten erst einmal bewusst zurück. Damit zielt 1) auf die Stabilisierung und fachliche Fundierung der fachunterrichtsbezogenen Vorstellungen der Studierenden ab, während 2) eher deren methodisch angeleitete Verunsicherung und die Anbahnung eines reflexiven Habitus zum Ziel hat.

Es zeigt sich, dass die verschiedenen Formate kasuistischen Arbeitens keinesfalls als konsekutive Stufenphänomene einer zunehmenden Fallorientierung oder als komplementär divergierende Phänomene einer vielfältigen Fallarbeit zu betrachten sind, sondern in sich wiederum Widersprüche erzeugen, die im Hinblick auf die verschiedenen Erwartungen von Studierenden und Lehrenden an die Seminararbeit vor dem Hintergrund sehr verschiedener Vorstellungen von Qualifizierung und Professionalisierung spannungsreich erscheinen. Wir betrachten das mit Blick auf ein von Antinomien (vgl. Helsper 2002) strukturiertes Berufsfeld, aber auch vor dem Hintergrund einer anzustrebenden Wissenschaftlichkeit der Lehrer\*innenbildung ausdrücklich als Bereicherung.

Wünschenswert ist aus Sicht der Lehrenden schließlich auch, dass sich bei den Studierenden zusätzlich die Bereitschaft entwickelt, diese Art der Zuwendung zu Fällen zu praktizieren, weil sie einen solchen Zugang zu Ausschnitten unterrichtlicher Realität als sinnstiftend und ihre Professionalisierung unterstützend wahrnehmen/erfahren. Gelingt dies, sind wesentliche Bedingungen für ein lebenslanges Lernen im Beruf z.B. durch die Nutzung des Potentials kollegialer Fallberatungen oder Supervisionen angelegt. Dafür ist es notwendig, dass die oben herausgearbeiteten Spannungen zwischen verschiedenen Formen von und Erwartungen an kasuistische Fallarbeit produktiv genutzt werden können und nicht in prinzipielle Ablehnung der Kasuistik umschlagen.

#### **4.2 Anschluss an und Abgrenzung von erziehungswissenschaftlicher Kasuistik**

Die strukturelle Anschlussfähigkeit der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik ist bei der Analyse der einzelnen Formate in den Abschnitten 2 und 3 deutlich geworden. Trotz einiger genannter Einschränkungen zeigen sich konzeptionelle Übereinstimmungen zwischen möglichen Idealtypen der Kasuistik (vgl. Schmidt u.a. 2019; Schmidt & Wittek in diesem Band, 179) und den vorgestellten fachdidaktischen Formaten.

Für die unterrichtsnahen (SPÜ, Schulpraktikum), unterrichtsähnlichen (Micro-teaching in den Laborübungen) und unterrichtsfokussierten (Transkriptanalyse in Seminaren) Formate ist eine Verortung innerhalb der Einordnung in die

Idealtypen nach Schmidt u.a. (2019) unproblematisch. Das *Kleiderbügel-Beispiel* (vgl. Kap. 2.2) und auch das *sRT-Beispiel* (vgl. Kap. 2.5) widersetzen sich einer Verortung innerhalb dieser Typologie. Dies liegt daran, dass zum einen keine Interaktionspraxis vorliegt (sRT), zum anderen kein Dokument (Kleiderbügel); und damit im Sinne gängiger Definitionen (vgl. Steiner 2014, 8) also auch ein Fall nicht konstituiert ist. Diese Beobachtung wirft die Frage auf, ob die verwendete Falldefinition für die Fachdidaktiken in diesem Setting angemessen ist. Es steht dabei völlig außer Frage, dass die Analyse von Schulbüchern – nicht nur die Beschreibung, sondern auch deren hermeneutische Interpretation – ein enormes Erkenntnispotential aufweisen, denn ihre Funktion als wesentliche Wissensträger über und für den Unterricht sind unstrittig (vgl. Kaganova 2016). Die intensive Auseinandersetzung mit einem Schulbuch kann dabei Ausgangspunkt für Theoriebildung, Selbstvergewisserung etc. sein und setzt eine Fallerschließung stets voraus; weist also wesentliche Elemente kasuistischen Arbeitens auf. Insofern stellt es sich als Notwendigkeit heraus, den Fallbegriff für die Fachdidaktiken zu erweitern und Artefakte (Schulbücher, Experimentiergeräte, Medien etc.) unabhängig von ihrer tatsächlichen Verwendung in einer unterrichtlichen Interaktion als Fall zu verstehen.

Das Kleiderbügel-Beispiel markiert eine andere Grenze des verwendeten Fallbegriffes. In dem Beispiel fehlt die Dokumentation, für das hier relevante Ziel (Perspektivenübernahme durch unmittelbare Betroffenheit wahrscheinlicher werden lassen) ist dies aber nicht notwendig. Die Fallerschließung erfolgt quasi unmittelbar und sofort oder nie (auch eine Dokumentation würde das nicht ändern). Neben der fehlenden Dokumentation wird auch das für eine Interpretation notwendige Prinzip der Distanznahme verletzt; im Gegenteil lebt das Vorgehen gerade davon, diese Distanz einzureißen, und trägt eben dadurch zur Fallerschließung bei. Insofern scheint es in der Lehre sinnvolle Formen des Arbeitens zu geben, für die a) die geforderte Dokumentation entbehrlich ist und b) der in der Regel sinnvollen Forderung nach einer distanzierten Fallerschließung mindestens eine Ausnahme hinzuzufügen wäre.

### 4.3 Spezifische Herausforderungen der kasuistischen Arbeit in den Fachdidaktiken

Kasuistische Elemente, wie sie oben beschrieben wurden, erweisen sich in unserer Lehre *nicht als unproblematisch, aber vielleicht gerade deshalb als produktiv*. Sie durchbrechen immer wieder das Bedürfnis Studierender nach möglichst wenig Verunsicherung im Hinblick auf die Fachinhalte, deren vermeintliche Alternativlosigkeit und Eindeutigkeit sowie ihre Vermittlung. Gleichzeitig ist die sehr konzentrierte Hinwendung zu einer *Kleinigkeit* herausfordernd, weil nicht vor-schnell die Frage „Und was bringt mir das?“ gestellt werden kann (vgl. Wernet in diesem Band, 301ff.).



In der Umsetzung der Formate zeigt sich, dass Studierenden die *Analyseperspektiven jenseits der Fachdidaktik* scheinbar näher liegen, weil ihnen allgemeindidaktische oder pädagogische Fragen (z.B. Disziplin, Körpersprache) häufig dringlicher erscheinen oder aber offensichtlicher zugänglich sind.<sup>2</sup> Damit wird den Studierenden eine Verengung des Blicks abverlangt, obwohl für sie eventuell ganz andere Dinge relevant und damit zum Fall werden.

Unter Umständen scheinen hier auch *gegenläufige Ziele bzw. Bedarfe der Beteiligten* auf. Während aus Studierendensicht lange an einem vermeintlich singulären Fall gearbeitet wird, dessen Repräsentativität evtl. nicht einsichtig ist, und so womöglich das Gefühl entsteht, zu wenig Überblickswissen zu bearbeiten, kann aus Lehrendensicht nur durch die detaillierte Arbeit an (Spezial- oder Einzel-)Fällen der wissenschaftliche Anspruch erfüllt werden, die Genese verallgemeinerbarer fachdidaktischer Wissensbestände oder fachdidaktischen Lehrbuchwissens zu thematisieren und sichtbar zu machen.

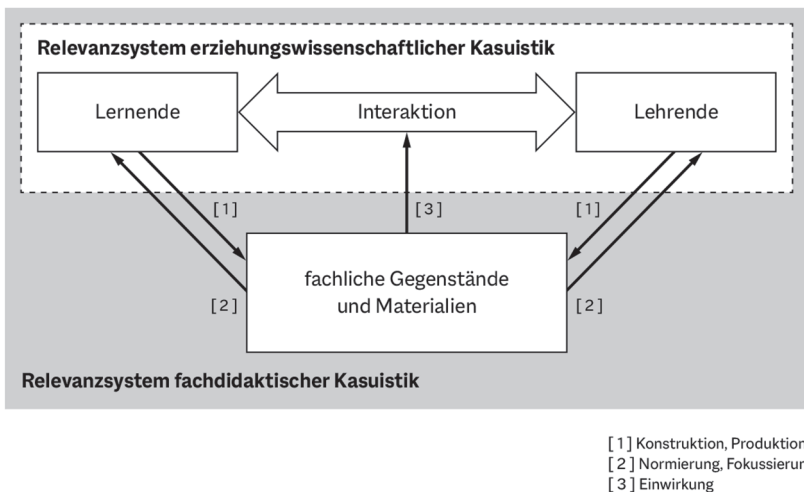
Die *Spannweite der Modi der Fallerschließung* reicht potentiell von der aktiven Bearbeitung der Fälle durch Studierende bis zur stark durch die Lehrenden gelenkten Analyse und Interpretation. Gerade der Modus der eigenständigen Erschließung erweist sich als voraussetzungsvoll und damit abhängig von der organisatorischen Struktur des Studiengangs, den zeitlichen Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung, der Lehrauslastung etc., weil kasuistisches Arbeiten, wenn es in die Hand der Studierenden gelegt wird, in der Regel nicht innerhalb weniger Stunden gelernt und etabliert werden kann. Vor diesem Hintergrund ist jeweils situationsspezifisch zu entscheiden, ob Pflugmachers Forderung, wonach „die Transkriptanalyse zwangsläufig unter Anleitung erfahrener Interpreten/innen stattfinden muss“ (Pflugmacher 2014, 195), nachzukommen ist oder ob die Potentiale einer werkstattähnlichen Arbeit in Kleingruppen überwiegen, in der die Studierenden sich selbst in der Interpretation erproben können, ohne durch Lehrende qua Autorität geleitet, geführt und ggf. auch beschränkt zu werden (vgl. Heinzel & Krasemann 2019). Nicht zu unterschätzen ist jedoch das Potential, den *modus operandi* modellhaft vorzuführen und zu etablieren und die Einsicht in die Ergiebigkeit des Materials hinsichtlich der möglichen Erkenntnisse aus der Arbeit am Fall entstehen zu lassen.

Zu beobachten ist, dass die *Studierenden doppelt herausgefordert* sind durch (1) erst zu erschließende/zu vertiefende fachdidaktische Inhalte, die sich als nichttrivial erweisen (vgl. z.B. Kap. 3.2: Textbegriff und Kap. 2.2: Sprache und Physiklernen)

2 Weitere Gründe für die immer wieder beobachtbare Dominanz pädagogisch-erzieherischer Fragen im Rahmen kasuistischer Analysen könnten deren stärkere alltagstheoretische Durchdringung sein und das große Angstpotenzial, das studierendenseitig z.B. Unterrichtsstörungen im Hinblick auf die eigene spätere Unterrichtstätigkeit innewohnt.

und durch (2) das ebenfalls erst zu erlernende, vielleicht aufgrund der eigenen Fachkultur fremde interpretative Vorgehen bei der Fallarbeit.

Durch den Gegenstandsbezug entsteht schließlich im Vergleich zur erziehungswissenschaftlichen Kasuistik eine (weitere) normative Komponente bzw. eine zusätzliche Bezugsfolie für die Auswahl und die Analyse von Fällen in der Fachdidaktik. Die Perspektive ist nicht mehr vorrangig auf Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden gerichtet, sondern wird durch den fachlichen Gegenstand bzw. fachspezifische Materialien erweitert (Abb. 1). Dieser fachliche Gegenstand wird in den Interaktionen verhandelt und zum Teil überhaupt erst konstruiert; und er wirkt auf die Akteur\*innen und Interaktionen zurück, denn die nicht hintergehbare Fachlichkeit der Gegenstände wirkt normierend. Mit dem fachlichen Gegenstand geraten außerdem Medien und andere Materialien mit in den Blick, die in der Fachdidaktik zentraler Gegenstand oder Teil von Fallanalysen werden können; so z.B. in der Deutschdidaktik der Text des Schülers in seinen unterschiedlichen Repräsentationsformaten (schriftlich/mündlich) und in der Physikdidaktik Schulbücher oder Experimentiermaterial, mit dem Schüler\*innen arbeiten.



**Abb. 1:** Schematische Unterscheidung verschiedener Relevanzsysteme erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kasuistik

Damit kommen gerade in den Fachdidaktiken sehr komplexe und anspruchsvolle Interpretationszusammenhänge zustande, weil neben den sozial-interaktiven immer auch fachliche Implikationen mitgedacht werden müssen. Die fachdidaktische Fallanalyse muss den Gegenstand im Blick behalten, sie muss sich seiner Gegenständlichkeit auch bewusst sein und setzt damit Fachwissen (und ggf. auch

Wissen über seine fachdidaktische Modellierung) voraus. Das schränkt nicht nur die Offenheit des Analysefokusses ein – was besonders für das rekonstruktive Vorgehen von grundlegender Bedeutung ist – sondern stellt die fachdidaktische Fallarbeit als besonders voraussetzungsreiche Aktivität heraus, die ohne eine spezifische fachliche Expertise nicht denkbar ist (vgl. Bredel & Pieper in diesem Band, 68). Hier stellt sich aus unserer Sicht eine zentrale Besonderheit und disziplinäre Eigenlogik einer spezifisch fachdidaktischen Kasuistik heraus.

## 5 Ausblick

Am Ende des Beitrags sind zwei Befunde festzuhalten: Einerseits zeigt sich die erziehungswissenschaftliche Kasuistik als anschlussfähiges Konzept für die wissenschaftsorientierte Lehre in den fachdidaktischen Disziplinen. Das konnte theoretisch-strukturell und am Beispiel der verschiedenen Lehrformate aus den Disziplinen der Physikdidaktik und der grundschulbezogenen Deutschdidaktik herausgearbeitet werden. Andererseits zeigt sich aber auch, dass das Primat der (Fach-)Gegenstandsorientierung in Abgrenzung zu den Perspektiven der erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Bezugsdisziplinen eine Spezifik hervorbringt, die im Hinblick auf die Möglichkeiten des kasuistischen Arbeitens in der Lehre alles andere als trivial ist. So erzeugt die der fachdidaktischen Perspektive genuin eingeschriebene Gegenstandsorientierung eine voraussetzungsreiche Komplexität bei der Fallarbeit, die für die Studierenden zur enormen Herausforderung werden kann. Daraus resultieren offene Fragen, die hier, wenn schon nicht beantwortet, so doch wenigstens gesammelt werden sollen, um mögliche Perspektiven für weiterführende Diskussionen anzuzeigen.

1) Auf den kategorischen Gegenstandsbezug richtet sich die Frage, inwiefern eine fachdidaktische Kasuistik als rekonstruktives Vorgehen in einer streng fallimmanenten Abduktionslogik modelliert werden kann oder ob eine fachdidaktische Kasuistik damit immer – wenigstens in Ansätzen – subsumtionslogisch perspektiviert ist.

2) Angesichts der Tatsache, dass Fachdidaktik immer einen Gegenstandsbezug hat – fachliche Inhalte, konkrete Unterrichtskonzepte, Elementarisierungen, Modellierungen, Visualisierungen, Lernschwierigkeiten etc. – stellt sich weiterhin die Frage, ob Fachdidaktik eigentlich unkasuistisch sein kann oder ob nicht jede Fachdidaktik immer mindestens im subsumtiven Sinne kasuistisch ist.

3) Während in der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik typischerweise unmittelbar soziale Interaktion analysiert wird, besteht in der Fachdidaktik die Notwendigkeit, dem fachlichen Gegenstand – als abstraktem Denkgebäude, aber auch in seiner Materialität in Form von gegenständlichen Modellen, experimentellen

Aufbauten, Medien etc. – Beachtung zu schenken. Dadurch geraten Artefakte in den Fokus der kasuistischen Arbeit, die zwar Spuren sozialer Interaktion enthalten und in einem kulturellen Raum von Akteur\*innen erzeugt wurden, aber dennoch zunächst unbelebte Gegenstände darstellen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die für uns offene, aber Denkräume eröffnende Frage: Wie viel soziale Interaktion muss in einem Fall stecken und wie viel kultureller Hintergrund muss bei seiner Analyse berücksichtigt werden? Oder zugespitzt: Wieviel Mensch braucht ein Fall?

4) Kritisch lässt sich schließlich fragen, ob sich das beschriebene Format der kollegialen Fallberatung (2.3) dem Einwand der *Praxis-Imagerie* (vgl. Wernet 2016) stellen muss, weil hier mittels Fallarbeit die unterrichtliche Praxis (ggf. auch nur scheinbar) in die Hochschule geholt wird, die eigentlich dem Anspruch der wissenschaftlichen Wahrheit oder Erkenntnis verpflichtet ist im Kontrast zur schulischen Praxis, die dem Anspruch der Angemessenheit zu genügen hat.

In diesem Beitrag haben wir die Lehre in zwei Fachdidaktiken durch eine Linse betrachtet, die auf kasuistische Elemente scharf gestellt ist. Fokussiert wurden dabei Besonderheiten fachdidaktischer Lehre in (heuristischer) Abgrenzung zu den Erziehungswissenschaften. Dabei sind wir uns dessen bewusst, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Fachdidaktiken und auch innerhalb dieser Disziplinen ggf. ebenfalls erheblich sein können. Die vorgenommene Unterteilung ist daher lediglich eine heuristische, die hier als komparative Optik dient.

Damit fokussieren wir bestimmte Lehrelemente, in denen sich fachdidaktische Lehre aber natürlich nicht erschöpft. Deutlich wird, dass sich der den Fachdidaktiken eigene und für sie substantielle Bezug auf Fachliches/fachliche Gegenstände in spezifischen Ausgestaltungen kasuistischer Lehre niederschlägt. Die Analyse der Zielstellungen und Umsetzungen der kasuistischen Lehrelemente zeigt zum Teil Passungen zu dem in der Kasuistik gängigen Fallbegriff und den Idealtypen kasuistischer Lehre; sie verweist aber auch deutlich auf seine und ihre Grenzen.

Die von uns vorgenommene Relationierung von Kasuistik und Fachdidaktik zeigt, dass kasuistische Ansätze auf verschiedene Weise für die fachdidaktische Lehre produktiv gemacht werden können. Gleichzeitig werden Spannungsverhältnisse sichtbar, die sich nicht einfach – oder zumindest nicht in diesem Beitrag – auflösen lassen. Die Frage, ob ein Ausgleich, eine Auflösung dieser Spannung letztlich überhaupt wünschenswert erscheint, lassen wir an dieser Stelle offen.

## Literaturverzeichnis

- Baltruschat, A. (2014): Variationen eines Falls: Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 151-165.

- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, A. Moldenhauer, K. Rabenstein & K. Kunze: Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Brückmann, M. & Duit, R. (2014): Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In: D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 189-201.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 174-193.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 67-80.
- Hütts-Graff, P., Merklinger, D., Klenz, S. & Speck-Hamdan, A. (2010): Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In: H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.): *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege*. Frankfurt/M.: Grundsschulverband, 238-265.
- Kaganova, E. (2016): Was uns Lehrtexte lehren. Wiesbaden: Springer Spektrum. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13691-8>. (Abrufdatum: 30.06.2020).
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11 (1), 47-71. Online unter: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>. (Abrufdatum: 30.06.2020).
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lindow, I. & Münch, T. (2014): Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 169-182.
- Messmer, R. (2014): Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 59-74.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Schule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Naugk, N. (2019): Mündliches Erzählen und konzeptionelle Schriftlichkeit: zum Gebrauch bildungssprachlicher Elemente in Phantasiegeschichten von Grundschulkindern. Halle (Saale). Online unter: <http://digital.bibliothek.uni-halle.de/urn/urn:nbn:de:gbv:3:4-23464>. (Abrufdatum: 27.04.2020).
- Pflugmacher, T. (2014): Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 183-199.
- Ritter, A. & Ritter, M. (2020): *Leseproxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern*. Ein Projektbericht. München: kopaed.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung*. Halle (Saale). Online unter: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. (Abrufdatum: 30.06.2020).

- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In: Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), 29-44.
- Tajmel, T. (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 81-95.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): Praxisparolen – Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 15. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.
- Zielinski, S. (2020): Kreatives Schreiben in einer heterogenen Lerngruppe. Eine explorative Studie. Halle: Dissertation.

Marcus Syring

## Videobasierte Kasuistik in der Lehre

Ein Blick auf die aktuell geförderten Projekte im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (vgl. Ramboll 2018) lässt erahnen, welche Bedeutung dem Einsatz von Unterrichtsvideos im Rahmen der universitären Lehre derzeit beigemessen wird. Dies hängt auch damit zusammen, dass es die neuen technischen Möglichkeiten einfacher (und auch günstiger) machen (vgl. Petko & Reusser 2004), verstärkt Unterrichtsausschnitte in Form von Videos oder Filmen in der Lehrer\*innenbildung einzusetzen (vgl. Moreno & Valdez 2007; Sherin 2007; Krammer 2014). Auch die hierzu gesondert erschienenen Themenschwerpunkte der *Beiträge zur Lehrerbildung* (Heft 2, 2014) sowie der *Unterrichtswissenschaft* (Heft 4, 2016) unterstreichen diese Bedeutungszunahme. Diesen großen Hoffnungen steht aber dennoch ein – trotz technischem Fortschritt – nicht geringer Aufwand gegenüber, vor allem bei der Erstellung von Unterrichtsvideos: Kosten und Nutzen von Videoaufzeichnungen im (eigenen) Unterricht gilt es hierbei genau abzuwägen, da technische (Kamera(s), Ton etc.), personelle (Wer filmt?) und organisatorische (bspw. Einverständniserklärungen der Eltern) Aspekte zu berücksichtigen sind. Zudem stellen sich ethische Fragen, z.B. mit Blick auf die Anonymität und die Speicherung der Daten.

Nichtsdestotrotz gelten Videos häufig als ein zentrales „Erschließungsmedium“ (Dorlöchter u.a. 2013, 6), um Unterricht in der Lehrer\*innenbildung und -fortbildung exemplarisch zu illustrieren, um als Medium für fallbasiertes Arbeiten im Sinne des Kompetenzerwerbs zu gelten oder um als Mittel zur Ausprägung von Reflexionsfähigkeit zu dienen (vgl. zu unterschiedlichen Zielen des Videoeinsatzes den Review von Gaudin & Chaliès 2015). In allen drei genannten *Funktionen* wird deutlich, welches Professions- und Professionalisierungsverständnis vielen Ansätzen der videobasierten Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung zu Grunde liegt: der kompetenztheoretische Ansatz, wie ihn beispielweise Baumert und Kunter (2006) in Anlehnung an Shulmann (1986) entwickeln. Demnach ist – verkürzt gesagt – der Lehrer\*innenberuf durch ein bestimmtes Set an erlernbaren Kompetenzen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten gekennzeichnet. Diese Kompetenzen gilt es – aus Perspektive dieses Professionalisierungsverständnisses – mithilfe von Unterrichtsvideos bereits in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung anzubahnen und später (Referendariat, Berufsleben) immer wieder mithilfe von Unterrichtsvideos zu analysieren, zu reflektieren und ggf. zu verändern.

Der folgende Beitrag versucht Ordnung in die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, aber auch Forschungsbefunde zur videobasierten Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung zu bringen. Dabei werden folgende Ordnungsversuche unternommen:

- Erster Ordnungsversuch: Historische Entwicklung videobasierter Kasuistik
- Zweiter Ordnungsversuch: Ziele videobasierter Kasuistik – Was ist der Fall?
- Dritter Ordnungsversuch: Wirkungen videobasierter Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung
- Vierter Ordnungsversuch: Merkmale von videobasierten Lernumgebungen

Der Beitrag schließt mit didaktischen Empfehlungen zur Gestaltung videobasierter kasuistischer Lehre.

## 1 Erster Ordnungsversuch: Historische Entwicklung videobasierter Kasuistik

Unterrichtsvideos werden aktuell zwar verstärkt in der Lehrer\*innenbildung eingesetzt, neu ist das Medium jedoch nicht. Bereits seit den frühen 1960er-Jahren wurden Videos in den USA im Rahmen von *Microteaching* und *Interaction Analysis* eingesetzt, später dann in Formaten des *Modelling Expert Teaching* sowie seit den 1980er-Jahren als sogenannte *video-based cases*. Parallel dazu entwickelte sich in Deutschland seit den 1960er-Jahren das Konzept der Unterrichtsmitschau. Während in den 1980er- und 1990er-Jahren das fallbasierte Lernen mit Texten (vgl. Shulman 1992) fokussiert wurde, gelangten seit den 2000er-Jahren Videos stärker in den Fokus (vgl. Goldman 2007). Unterrichtsvideos kamen zunächst vor allem im Bereich der Fortbildung von Lehrkräften zum Einsatz (z.B. um eigenen oder fremden Unterricht zu analysieren) und hier wiederum vorrangig im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Nach und nach hielt die videobasierte Kasuistik dann auch in die Ausbildungskontexte von Lehramtsstudierenden Einzug (vgl. Santagata & Guarino 2011; Baecher u.a. 2018), sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken (vgl. z.B. Kuntze & Reiss 2006; Imgrund & Radisch, 2014).

Neben einigen der historisch ausdifferenzierten theoretischen Grundlagen, die für die Umsetzung einer *textbasierten* Kasuistik galten und gelten (z.B. Sozio-konstruktivismus, case-based reasoning, Anchored-Instruction Ansatz, Cognitive-Apprenticeship-Ansatz), können für die Arbeit mit Unterrichtsvideos noch das situierte Lernen bzw. die situierte Kognition ergänzend genannt werden (vgl. Greeno 1998).



## 2 Zweiter Ordnungsversuch: Ziele videobasierter Kasuistik – Was ist der Fall?

Grundsätzlich lassen sich in der Lehrer\*innenbildung und -fortbildung drei Ziele der videobasierten Kasuistik unterscheiden: Illustration, Kompetenzentwicklung und Rekonstruktion. Je nach Zielsetzung unterscheidet sich auch die Bestimmung des Falles (siehe unten). Klar im Mittelpunkt der in diesem Beitrag fokussierten videobasierten Kasuistik steht das zweite Ziel: die Kompetenzentwicklung. Mit Unterrichtsvideos soll die eigene professionelle Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte geschult werden (vgl. Schneider u.a. 2016). Je nach theoretischer Anbindung wird diese Kompetenz zwar unterschiedlich benannt, im Kern geht es jedoch nahezu durchgängig um das Erkennen von relevanten Situationen im Video sowie die schrittweise Analyse dieser (vgl. z.B. Sherin 2007; Janík & Seidel 2009; Sherin & van Es 2009; Tripp & Rich 2012; Seidel & Stürmer 2014). Eng verknüpft mit diesem zweiten Ziel ist auch die Selbst- und Fremdevaluation, die davon ausgehen, dass in Unterrichtsvideos Aspekte eigenen und fremden Handelns beschrieben und beurteilt werden können. Die Bestimmung des Falles in der videobasierten Kasuistik gestaltet sich je nach Zielsetzung unterschiedlich. Grundsätzlich gilt jedoch für alle Ziele, dass im Video alles zum Fall gemacht werden kann, was bedeutet, dass in den authentischen Handlungssituationen sowohl Problemkonstellationen betont werden können (vgl. Kade 1990; Messmer 2001) oder aber genau das Alltägliche und Unspektakuläre in den Fokus gerückt werden kann. Für das Ziel der Illustration wird hierfür im Video ein Ausschnitt bestimmt, der exemplarisch für ein Phänomen steht. *Exemplarisch* verweist hierbei darauf, dass sich pädagogische Phänomene im Fall widerspiegeln, die stellvertretend für weitere Probleme und Herausforderungen des Unterrichtsalltags stehen (vgl. Goeze & Hartz 2010). Für das Ziel der Kompetenzentwicklung muss bei der Fallbestimmung nach dem didaktischen Vorgehen beim Kompetenzerwerb unterschieden werden (siehe auch Kap. 4.2): Ausschnitte bzw. Sequenzen des Videos oder das ganze Unterrichtsvideo selbst können zum Fall durch den Dozierenden gemacht werden, an dem die Studierenden etwas wiedererkennen und analysieren sollen (deduktiv) oder die Studierenden sollen im Video selbst Aspekte erkennen/identifizieren und analysieren (induktiv). Im Falle des Ziels der Rekonstruktion, die jedoch mit Unterrichtsvideos bisher selten in der Lehrer\*innenbildung und -fortbildung zum Einsatz kommt (siehe auch Kap. 6), ergibt sich der Fall erst durch die Arbeit mit dem Unterrichtsvideo. Einschränkend sei für alle drei Ziele erwähnt, dass im Video nur zum Fall gemacht werden kann, was auch aufgenommen wurde. Bereits bei der Videoaufzeichnung ergeben sich bspw. durch Kameraperspektive und Kamerafokus Einschränkungen, die dazu führen, dass nicht das ganze Unterrichtsgeschehen sichtbar und damit zum Fall machbar ist.

Aus inhaltlicher Sicht fokussiert die videobasierte Kasuistik im kompetenztheoretischen Sinne in der Regel das Kerngeschäft des Lehrer\*innenhandelns und macht dies zum Fall: das Unterrichten. Möglichkeiten bieten sich jedoch auch für die Thematisierung von Erziehungs- und Beurteilungshandeln. Seltener stehen andere Aspekte im Fokus der videobasierten Kasuistik, wie z.B. das Thema Elterngespräche (vgl. Gartmeier 2014). In dieser Auflistung verdeutlicht sich nochmals der zugrundeliegende kompetenztheoretische Zugang: Illustriert oder analysiert werden in der Regel Aspekte eines kompetenzorientierten Zugriffs auf den Lehrer\*innenberuf.

### **3 Dritter Ordnungsversuch: Wirkungen videobasierter Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung**

Folgt man dem zweitgenannten Ziel videobasierter Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung, so sollen bei Studierenden bzw. Lehrkräften Kompetenzen in der professionellen Wahrnehmung von Unterricht geschult werden. Empirische Ergebnisse hierzu (auch im Vergleich zur textbasierten Kasuistik) werden im Kapitel 3.1 vorgestellt. Da der Kompetenzerwerb eng mit weiteren kognitiven sowie motivational-affektiven Prozessen verknüpft ist, die sich auf den Lernerfolg mit Unterrichtsvideos auswirken, werden empirische Studien hierzu im Kapitel 3.2 zusammenfassend dargestellt.

#### **3.1 Effekte auf die professionelle Wahrnehmung von Unterricht**

Auf den ersten Blick scheint der Einsatz von Unterrichtsvideos gegenüber Fällen in schriftlicher Form für die Lehrer\*innenbildung viele Vorteile aufzuweisen (vgl. Krammer 2014). Die Komplexität unterrichtlichen Handelns lässt sich umfassender darstellen, da mehr Informationen als beim bloßen Erinnern oder schriftlichen Fixieren verfügbar sind. Damit kann eine Übereinfachung durch Mehrdimensionalität und Multimodalität vermieden werden (vgl. Spiro u.a. 1988, 378). Dies kann jedoch auch zum Problem werden, wenn beispielsweise durch die hohe Informationsdichte wesentliche Details nicht erkannt werden (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 41ff.). Videobasierte Kasuistik ermöglicht eine handlungsdruckbefreite und damit auch systematische Arbeit am Fall (vgl. Reusser 2005, 10), bei der auch temporale und emotionale Aspekte besser als im Text dargestellt werden können (vgl. Moreno & Valdez 2007, 194f.). Zudem wird eine nicht-lineare und auch wiederholte Betrachtung (vgl. Brouwer 2011, 2) ermöglicht. Videofälle versprechen eine hohe Authentizität (vgl. Hatch & Grossmann 2009) und vermitteln dadurch Realitätsnähe (vgl. Spiro u.a. 2007, 95f.).

In den letzten 15 Jahren gab es zahlreiche Forschungsbemühungen zur Frage der Effektivität videobasierter Kasuistik, vor allem mit Blick auf die Analyse von Unterricht (vgl. zusammenfassend auch die Überblicke bei Gaudin & Chaliès 2015 sowie Steffensky & Kleinknecht 2016). So zeigen die Ergebnisse von Interventionsstudien über die Teilnahme an *video clubs* von Sherin (2007) bzw. van Es und Sherin (2008), dass Lehrkräfte zunehmend thematisch fokussiertere Selektionen von relevanten Unterrichtssequenzen vornehmen. Dass nicht nur die Selektion, sondern auch die Qualität der Analyse bzw. Erörterung relevanter Situationen sich durch die videobasierte Kasuistik steigern lässt, zeigen die Ergebnisse der Pilotierungsstudie von Gold u.a. (2013): Zwar lassen sich keine Unterschiede zur textbasierten Gruppe bei ihnen finden, aber sowohl die video- als auch textbasierte Gruppe bewegten sich durch die Fallarbeit in Richtung eines Expert\*innenratings der Fälle.

Oftmals werden video- und textbasierte Fallarbeit hinsichtlich ihrer Effektivität mit Blick auf die Steigerung der Kompetenz zur professionellen Unterrichtswahrnehmung verglichen. So untersuchten Moreno und Valdez (2007) die Wirksamkeit von Video- und Textfällen zur Exemplifizierung pädagogischer Prinzipien. Sie fanden einen Vorteil für Videofälle direkt nach dem Treatment, der Effekt verschwand aber bei erneuter, zeitverzögerter Testung (vgl. ebd., 198-200). Moreno und Ortegado-Layne konnten diese Ergebnisse später replizieren (2008, 457-460). Sunder u.a. (2016) verglichen die professionelle Wahrnehmung mit Blick auf das Thema Lernunterstützung zwischen textbasierten Fällen und textbasierten Fällen, die durch Videos angereichert waren. Sie zeigen, dass die Förderung der themenspezifischen professionellen Wahrnehmung in der letzteren Gruppe erfolgreicher war. Zu einem etwas anderen Bild kamen Schneider u.a. (2016) in ihrer Pre-Post-Interventionsstudie, in der video- und textbasierte Lehr-Lernarrangements mit Lehramtsstudierenden zum Thema *Classroom Management* verglichen wurden. Hier ergab sich ein signifikanter Unterschied für die Qualität der Erörterungen zugunsten der Textfälle (vgl. ebd., 484-486).

Die uneindeutige Befundlage erscheint unbefriedigend. Hier setzt auch die Kritik von Baecher u.a. (2018) an: Die Lehr-Lernarrangements sind zwischen den Studien sehr unterschiedlich und in vielen Artikeln auch nur schwer nachvollziehbar. Damit erscheinen sie nicht replizierbar und somit bleibt die Evidenz auch nur schwer vergleichbar. Zudem zeigen Yadav u.a. (2011, 25-31) in ihrer Studie eine signifikante Interaktion zwischen dem gewählten Fallmedium und dem Inhalt. Video- oder Textfälle sind also nicht per se besser oder schlechter, sondern die jeweiligen Vor- und Nachteile ergeben sich erst in der Kombination mit einem bestimmten Inhalt. Es erscheint also bedeutend für den Lernerfolg, zunächst die thematische Passung zum Fallmedium zu klären.

### 3.2 Effekte auf kognitive und motivational-affektive Prozesse

Im Bereich der videobasierten Kasuistik lassen sich einige Forschungsbefunde zur Motivation und den Emotionen beim Lernen finden, da diese wichtige personenbezogene Determinanten für erfolgreiches Lernen darstellen. So stellen Moreno und Ortegano-Layne fest: „affective factors mediate learning by increasing or decreasing cognitive engagement“ (2008, 461). Die Ergebnisse vieler Studien zeigen, dass Videofälle – nicht nur, aber auch im Vergleich zu Textfällen – als motivierend erachtet werden (vgl. Roth 2007), eine hohe Akzeptanz genießen (vgl. Lefstein & Snell 2011; Yadav u.a. 2011; Kleinknecht & Schneider 2013) und als befriedigend empfunden werden (vgl. Krammer u.a. 2010). Dies führt dazu, dass Studienteilnehmer\*innen ein höheres Engagement beim Lernen mit Videofällen berichten (vgl. Petermandl 1982; Yadav u.a. 2011). Keine motivationalen Unterschiede fanden Sunder u.a. (2016, 349-351) beim Vergleich von Textfällen und einer Kombination aus Text- und Videofällen. Gar gegenteilige Ergebnisse berichten Goldman (2007), der eine höhere Involviertheit der Studierenden bei Textfällen fand, und Koehler u.a. (2005), die ein höheres berichtetes Interesse bei Textfällen feststellen. Syring u.a. (2015a, 676f.) zeigen in ihrer Studie, dass videobasierte Fallarbeit bei Novizen im Vergleich zu Textfällen zu einer erhöhten kognitiven Belastung führt. Dies kann damit zusammenhängen, dass Textfälle eine höhere Komplexitätsreduktion aufweisen (vgl. Birdwhistell 1970) und sequentiell vorliegen. Gold u.a. (2016) kommen allerdings zum gegenteiligen Ergebnis. Weiterhin berichten Syring u.a. (2015, 677-679), ebenso wie Gold u.a. (2016), dass es in den Interventionen keinen motivationalen Unterschied zwischen video- und textbasierten Seminaren gab. Auch das Interesse an der Fallarbeit war in beiden Gruppen gleich. Lediglich bei der fallbasierten Hausaufgabe berichten Syring u.a. (2015a, 678) eine geringere Motivation bei der Arbeit mit Videos. Hinsichtlich der Emotionen zeigen sie ferner, dass bei der videobasierten Fallarbeit mehr Freude, bei der textbasierten hingegen mehr Ärger berichtet wird. Beide Valenzen können aber als lernförderlich angenommen werden. Unklar bleibt, ob sich die berichteten Emotionen auf die Arbeit mit den Fällen, das gewählte Fallmedium oder die in den Fällen verhandelten Themen respektive Inhalte beziehen. Die Studien von Koehler u.a. (2005) sowie von Moreno und Valdez (2007) bzw. Moreno und Ortegano-Layne (2008) weisen ebenfalls auf eine höhere emotionale Beteiligung der Studierenden bei der Arbeit mit Videofällen hin.

## 4 Vierter Ordnungsversuch: Merkmale von videobasierten Lernumgebungen

Für den Lernerfolg bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos spielen unterschiedliche Aspekte eine Rolle (vgl. Santagata u.a. 2007; Borko u.a. 2008; Krammer u.a. 2008; Hatch & Grossman 2009). So lassen sich mit Blick auf die Gestaltung der Lernumgebung unterschiedliche didaktische Variationsmöglichkeiten nennen. Grundsätzlich lässt sich die videobasierte Fallarbeit nach den Videogeber\*innen (eigene vs. fremde Videos) sowie nach dem Lehr-Lernmodell (instruktional vs. problemorientiert) unterscheiden. Empirische Ergebnisse hierzu werden in den Kapiteln 4.1 und 4.2 präsentiert. Weitere Möglichkeiten der Unterscheidung der Lernumgebungen betreffen die Art der Lernaufgaben (offen vs. strukturiert/fokussiert) sowie die Arbeits- und Sozialform (individuell vs. kollaborativ) (vgl. z.B. Borko u.a. 2011; Blomberg u.a. 2013).

### 4.1 Effekte unterschiedlicher Varianten von Videos

Für den Einsatz eigener Videos in der Fallarbeit sprechen sich Sherin (2004) und Borko u.a. (2008) aus. Sherin berichtet in ihrem Beitrag, dass eigene Videos die gezielte Reflexion von Lehr- und Lernprozessen in der eigenen Klasse ermöglichen. Borko betont, dass sich die eigenen Videos besonders gut eignen, da man sich aufgrund des Wissens um den Kontext besser in die Situation *eindenken* könne. Hinzu kommt, dass eigene Videos gezielt zur eigenen professionellen Entwicklung herangezogen werden können. Dinge, die man im eigenen Unterricht nicht wahrnimmt (da man aufgrund von Handlungsdruck nicht reflektieren kann), können so aus der Distanz heraus gedeutet und nutzbar gemacht werden (vgl. Harlin 2014).

Seago (2004) vermutet hingegen, dass sich besonders fremde Videos dazu eignen, neue fachliche und (fach-)didaktische Inhalte zu erlernen, weswegen diese auch eher in Lehrerfortbildungen zum Einsatz kommen. Hier kann auch durch die emotionale Distanz (vgl. Seago 2004) Reflexion besser eingeübt und eine Diskussion über Handlungsalternativen angeregt werden (vgl. Borko u.a. 2011).

Unterschiedliche Studien vergleichen explizit den Einsatz eigener und fremder Unterrichtsvideos. Seidel u.a. (2011, 264f.) berichten eine positive Wirkung eigener Videos auf die Motivation und die kognitiven Prozesse bei der Fallarbeit. Ebenso fanden sie eine häufigere Aufmerksamkeit auf lernrelevante Merkmale bei den Schüler\*innen bzw. Lehrkräften im Kontrast zu beiläufigen oder irrelevanten Aspekten im Video. Im Gegensatz dazu identifizieren sie bei fremden Videos eine intensivere Analyse v.a. problematischer Stellen (es wurden häufiger Handlungsalternativen benannt). Das Benennen von mehr Handlungsalternativen bei fremden Videos fanden auch Kleinknecht und Schneider (2013, 18-20) in ihrer Studie. Zudem berichten sie deutlich mehr negative und etwas mehr positive Emotionen

bei fremden Videos. Vertiefende Analysen zeigen hier, dass die Emotion *Enttäuschung* bei fremden Videos mit einer vertieften Analyse der Handlung einhergeht und negative Emotionen bei eigenen Videos mit einer Abwehr- und Rechtfertigungshaltung (vgl. Kleinknecht & Poschinski 2014, 480-484). Zhang u.a. (2011) zeigen, dass Lehrkräfte ihre eigenen Videos als am besten geeignet zum Lernen einschätzen. Krammer u.a. (2016) berichten in ihrer Studie, dass gegenüber einer Kontrollgruppe sowohl bei eigenen als auch fremden Videos ein Anstieg der professionellen Wahrnehmung zu verzeichnen ist, aber kein Unterschied zwischen den Gruppen zu finden ist.

#### 4.2 Effekte unterschiedlicher Lehr-Lernmodelle mit Videos

Mayer u.a. (2009, 53) stellen in einem Aufsatz fest: „media do not cause learning, methods cause learning“. Damit stellt sich die Frage nach den Effekten der methodischen Einbettung videobasierter Fallarbeit. Hierzu findet sich eine breite Variation an Einsatzmöglichkeiten (vgl. Orland-Barak & Maskit 2017), was auch den Vergleich unterschiedlicher Interventions- und Evaluationsstudien schwierig macht (vgl. Baecher u.a. 2018). Im Folgenden soll daher exemplarisch nur auf die häufige Unterscheidung eher instruktionaler (starke Steuerung durch einen Dozierenden) versus eher problembasierter Lehr-Lernarrangements (starke Selbstbestimmung durch Beobachter\*in) eingegangen werden (vgl. Kleinknecht u.a. 2014). Damit werden in der videobasierten Kasuistik zwei zentrale Konzepte der didaktisch-methodischen Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen aufgegriffen (vgl. Oser & Baeriswyl 2001). Das problembasierte Vorgehen wird häufig als diskursiver und motivierender charakterisiert, kann aber auch überfordern bzw. zu hohen kognitiven Belastungen führen (vgl. Kirschner u.a. 2006). Dem instruktionalen Vorgehen wird zugeschrieben, die fokussierte Einübung eines Analyseprozesses besser zu unterstützen, auch aufgrund einer kognitiven Entlastung durch den Dozierenden (vgl. Santagata & Guarino 2011).

Seidel u.a. (2013) verglichen in einer Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden zwei Gruppen: Eine Gruppe, die videofallbasiert eher deduktiv-angeleitet (*Rule-Example*) arbeitete und eine Gruppe, die eher induktiv-problembasiert (*Example-Rule*) arbeitete. Sowohl beim deklarativen Wissen als auch bei der Analysekompetenz (hier als *professional vision* bezeichnet) schnitt die deduktive Gruppe besser ab. Beim Test des Transfers des Wissens jedoch, welcher über die Planung einer Unterrichtsstunde erfasst wurde, schnitt die induktive Gruppe besser ab (vgl. ebd., 61f.). Syring u.a. (2015b) sowie Schneider (2016) verglichen zwei videobasierte Seminartypen miteinander: ein instruktionales Setting und ein problembasiertes. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass die kognitive Belastung in beiden Gruppen über die Zeit hinweg abnahm und die Motivation anhaltend hoch blieb. Die Involviertheit und das Engagement schätzten die Lehramtsstudierenden in der problemorientierten Gruppe höher ein. Ebenso empfanden sie

mehr Freude bei der problemorientierten Vorgehensweise (vgl. Syring u.a. 2015b, 122-124). Mit Blick auf die Analysekompetenz verbesserte sich die theoretische Fundiertheit der Analysen in beiden Seminartypen (vgl. Schneider 2016, 67). Für ein eher instruktionales Vorgehen sprachen sich auch Studierende in einer Interviewstudie von Brouwer und Robijens (2013) aus: Sie berichten eine höhere Zufriedenheit und einen höheren Lernerfolg bei einer stärkeren Prozessbegleitung.

## 5 Didaktische Empfehlungen

Fasst man die empirischen Ergebnisse zusammen, so ergibt sich kein einheitliches Bild (vgl. Steffensky & Kleinknecht 2016). Zwar werden viele Vorteile einer videobasierten Kasuistik in Studien belegt, jedoch ergibt sich nicht unbedingt ein Vorteil gegenüber einer textbasierten Fallarbeit. Bei der Planung eines fallbasierten Seminars bedarf es in jedem Einzelfall einer genauen didaktischen wie methodischen Überprüfung. Kleinknecht u.a. (2014) empfehlen daher für die Planung videobasierter kasuistischer Seminare folgendes Vorgehen (vgl. auch Syring 2016):

- *Lehr-Lernarrangement auswählen und planen*: Je nach Lernziel sollte ein passendes Lehr-Lernarrangement gewählt werden. Geht es vorrangig um die Schulung diskursiv-argumentativer Fähigkeiten sowie um die Planung und Reflexion von Unterricht, so empfiehlt sich ein problembasiertes Vorgehen. Soll stärker ein analytisches Vorgehen eingeübt oder pädagogisches und (fach-)didaktisches Wissen vermittelt werden, empfiehlt sich ein instruktionales Vorgehen.
- *Videotyp auswählen und kategorisieren*: Bietet sich die Arbeit mit eigenen Videos an, um auch aufgrund der Kontextinformationen näher am realen Geschehen zu sein oder lohnen sich eher fremde Videos, die häufiger aufgrund der Distanz gehaltvoller analysiert werden? Ebenfalls sollte geprüft werden, inwiefern der zu transportierende Gegenstand/ Inhalt zum Videoformat passt.
- *Fremde Videos auswählen und kontextualisieren*: Mittlerweile finden sich viele Onlineplattformen, auf denen man Zugriff auf fremde Unterrichtsvideos erhält (eine Übersicht findet sich bei Petko u.a. 2014). Wichtig ist dabei – aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Ansatzes – die kontextuelle Einbettung der Videos, da die Analysen sonst schnell im Ungefähren verlaufen.
- *Für eigene Videos Lernumgebung sorgfältig planen*: Eigene Videos bergen die Gefahr, dass die Fallgeber\*in schnell in einen Rechtfertigungsmodus verfällt und die Kolleg\*innen bzw. Kommiliton\*innen sich ggf. nicht trauen, kritische Aspekte im Fall zu benennen, um die Beziehungsebene nicht zu gefährden. Daher sollte die Lernumgebung hier sorgfältig geplant (z.B. Schaffen von Vertrauen in der Gruppe, Einführung von Feedback-Regeln etc.) und die Fallarbeit gut begleitet bzw. moderiert (z.B. Achten auf Wertfreiheit in der Analyse, Bestärkung der Fallgeber\*in etc.) werden.

Neben den genannten Aspekten sind weitere zu berücksichtigen: Bei der genauen Planung von videobasierten Fallseminaren sind auch die Einstellungen der Dozierenden zur Fallarbeit selbst ein entscheidender Faktor. Schneider u.a. (2016) konnten einen starken Einfluss der Einstellung der Dozierenden gegenüber dem verwendeten Fallmedium auf die Verwendung theoretischer Prinzipien in der Fallarbeit nachweisen. Ein weiterer Punkt betrifft die Dauer von videobasierten Fallseminaren. Hier zeigten Studien, dass der Effekt des Videoeinsatzes in der Fallarbeit auf die Analysekompetenz schon in relativ wenigen Sitzungen sichtbar wird (vgl. Kleinknecht u.a. 2014).

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

In den hier erarbeiteten Ordnungsversuchen ist eine enge Verknüpfung der videobasierten Kasuistik mit dem kompetenzorientierten Professionsansatz herausgearbeitet worden (vgl. Tab. 1). Dies mag auch damit zusammenhängen, dass in der Unterrichts- und Schulforschung mit Videos das quantitative Paradigma überwiegt (vgl. z.B. Seidel & Thiel 2017), welches eine hohe Affinität zum kompetenzorientierten Ansatz aufweist. Jedoch gibt es zunehmend auch qualitative und rekonstruktive Arbeiten, die sich Unterrichtsvideos bedienen (z.B. die dokumentarische Methode; siehe für die Erziehungswissenschaft: Asbrand & Martens 2018 bzw. für die fachdidaktische Forschung: Tesch 2019). Hier gilt es noch Möglichkeiten und didaktische Varianten zu entwickeln und ggf. empirisch zu prüfen, wie auch diese in der Lehrer\*innenbildung fruchtbar gemacht werden können.

**Tab. 1:** Systematisierung der vier Ordnungsversuche

Ordnungsversuch	Kategorien
Historische Entwicklung videobasierter Kasuistik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Microteaching / Interaction Analysis</li> <li>- Modelling Expert Teaching</li> <li>- video-based cases</li> <li>- Unterrichtsmitschau</li> </ul>
Ziele videobasierter Kasuistik – Was ist der Fall?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Illustration</li> <li>- Kompetenzerwerb</li> <li>- Reflexion</li> </ul>
Wirkungen videobasierter Kasuistik in der Lehrer*innenbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenzerwerb: (Professionelle Wahrnehmung von Unterricht)</li> <li>- Kognitive und motivational-affektive Prozesse beim Lernen</li> </ul>



Ordnungsversuch	Kategorien
Merkmale von videobasierten Lernumgebungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogeber*in (eigene vs. fremde Videos)</li> <li>- Lehr-Lernmodell (instruktional vs. problemorientiert)</li> <li>- Lernaufgaben (offen vs. strukturiert)</li> <li>- Arbeits- und Sozialform (eigenständig vs. Gruppenarbeit)</li> </ul>

Künftige Forschung sollte sich weiter mit der Frage beschäftigen, wie unterschiedliche Videoformate in der Lehrer\*innenbildung eingesetzt werden können und welche Effekte diese zeigen. So ist noch nicht geklärt, ob beispielsweise eher Lehrkraft- oder Klassenkameras sinnvoll sind oder gar multiple Aufnahmen im Klassenzimmer, z.B. über kleine Kameras an jedem Tisch. Ebenso muss sich weitere Forschung darum bemühen, stärker darauf zu schauen, ob und wie sich die tatsächliche Praxis von Lehrkräften durch die Nutzung videobasierter Kasuistik verändert. Erste Ergebnisse zeigen bereits, dass sich diese Veränderung bis in Klassenzimmer hinein auswirken kann (vgl. z.B. Santagata & Yeh 2014; Sun & van Es 2015).

### Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Baeher, L., Kung, S.-C., Ward, S.L. & Kern, K. (2018): Facilitating Video Analysis for Teacher Development: A Systematic Review of the Research. In: *Journal of Technology and Teacher Education* 26 (2), 185-216.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Birdwhistell, R.L. (1970): *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M.G., Borko, H. & Seidel, T. (2013): Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. In: *Journal of Educational Research Online*, 5 (1), 90-114.
- Borko, H., Jacobs, J.K., Eiteljorg, E. & Pittman, M.E. (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. In: *Teaching and Teacher Education* 24 (2), 417-436.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Seago, N. (2011): Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. In: *ZDM* 43 (1), 175-187.
- Brouwer, N. & Robijens, F. (2013): Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In: U. Riegel & K. Macha (Hrsg.): *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster u.a.: Waxmann, 302-318.
- Brouwer, N. (2011): *Imaging teacher learning*, Paper presented at the AERA Annual Meeting in New Orleans.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dorlöchter, H., Krüger, U. & Wiebusch, D. (2013): Videografie in der Lehrer(aus)bildung. Ein orientierender Überblick. In: Seminar 19 (2), 6-8.
- Gartmeier, M. (2014): Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32. Jg., 265-246.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. In: Educational Research Review, 16. Jg., 41-67.
- Goeze, A. & Hartz, S. (2010): Lehrende lernen am Fall. Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In: J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann, 101-124.
- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27 (3), 141-155.
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodynski, M. (2016): Fallbasierte Unterrichtsanalyse. Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. In: Unterrichtswissenschaft 44 (4), 322-338.
- Goldman, R. (2007): Video representations and the perceptivity framework: epistemology, ethnography, evaluation, and ethics, In: R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.): Video research in the learning sciences. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 383-395.
- Greeno, J.G. (1998): The situativity of knowing, learning, and research. In: American Psychologist, 53. Jg., 5-26.
- Harlin, E.-M. (2014): Watching oneself teacher long-term effects of teachers' reflections on their video-recorded teaching. In: Technology, Pedagogy and Education 23 (4), 507-521.
- Hatch, T. & Grossman, P. (2009): Learning to Look beyond the Boundaries of Representation: Using Technology to Examine Teaching. In: Journal of Teacher Education 60 (1), 70-85.
- Imgrund, B. & Radisch, F. (2014): Praxisorientierte Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung in der Fachdidaktik: Videobasierte Fallstudien und Fallsammlungen – ein Beispiel aus der Fremdsprachendidaktik mit Checkliste für fachdidaktische Projekte. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 262-274.
- Janík, T. & Seidel, T. (2009): The power of video studies in investigatig teaching and learning in the classroom. Münster u.a.: Waxmann.
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In: Educational Psychologist 41 (2), 75-86.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014): Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (3), 471-490.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013): What do teachers think and how do they feel when they analyze videos of themselves teaching and of other teachers teaching? In: Teaching and Teacher Education, 33. Jg., 13-23.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 210-220.

- Koehler, M.J., Yadav, A., Phillips, M.M. & Cavazos-Kottke, S.C. (2005): What is video good for? Examining how media and story genre interact. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 14 (3), 249-272.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 164-175.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Führer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016): Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Unterrichtsvideos. In: *Unterrichtswissenschaft* 44 (4), 257-372.
- Krammer, K., Schnetzler, C., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u.a.: Waxmann, 227-243.
- Krammer, K., Schnetzler, C.L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2008): Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (2), 178-197.
- Kuntze, S. & Reiss, K. (2006): Evaluational Research on a Video-Based In-Service Mathematics Teacher Training Project – Reported Instructional Practice and Judgements on Instructional Quality. In: J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehlíková (Hrsg.): *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)*. Prag: Karls-Universität, 1-8.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011): Professional vision and the politics of teacher learning. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (3), 505-514.
- Mayer, R.E., Stull, A., DeLeeuw, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D., Bulger, M., Campbell, J., Knight, A. & Zhang, H. (2009): Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. In: *Contemporary Educational Psychology* 34 (1), 51-57.
- Messmer, R. (2001): Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (1), 82-92.
- Moreno, R. & Ortegado-Layne, L. (2008): Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. In: *Educational Technology Research and Development* 56 (4), 49-465.
- Moreno, R. & Valdez, A. (2007): Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 194-206.
- Orland-Barak, L. & Maskit, D. (2017): *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Springer International Publishing.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001): *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. In: V. Richardson (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1031-1065.
- Petrandl, M. (1982): *Videoeinsatz in der beruflichen Aus- und Fortbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Petko, D. & Reusser, K. (2004): Praxisorientiertes E-Learning mit Video. In: A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, 1-22.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014): Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 247-261.

- Ramboll Management Consulting GmbH (2018): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Online unter: [https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien\\_handreichungen/qualitaetsoffensive\\_lehrerbildung\\_zwischenbericht\\_der\\_evaluation.pdf?la=de](https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qualitaetsoffensive_lehrerbildung_zwischenbericht_der_evaluation.pdf?la=de). (Abrufdatum: 21.01.2020).
- Russer, K. (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 5 (2), 8-18.
- Roth, W.-M. (2007): Epistemic mediation: Video data as filters for the objectification of teaching by teachers. In: R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.): *Video research in the learning sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 367-382.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011): Using video to teach future teachers to learn from teaching. In: *ZDM* 43 (1), 133-145.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2014): Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: Evidence from a video- and practice-based approach. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17. Jg., 491-514.
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J.W. (2007): The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. In: *Journal of Mathematics Teacher Education* 10 (2), 123-140.
- Schneider, J. (2016): Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements. Online unter: [doi.org/10.15496/publikation-13255](https://doi.org/10.15496/publikation-13255). (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016): Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Eine Untersuchung zur vermeintlichen Überlegenheit von Video gegenüber Text. In: *Unterrichtswissenschaft* 44 (4), 474-491.
- Seago, N. (2004): Using videos as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In: J. Brophy (Hrsg.): *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier, 259-286.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014): Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. In: *American Educational Research Journal* 51 (4), 739-771.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 1-21.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013): Instructional strategies for using video in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*, 34. Jg., 56-65.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations. Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 259-267.
- Sherin, M.G. (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: R. Goldman (Hrsg.): *Video research in the learning sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 383-395.
- Sherin, M.G. & van Es, E.A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teacher's Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60 (1), 20-37.
- Sherin, M.G. (2004): New perspectives on the role of video in teacher education. In: J. Brophy (Hrsg.): *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier, 1-27.
- Shulman, J.H. (1992): *Case methods in teacher education*. New York, London: Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (1), 4-14.
- Spiro, R.J., Collins, B.P. & Ramchandran, A. (2007): Reflections on a post-Gutenberg epistemology of video use in ill-structured domains: Fostering complex learning and cognitive flexibility. In: R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.): *Video research in the learning sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 93-100.

- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J. & Anderson, D.K. (1988): Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In: Cognitive Science Society (Hrsg.): Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum, 375-383.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016): Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 44 (4), 305-321.
- Sun, J. & van Es, E.A. (2015): An exploratory study of the influence that analyzing teaching has on preservice teachers' classroom practice. In: *Journal of Teacher Education*, 66. Jg., 201-214.
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016): Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? In: *Unterrichtswissenschaft* 44 (4), 339-356.
- Syring, M. (2015): Unterrichtsvideos als Allheilmittel in der Lehrerbildung? Kognitive Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit video- und textbasierten Unterrichtsfällen. In: M. Schiefner-Rohs, C. Gomez Tutor & C. Menzer (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Medien. Herausforderung für die Entwicklung und Gestaltung von Schule*. Hohengehren: Schneider Verlag, 57-69.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016): Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1), 86-108.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015a): Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (4), 667-685.
- Syring, M., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015b): How problem-based or direct instructional case-based learning environments influence pre-service teachers' cognitive load, motivation and emotions: A quasi-experimental intervention study in teacher education. In: *Journal of Education and Human Development* 4 (4), 115-129.
- Tesch, B. (2019): Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode. Berlin: Peter Lang.
- Tripp, T. & Rich, P. (2012): Using video to analyze one's own teaching. In: *British Journal of Educational Technology* 43 (4), 678-704.
- van Es, E.A. & Sherin, M.G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. In: *Teaching and Teacher Education* 24 (2), 244-276.
- Yadav, A., Phillips, M.M., Lundeberg, M.A., Koehler, M.J., Hilden, K. & Dirkin, K.H. (2011): If a picture is worth a thousand words is video worth a million? Differences in affective and cognitive processing of video and text cases. In: *Journal of Computing in Higher Education* 23 (1), 15-37.
- Zhang, M., Lundeberg, M.A., Koehler, M.J. & Eberhardt, J. (2011): Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 454-262.

Benjamin Krasemann

## Zur Archivierung von Fällen

### 1 Einleitung

Die Arbeit mit Fällen hat sich in den letzten Jahren in der Lehrer\*innenbildung mit unterschiedlichen Entwicklungen, Kontroversen, Diskurssträngen, Begrifflichkeiten, Konzepten und Methoden etabliert (vgl. Schelle 2011, 86; Hebenstreit u.a. 2016, 1). Bereits in den 1980er-Jahren argumentierte Binneberg in der *Zeitschrift für Pädagogik* für eine kasuistische Pädagogik, mit der „die Theorie und Praxis in der Pädagogik einander wieder nähergebracht werden könnte[...]“ (Binneberg 1979, 397). Wiederhall fand dieses Plädoyer in der Lehrer\*innenbildung in vielfacher Art und Weise, unter anderem auch in den KMK-Standards, in denen Fallorientierung als ein Ansatz zur Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Inhalten im Lehramtsstudium seit 2004 explizit aufgeführt wird (KMK 2004, 5). Hinzu kommen zahlreiche Veröffentlichungen, die in den letzten Jahren entstanden sind und sich der Arbeit mit Fällen sowohl theoretisch als auch konzeptionell widmen (vgl. exemplarisch Ohlhaber & Wernet 1999; Ohlhaber 2011; Reh u.a. 2013; Pieper u.a. 2014; Steiner 2014; Hummrich u.a. 2016; Schmidt u.a. 2019). Ein weiterer Indikator für die Prominenz kasuistischer Ansätze in der deutschsprachigen Lehrer\*innenbildung ist die Gründung der Arbeitsgemeinschaft *Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung*,<sup>1</sup> die im Jahr 2014 auf einer durch Katharina Kunze und Bernd Stelmaszyk (†) konzipierten und veranstalteten Tagung in Würzburg begonnen wurde.

Seit den frühen 2000er-Jahren finden sich schließlich erste konkrete Bemühungen zum Aufbau (schul-)pädagogischer Fallarchive an deutschen Universitäten. Sie stellen eine Reaktion auf die Forderungen und damit verbundenen Umsetzungs-herausforderungen im Kontext von Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung dar mit dem Ziel, Material für die Arbeit mit Fällen zur Verfügung zu stellen. Fallmaterial findet sich verstreut über unterschiedliche Veröffentlichungen und entsteht im Kontext von Forschungsprojekten und Seminaren – Fallarchive wurden hier als eine Möglichkeit gesehen, dieses Material zu sammeln, zu systematisieren und zugänglich zu machen. Etwa zeitgleich wurden gleich mehrere Projekte dazu gestartet. An den Universitäten in Frankfurt am Main und Kassel begannen Andreas

1 [www.ag-kasuistik.de](http://www.ag-kasuistik.de) (11.06.2020)

Gruschka und Friederike Heinzel online basierte Fallarchive aufzubauen. An der TU Berlin wurde durch Sabine Reh und Kolleg\*innen um 2007 die *Arbeitsstelle für Pädagogische Kasuistik* initiiert, die auch einen Archivansatz beinhaltet. Mit dem vorliegenden Beitrag<sup>2</sup> soll ein Überblick über die aktuelle Fallarchiv-Landschaft in der (deutschsprachigen) Lehrer\*innenbildung gewonnen werden. Dabei soll den Fragen nachgegangen werden, was Fallarchive leisten können, welche Potenziale sie für die Lehrer\*innenbildung haben und welche Herausforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung und ihres Betriebs bestehen.

## 2 Fallarchive und Fallarbeit – Zur Systematisierung von Fällen

Bevor ich einige Überlegungen zu derzeit bestehenden Archiven darlege, soll einleitend der Frage nachgegangen werden, was ein Archiv im eigentlichen Sinne ist. Archive lassen sich definieren als „Einrichtungen, deren Aufgabe die systematische Übernahme, Erfassung, Ordnung, dauerhafte Aufbewahrung und Erschließung von Schrift-, Bild- und Tonträgern sowie elektronischer Speichermedien aus öffentlichen Dienststellen, anderen Institutionen (Verbänden, Unternehmen) oder von Einzelpersonen ist“ (Reimann 2008, 24). Über einen langen Zeitraum werden in dem spezifischen Format der pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Fallarchive nicht nur Fälle aus dem Kontext Schule und Bildung gesammelt, sondern damit auch die methodischen und konzeptionellen Entwicklungen in diesem Kontext dokumentiert und nachvollziehbar gemacht. Archive im Bereich der pädagogischen Kasuistik, die auch einen forschungsmethodischen Schwerpunkt verfolgen, lassen so, über die Sammlung und Archivierung von Fällen hinaus, die Entwicklungen von Forschungskonventionen und -traditionen erkennbar werden. Das ist möglicherweise auch eine Besonderheit kasuistischer Fallarchive im deutschsprachigen Raum, die überwiegend im Kontext der rekonstruktiven Bildungsforschung und ihrer Methoden verortet sind.

Grundsätzlich stellen Fallarchive eine Arbeitshilfe dar, in der Fallmaterial gesammelt, systematisiert und geordnet wird. In der Regel werden diese Fallarchive heutzutage online angelegt. Die Entstehungskontexte von Fallarchiven sind dabei so unterschiedlich wie das Material, das in ihnen gesammelt wird. Doch wie wird ein Fall zum Material? Ein Fall ist eine Abfolge von Ereignissen oder ein einzelnes konkretes Ereignis, das „*nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn [es] für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt.*“ (Steiner 2014, 8,

2 Der vorliegende Beitrag wurde im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags liegt beim Autor.

H.i.O.). Neben besagten Situationen können auch andere Datensorten, z.B. Biographien, Schulordnungen, Elternbriefe etc. aus dem Kontext Schule und Unterricht, zum Fall gemacht werden. Pädagogische Praxis wird so auf unterschiedlichen Wegen, in der Regel als Text oder Video, zugänglich gemacht zu Lehr- und Lernzwecken oder anderweitiger (wissenschaftlicher) Verwendung. Sowohl die Begriffsfülle als auch die mit Fallarbeit verbundenen Möglichkeiten sind dabei außerordentlich groß und variantenreich (vgl. Tab. 1), demzufolge befindet sich auch sehr unterschiedliches Material in den Fallarchiven.

Wichtige Quellen dafür sind sämtliche Veröffentlichungen, in denen eine pädagogische bzw. schulische Praxis zum Fall gemacht wird bzw. authentische Situationen aus Schule und Unterricht gezeigt werden – das umfasst zunächst alle Formen von Protokollen, Beobachtungen, Situationsbeschreibungen und Transkripten. In Absprache mit Autor\*innen und Verlagen können dann Ausschnitte daraus, in der Regel das empirische Material, für die Weiterarbeit genutzt werden. Eine weitere, damit im Zusammenhang stehende Quelle stellen wissenschaftliche Forschungsarbeiten allgemein dar. Oftmals befinden sich in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur Ausschnitte aus dem gesamten Forschungsmaterial, z.B. eines spezifischen Forschungsprojektes oder einer Qualifikationsarbeit, die beispielhaft Analysen von Fällen als Ausschnitte zeigen. Das im Gesamtkontext entstandene Material verbleibt oft bei den Wissenschaftler\*innen – gerade hier findet sich ein Materialschatz, der hohes Potenzial für die Bereitstellung in Fallarchiven bieten kann.

Neben veröffentlichten Texten entsteht Fallmaterial auch in Lehrkontexten, z.B. in Seminaren, in denen Studierende eigene Beobachtungen durchführen und unter unterschiedlichen Anforderungen und Maßgaben etwas zum Fall machen. Gerade im Zusammenhang mit Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung und den damit verbundenen, durchaus kritisch zu betrachtenden, Reflexionsangeboten bzw. -aufforderungen entstehen Beobachtungen von Studierenden.

Eine weitere Form stellen, wie bereits erwähnt, reale Dokumente bzw. Materialien aus dem Kontext von Schule und Unterricht dar. Dazu gehören z.B. Elternbriefe, Zeugnistexte, Aufgaben oder Schulordnungen. Auch hier ist die Breite der Möglichkeiten außerordentlich groß. Zu diesen Materialsorten gibt es bisher keine systematischen Fall- bzw. Materialsammlungen.

Von diesen Formen *realer Fälle* sind schließlich *fiktive Fälle* zu unterscheiden. Solche *fiktiven Fälle* können durch Lehrende, Wissenschaftler\*innen, aber auch durch Studierende künstlich erzeugt werden, z.B. durch textbasierte und filmisch aufgezeichnete Fallgeschichten oder Fallvignetten, die an der Realität orientierte Situationen aus Schule und Unterricht darstellen bzw. inszenieren. Dabei wird der Fall so angelegt, dass er einem bestimmten Lernziel oder einer bestimmten hochschuldidaktischen Lernumgebung etc. intentional angepasst wird.



Die in der Tabelle 1 zur Übersicht verwendeten Fallbegriffe werden über die beste- hende Literatur zu (pädagogischer) Kasuistik durchaus unterschiedlich und teil- weise synonym verwendet. Das gilt insbesondere für englischsprachige Begriffe wie *case* und *case-work*. Eine Ursache dafür ist, dass mit diesen Begriffen, ähnlich wie bei den Begriffen *Fall* und *Fallarbeits*, nicht nur die Lehre im Mittelpunkt steht, sondern konkret zu bearbeitende Fallsituationen. Im Kontext der sozialen Arbeit weisen sie z.B. direkte Bezüge zu klientenbezogener Arbeit auf.

**Tab. 1:** Systematisierung von Fallmaterialien und Verwendung im Kontext ka- suistischer Lehre, orientiert an Kunze 2016; Grummt 2019; Schmidt u.a. 2019

	Fiktiver Fall	Realer Fall	
<b>Fallarbeits mit:</b>	<b>Fiktive Fallgeschichte, fiktive Fallvignette</b>	<b>Falldarstellung, Fall- vignetten<sup>3</sup>, Fallbericht, case, case-work</b>	<b>Fallstudie, Fallanalyse, Fallrekonstruktion</b>
<b>Form</b>	<i>Der Fall als „Fall von...“</i>  Text, Erzählung und Video als Inszenierung	<i>Der Fall als „Fall von...“</i>  Text, Protokoll, Tran- skript, Videographie, erzählte Fälle	<i>Der Fall als Analyseeinheit</i>  Text, Protokoll, Transkript und Videographie
	➤ Drehbuch-artige Ab- läufe, die Probleme exakt bestimmbar machen	➤ Darstellung einer auffallenden Situation/eines auffal- lenden Materials aus der Praxis	
	<i>Berufsfeldbezogen-handlungsorientierte Reflexion</i>  ➤ Subsumtionslogisches Vorgehen, in der Regel problemklärend, -darstellend bzw. -lösend	<i>Wissenschaftliche Reflexion/ Rekonstruktion</i>  ➤ Rekonstruktionslogisches Vorgehen, in der Regel problemschließend bzw. -analysierend	
<b>Einsatz- möglichkeiten in der Lehre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problembasiertes Lernen</li> <li>• Case-Based-Reasoning</li> <li>• Aufgabenbasierte Fallarbeit (zur Erarbeitung des Falls)</li> <li>• Kollegiale Fallberatung/-besprechung</li> <li>• Teile von Portfolio bzw. ePortfolio Angeboten</li> <li>• Noticing</li> <li>• Anchored Instruction</li> <li>• Fall als Teil eines Erhebungsinstruments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlernen von qualitativen Interpretationsmethoden z.B. durch aufgabenba- sierte Fallarbeit (zur Erar- beitung der Erhebungsmethode)</li> <li>• Methodengeleitete Rekon- struktion von Situationen aus Schule und Unterricht</li> </ul>	

Die Unterscheidung zwischen Fallmaterial als Text und Video ist für die Anla- ge von online basierten Fallarchiven von großer Bedeutung. Für Fallmaterial, welches als Text vorliegt, muss die Einwilligung der Autor\*innen eingeholt sein,

3 Die Unterscheidung zwischen Falldarstellungen und Fallvignetten ist oft fließend. Bei beiden hand- delt es sich um in sich abgeschlossene Situationsbeschreibungen aus der Praxis.

sowie die Erlaubnis des Verlages, falls das Material bereits über einen Verlag publiziert ist. Für sämtliche Formen veröffentlichter Protokolle aus dem Kontext von Schule und Unterricht, die z.B. als Ergebnis studentischer Beobachtungsaufgaben entstehen, sollten darüber hinaus die Standards der datenschutzrechtlichen Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung gelten (vgl. dazu Meyer mann & Porzelt 2017). Bei bereits veröffentlichtem Material ist diese Voraussetzung in der Regel erfüllt.

Während der Fall als Text relativ einfach in ein Archiv eingestellt und verfügbar gemacht werden kann, sind mit der Archivierung und Zugänglichmachung von Video- und Audioaufzeichnungen weitaus höhere Hürden und Anforderungen verbunden. Diese Regelungen gelten auch für die Veröffentlichungen von Bildern. Entscheidend dabei ist das *Recht am eigenen Bild*<sup>4</sup> als Unterpunkt des durch Artikel 2 Absatz 1 in Verbindung mit Artikel 1 Grundgesetz geschützten Rechts auf informationelle Selbstbestimmung. So muss das Einverständnis von Personen vorliegen, die im Video/Bild zu sehen sind oder die man auf Video- und Audioaufzeichnungen hört. In wie weit sich dieses dann auch auf Fallarchive übertragen lässt, muss im Einzelfall entschieden werden. Die schnelle Verfügbarkeit im Kontext von Seminaren ist dabei nur schwer zu gewährleisten und erfordert in der Regel standortgebundene Archivlösungen, z.B. innerhalb eines universitären Netzwerkes oder mit einer regelmäßigen Nutzer\*innen-Administration, die mitunter Unterschriften der jeweiligen Nutzer\*innen benötigt. In den letzten Jahren sind darüber hinaus videobasierte Fallformate entstanden, in denen drehbuchartige Situationen aus Schule und Unterricht im Film zu einem bestimmten Lehrzweck inszeniert werden (vgl. u.a. Gartmeier 2014) und die nicht diesen Beschränkungen und Regelungen unterliegen.

Nach diesen Überlegungen zur Arbeit mit Fällen und deren Bereitstellung in Archiven soll nun ein Überblick über einige derzeit im deutschsprachigen Raum verfügbare Angebote im Kontext der pädagogischen Kasuistik erfolgen.<sup>5</sup>

### 3 Überblick über bestehende kasuistische Fallarchive in der Lehrer\*innenbildung

Im deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren, neben den bereits genannten, eine ganze Reihe von Fallarchiven entstanden, die explizit in der Lehrer\*innenbildung verortet sind, aber auch andere an Kasuistik interessierte Personen

<sup>4</sup> Auch Bildnisrecht; zu achten ist in dem Zusammenhang auch auf die Vertraulichkeit des Wortes.

<sup>5</sup> Als Hauptkriterium der Auswahl diente die aktuelle Abrufbarkeit und Auffindbarkeit des Archivs. Als Datum des Abrufes der Homepages und aller von dort zitierten Informationen wird der 07.12.2019 angegeben.

adressieren. Bemerkenswert ist, dass obwohl auch im englischsprachigen Raum eine langjährige Tradition in der Arbeit mit Fällen besteht, nach der aktuellen Recherche kein vergleichbares Fallarchiv besteht, welches ähnlich aufgebaut ist, wie die hier vorgestellten Fallarchive. Auch in anderen Disziplinen, wie z.B. der sozialen Arbeit, gibt es bisher keine vergleichbaren Fallarchive.

In der folgenden Übersicht werden Text- und Videoarchive getrennt voneinander betrachtet. Über den Blick auf die sich derzeit in Betrieb befindlichen Portale hinaus werden noch weitere explizit kasuistische Veröffentlichungsformate angesprochen.

### 3.1 Textbasierte Fallarchive im deutschsprachigen Raum

#### *ApaeK – Archiv für pädagogische Kasuistik, Goethe-Universität Frankfurt am Main*

Das bereits zu Anfang dieses Beitrags erwähnte ApaeK wurde durch Andreas Gruschka an der Goethe-Universität Frankfurt am Main gegründet und ist eines der ältesten und größten Fallarchive. Es handelt sich dabei um ein textbasiertes Fallarchiv, das nur mittels eines Zugangsschlüssels abrufbar ist. Die Vergabe erfolgt kurzfristig durch die Mitarbeiter\*innen des ApaeK. In der Archivdatenbank befinden sich unterschiedliche Dokumente aus der pädagogischen Praxis sowie Informationen und Handreichungen zu kasuistischem Arbeiten. Für Lehrende besteht die Möglichkeit seminarbezogene Zugangsschlüssel zum Archiv zu erhalten, um so die Verwendung des Archivs in Lehrveranstaltungen zu erleichtern. Neben Fallmaterial bietet das ApaeK „Materialien für die Organisation und Durchführung der Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs“.<sup>6</sup> Es wird explizit darauf verwiesen, dass Materialien, die von Studierenden im Rahmen schulpraktischer Studien erstellt werden, z.B. Unterrichtstranskripte oder andere von Studierenden verfasste Texte, in die Archivdatenbank aufgenommen werden, die dann wieder in Seminaren eingesetzt werden können. Gleichzeitig entsteht damit eine Archivdatenbank für Forscher\*innen, die das Material für eigene Forschungsvorhaben nutzen können. Die Fallrecherche ist über unterschiedliche systematisierte Verschlagwortungen und eine mehrdimensionale Suchmaske möglich. Über das angelegte Nutzer\*innenprofil können darüber hinaus Favoriten angelegt und die Historie bisher heruntergeladener Dokumente nachvollzogen werden.

Link: [www.apaek.uni-frankfurt.de](http://www.apaek.uni-frankfurt.de)

#### *Online-Fallarchiv Schulpädagogik, Universität Kassel*

Das Online-Fallarchiv Schulpädagogik (OFAS) wurde von Friederike Heinzel an der Universität Kassel gegründet. Wie auch das ApaeK ist es eines der weni-

<sup>6</sup> [https://www.apaek.uni-frankfurt.de/55818490/F%C3%BCr\\_Dozenten](https://www.apaek.uni-frankfurt.de/55818490/F%C3%BCr_Dozenten) (28.09.2020)

gen onlinebasierten Projekte, das mittlerweile auf ein über zehnjähriges Bestehen zurückblicken kann. Bei diesem Archiv-Projekt ist der Fallbestand zum großen Teil frei zugänglich und keine Anmeldung nötig. Deshalb sind im OFAS auch keine Nutzer\*innenprofile vorgesehen. Bei passwortgeschützten Fällen muss das Passwort via Mail angefordert werden. Die Bearbeitung erfolgt kurzfristig durch Mitarbeiter\*innen des OFAS. Der Fallbestand umfasst zum überwiegenden Teil bereits veröffentlichtes Material. Dabei werden die Textausschnitte grundsätzlich mit einer Verlinkung zum Originaltext auf der jeweiligen Verlagsseite zur Verfügung gestellt. Damit besteht die Möglichkeit, den Gesamtkontext des Fallmaterials oder den Forschungszusammenhang nachzulesen. Recherchiert werden kann nach Autor\*innen, Interpretationsmethoden, Fachdidaktiken und Schulformen. Zusätzlich kann eine Freitext- und Schlagwortsuche genutzt werden. Im OFAS befinden sich außerdem Lehrtexte und Lehrfilme zu qualitativen Interpretationsmethoden sowie konkrete Arbeitshilfen zur Arbeit mit Fällen. Für die Arbeit mit Fällen aus dem Archiv werden Aufgabenformate angeboten (aufgabenbasierte Fallarbeit) sowie ein Modell der kollegialen Fallbesprechung, das sich an Abläufen der kollegialen Fallberatung orientiert und für die Arbeit mit fremden und eigenen Fällen im Seminarkontext angepasst wurde. Neben diesen subsuntionslogischen Zugängen wird auch ein rekonstruktionslogisches Verfahren als fester Ablauf für die Arbeit mit Fällen in Seminaren vorgeschlagen. Sequentielles Interpretieren orientiert sich dabei an einem Teilschritt von Rekonstruktionsverfahren wie der Objektiven Hermeneutik, der Interaktionsanalyse oder der Dokumentarischen Methode. Wie auch das Fallmaterial und die Lehrtexte können die Arbeitsvorschläge als PDF heruntergeladen werden. In Planung befindet sich ein Recherche-Bereich für durch Studierende verfasste Situationsbeschreibungen. Seit 2017 verwaltet das OFAS zudem den kompletten Forschungsdatensatz, der im Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) entstanden ist. Der INTAKT-Datensatz besteht aus einer un abgeschlossenen Sammlung von Beobachtungsprotokollen aus Schulen sowie aus vor- und außerschulischen Einrichtungen und wird nach Absprache mit dem OFAS zur Verfügung gestellt. Link: [www.fallarchiv.uni-kassel.de](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de)

***sportdidaktik; fallarchiv, Pädagogische Hochschule FHNW Basel/  
Pädagogische Hochschule Freiburg***

Das Projekt *sportdidaktik; fallarchiv* wurde in der Schweiz von Roland Messmer und Ilka Lüsebrink initiiert. Dabei bestehen sowohl die Möglichkeit einer Freitextsuche, als auch festgelegte Kategorien als Suchangebote. Das Fallarchiv hat mit dem Bezug zur Sportdidaktik eine klare fachliche Ausrichtung. Im Archiv befinden sich ausschließlich Textfälle, zu denen teilweise auch Interpretationen vorliegen. Es handelt sich durchweg um Fallmaterial, das nicht aus bestehenden

Veröffentlichungen entnommen wurde. Wie auch beim OFAS ist für die Recherche im Fallbestand keine vorherige Anmeldung notwendig.

Link: [www.sportdidaktik.ch/fallarchiv](http://www.sportdidaktik.ch/fallarchiv)

### ***KASUS – Kasuistische Fallsammlung***

Auch das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover verfügt über ein eigenes Fallarchiv. Gesammelt werden hier Transkripte von Studierenden, die unter anderem nach Institutionen, Schlagworten, Materialart, Schulfach, -form und Klassenstufe recherchiert werden können. Das Archiv steht in engem Zusammenhang mit dem Lernangebot am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover. Das Material kommt vor allem von Studierenden und wird über ein Formblatt beim Archiv eingereicht. Das Fallmaterial selbst besteht zu einem großen Teil aus kurzen Sequenzen bzw. Interaktionsprotokollen ohne eine dazugehörige Interpretation.

Link: [www.kasus.uni-hannover.de](http://www.kasus.uni-hannover.de)

### ***Fallportal: KALEI – Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht***

Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wurde auch an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg ein eigenes Fallarchiv eingerichtet. Dabei hat die Fallsammlung des *Fallportals* eine klare inhaltliche Ausrichtung. Fallarbeit wird als „ein wichtiger Baustein für die Verknüpfung von inklusionsorientierter Theorie und Praxis“<sup>7</sup> im Kontext des Lehramtstudiums verortet. Dafür werden im Archiv sowohl Fälle zur Verfügung gestellt, als auch methodische Hinweise in kurzen Videoclips gegeben, wie (Fall-)Material erhoben und ausgewertet werden kann. In einem kurzen Video wird eine Einführung darüber gegeben, was Kasuistik ist und wie mit Fällen gearbeitet werden kann. Der Zugang zum Fallarchiv selbst erfolgt ohne Anmeldung. Für die Fallrecherche steht eine Freitextsuche zur Verfügung sowie die Möglichkeit, nach Arbeitsfeldern, Themenschwerpunkten und methodischen Einordnungen zu filtern. Teilweise sind Interpretationen zum Fall vorhanden. Darüber hinaus steht Videomaterial aus Sekundärquellen, z.B. im Internet veröffentlichten Videos aus dem Bereich Schule und Unterricht, zur Verfügung.

Link: <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/>

## **3.2 Videobasierte Fallarchive im deutschsprachigen Raum**

Bei fast allen videobasierten Fallarchiven sind die Hürden zur Nutzung des Materials relativ hoch. So ist die Nutzung in einigen Fällen nur mit vorheriger Unterschrift möglich oder teilweise in Kombination mit SSO-Anmeldeverfahren (Single Sign-on Verfahren, die eine einmalige Anmeldung mit Authentifizierung

<sup>7</sup> <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/> (28.09.2020)

mit lokalen Zugriffsberechtigungen erlauben) nur im Netzwerk eines Standortes erlaubt.

### ***Unterricht unter der Lupe, Universität Kassel***

Das Projekt *Unterricht unter der Lupe* wendet sich sowohl an Dozierende als auch Studierende der Universität Kassel. Es werden Videos zur Verfügung gestellt, die ganze Unterrichtsstunden oder einzelne Unterrichtssequenzen zeigen. Eine Besonderheit ist hier, dass ein großer Teil des Materials aus mehreren Kameraperspektiven aufgenommen wurde, z.B. sind Schüler\*innen- und Lehrer\*innenperspektiven separat sichtbar. Zudem finden sich Transkriptionen zu den Videos. Begonnen wurde außerdem mit dem Einsatz von 360-Grad-Kameras. Bisher ist der Zugang nur mit einem Nutzer\*innenaccount der Universität Kassel möglich. In Ausnahmen kann über eine Anfrage auch ein externer Zugriff erfolgen. Perspektivisch ist eine Erleichterung für die Nutzung außerhalb der Universität Kassel geplant.

Link: [www.uni-kassel.de/go/unterricht-unter-der-lupe](http://www.uni-kassel.de/go/unterricht-unter-der-lupe)

### ***Fallarchiv HILDE, Stiftung Universität Hildesheim***

Das Fallarchiv *HILDE* der Universität Hildesheim wendet sich an alle Akteur\*innen der Lehrer\*innenbildung sowie an Wissenschaftler\*innen aus der Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung. Die Unterrichtsaufzeichnungen und die dazugehörigen Begleitmaterialien sind dabei entweder in physischer Form im *HILDE Büro* ausleihbar oder können über das Portal *HILDEonline* auch von externen Nutzer\*innen abgerufen werden. Neben Videos werden auch hier Unterrichtsmaterialien und Transkripte zu den Videos zur Verfügung gestellt. Externe Nutzer\*innen müssen sich dabei zunächst auf einem Streaming Server der Universität Hildesheim anmelden. Das Projekt *HILDE* bzw. deren Mitarbeiter\*innen stellen zudem ihre Expertise bei der Erstellung und Aufbereitung von Unterrichtsvideos zur Verfügung.

Link: [www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/das-fallarchiv/hildeonline/](http://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/das-fallarchiv/hildeonline/)

### ***unterrichtsvideos.ch, Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Schwyz***

Das Videportal *unterrichtsvideos.ch* stellt Videomaterial aus unterschiedlichen Fächern und Schulstufen zur Verfügung. Eine Besonderheit dabei ist, dass auch Videos aus anderen Ländern, z.B. Japan oder den USA, abgerufen werden können. Ein kleiner Teil der Videos kann ohne vorherige Anmeldung über die Seite gestreamt werden. Zu den Videos werden teilweise Transkripte und Unterrichtsmaterialien als PDF zur Verfügung gestellt. Die Videos stammen fast ausschließlich aus mehreren Large-Scale-Videostudien des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und dem Projekt ICT (Informations- und Kommunikati-

onstechnologien) im Primarschulunterricht. Neben den Videos werden auch Arbeits- und Verwendungsmöglichkeiten der Videos aufgezeigt.

Link: [www.unterrichtsvideos.ch](http://www.unterrichtsvideos.ch)

***ViU: Early Science – Videobasierte Unterrichtsanalyse, Universität Münster***

Für die Nutzung des Videomaterials des Münsteraner Videoportals *ViU* ist eine vorherige Anmeldung mit einer Single Sign-on-fähigen Nutzer\*innenkennung notwendig. Betrieben wird das Portal durch das Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung, das Seminar für die Didaktik des Sachunterrichts und den ZIV Servicepunkt Film der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Die gesammelten Videoaufzeichnungen stammen aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht und dienen der Aus- und Weiterbildung von Lehrer\*innen. Sie umfassen Videos zur Klassenführung, Lernunterstützung und Szenen mit Anregungen zur Analyse der Lernunterstützung. Die Videos bieten unterschiedliche, synchron aufgezeichnete Kameraperspektiven. Als PDF können zusätzlich der Unterrichtsentwurf, das Schüler\*innenmaterial, das Verlaufsprotokoll und das dazugehörige Transkript heruntergeladen werden, wobei diese auch ohne Login bzw. Zugriff auf die Videos genutzt werden können.

Link: [www.uni-muenster.de/Koviu/filme/index.html](http://www.uni-muenster.de/Koviu/filme/index.html)

***FOCUS Videoportal, Freie Universität Berlin***

Im *FOCUS Videoportal* (Fokussierte computerbasierte Unterrichtsanalysen im Studium) der FU Berlin können Unterrichtsvideos und Interviews mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen abgerufen werden. Zu den Videos werden Begleitmaterialien wie Transkripte und Unterrichtsverlaufspläne zur Verfügung gestellt. Daneben gibt es Lehr-Lerngelegenheiten, mit denen die Videos und Begleitmaterialien in didaktisch aufbereiteten Umgebungen systematisiert werden. Eine Toolbox enthält zudem Empfehlungen zu Fachliteratur und Instrumenten der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Für die Nutzung von *FOCUS* sind in allen Bereichen des Angebots eine Nutzer\*innenregistrierung und ein anschließender Login notwendig.

Link: [www.tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus](http://www.tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus)

### **3.3 Fallbezogene Veröffentlichungsreihen**

Abschließend zur Übersicht über kasuistische Fallarchive soll noch auf Zeitschriften- und Buchreihen aufmerksam gemacht werden, die ebenfalls einen expliziten kasuistischen Bezug aufweisen. Auch in diesen Reihen finden sich unterschiedliche mit Fallarbeit verbundene Perspektiven sowohl auf den Fall als auch auf methodische Aspekte, z.B. Interpretationsmethoden.

Seit 2015 wird an der Leibniz Universität Hannover die Reihe *falltiefen* herausgegeben. Hier werden regelmäßig Beiträge von Dozierenden und Studierenden

veröffentlicht, die im Rahmen kasuistischer Lehrveranstaltungen am IfE der Universität Hannover vor allem im Arbeitsbereich *Fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung* entstanden sind. Die Zeitschrift wird als Werkschau verstanden, die die kasuistische Arbeit im Kontext der Lehrveranstaltungen sichtbar macht. Die bisherigen, jährlich erscheinenden, Ausgaben sind als PDF kostenlos auf der Homepage der Zeitschrift erhältlich.<sup>8</sup>

Ebenfalls beteiligt ist der Arbeitsbereich an der Buchreihe *Pädagogische Fallanthologie*, die seit 2008 im Verlag Barbara Budrich erscheint. Herausgegeben wird sie durch Sabine Reh, Andreas Gruschka und Andreas Wernet. In der Reihe erschienen bisher 13 Bände mit Fallanalysen aus unterschiedlichen schulpädagogischen Kontexten.

Eine noch relativ neue Veröffentlichungsreihe ist mit dem *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* (Falki) entstanden. Das Falki ist eine Online-Zeitschrift zu qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, die durch Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig, Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann und Marc Schulz herausgegeben wird. Ebenfalls beteiligt ist das *Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen* sowie der Forschungsschwerpunkt *Bildungsräume in Kindheit und Familie* der TH Köln. Im Mittelpunkt der Veröffentlichungsreihe steht dabei vor allem die Methodenausbildung. Materialien aus qualitativen Forschungsprojekten werden gezeigt, an denen der Forschungsprozess nachvollziehbar dargestellt werden kann. Abschließend soll noch auf eine 2019 gegründete Veröffentlichungsreihe hingewiesen werden, die zwar nicht explizit kasuistisch angelegt ist, aber trotzdem aus dieser Perspektive interessantes Material bzw. Beiträge enthalten kann. Mit *datum&diskurs*<sup>9</sup> wurde ein Veröffentlichungsformat geschaffen, in dem die empirische Wirklichkeit zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung gemacht wird. Ziel dieses Formats ist dabei die qualitative empirische Auseinandersetzung mit unterschiedlichem Datenmaterial. Das Material, vom Herausgeber\*innenteam als *Datum* bezeichnet, ist demzufolge Ausgangspunkt der dann veröffentlichten Beiträge. Unterschiedliche Autor\*innen perspektivieren das identische Datum aus ihren unterschiedlichen methodischen/methodologischen bzw. theoretischen Perspektiven. Aus einer kasuistischen Perspektive kann dieses Format einen besonderen Gewinn dadurch darstellen, dass, wenn man das Datum als Fall betrachtet, daran unterschiedliche analytische Bezüge und Rekonstruktionen aufgezeigt und in einen gemeinsamen Diskurs überführt werden können.

8 <https://www.iew.uni-hannover.de/de/forschung/arbeitsbereich-schul-und-professionsforschung/falltiefen/> (11.06.2020)

9 [www.datumunddiskurs.de](http://www.datumunddiskurs.de) (11.06.2020)



#### 4 Zusammenfassung und Ausblick: Möglichkeiten und Herausforderungen für Fallarchive in der Lehrer\*innenbildung

Mittlerweile gibt es ein breites Angebot kasuistischer Fallarchive, die in der Lehrer\*innenbildung Verwendung finden. Für die Lehrer\*innenbildung weisen sie unterschiedliche Potenziale auf. So können Fallarchive eine Hilfestellung in der wissenschaftlichen Methodenausbildung bieten. Insbesondere Noviz\*innen finden hier Möglichkeiten, die *Sprache der Interpretation* in ihrer Vielfalt qualitativer Forschungsmethoden zu lernen sowie Kenntnisse darüber zu erlangen, was ein Fall ist und in welchen unterschiedlichen methodischen Rahmungen dieser verfasst ist. Auch Wissenschaftler\*innen finden hier Material, das unter Umständen für eigene Forschungen genutzt werden kann oder zu dem Sekundäranalysen verfasst werden können. Als Lehr- bzw. Lerngegenstand können Fälle in der Lehrer\*innenbildung dazu beitragen, einen reflektierten Rückgriff auf erweiterte „Deutungsrepertoires“ (Bauersfeld 1999, 205), im Sinne einer „fallverstehenden Reflexivität“ (Reh & Schelle 2019, 14; dazu auch Heinzel & Krasemann 2015), anzubahnen. Schmidt u.a. sehen das übergeordnete Ziel von Fallarbeit in der Professionalisierung „angehender Lehrpersonen, also vor allem die Entwicklung professioneller Haltungen, professionellen Wissens oder die Unterstützung professionellen (zukünftigen) Handelns“ (2019, 2).

Die Hauptfunktion der meisten Archive liegt darin, Lehr- und Lernmaterial bereitzustellen, mit dem authentische Fälle aus der Praxis thematisiert werden können, z.B. in Lehrveranstaltungen. Die digitale Bereitstellung geht in den meisten Fallarchiven einher mit der Option Daten auszudrucken und so entsprechend *on paper* einsetzen zu können. Mit Blick auf die Entwicklungen der zurückliegenden Jahre zeigt sich zudem, dass der Umfang der Möglichkeiten des Einsatzes mit den technischen Entwicklungen steigt. Diese reichen über das Anlegen von Such- bzw. Recherchefunktionen bis zur Verbindung mit digital basierten Learning Management Systemen. Insbesondere im Bereich videobasierter Daten ist es inzwischen möglich, mehrere Kameraperspektiven einer Situation anzubieten, teilweise in 360 Grad Perspektiven.

Über die Nutzung solcher Archive lassen sich bisher nur schwer Aussagen treffen. Es gibt keine Zahlen darüber, wie viele Personen Fallarchive nutzen und zu welchem Zweck sie dies tun. Klickzahlen geben dabei nur relativ wenig Auskunft darüber, ob und wie die Fälle konkret verwendet werden.

Der hier vorgestellte Überblick über Fallarchive und deren konzeptionelle Besonderheiten zeigt, dass der Aufbau eines solchen Archivs ein intensiver Arbeitsprozess ist. Neben der Konzeption und dem Aufbau müssen dabei auch die fortwährende Pflege und Administration berücksichtigt werden. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob der Aufwand des Neuaufbaus eines Archivs lohnt oder nicht die Zusammenarbeit mit bestehenden Archiven überlegt werden sollte. Fallarchive

entstehen häufig im Kontext von Drittmittelprojekten mit der für solche Projekte typischen Befristungspraxis des wissenschaftlichen Personals. Für die Anlage solcher und ähnlicher Projekte ist das durchaus folgenreich. So haben Haug und Wedekind (2009) eine Vielzahl von E-Learning-Projekten untersucht, die seit 1999 in einer Höhe von 300 Millionen Euro durch das BMBF gefördert wurden. Nur etwa ein Drittel dieser Projekte war nach etwa neun Jahren im Internet noch auffindbar, in sehr unterschiedlichen Betriebszuständen, die von einer erkennbaren weiterhin bestehenden Administration bis hin zu toten Webseiten reichte. Was die Nachhaltigkeit solcher aufwändig aufgebauten und geförderten Projekte angeht, sei die Befundlage ernüchternd (vgl. Haug & Wedekind 2009, 32). Zwar handele es sich hierbei um Zahlen sehr unterschiedlicher Projekte und Förderprogramme, trotzdem weisen sie auf Probleme der Handhabung unter Umständen komplexer Fallarchivumgebungen hin. Dies betrifft sowohl die inhaltliche als auch die technische Administration. Datenmaterial muss gesucht, gesichtet und redaktionell bearbeitet werden. Viele Archive bieten darüber hinaus weitere Inhalte an, z.B. Lernpfade, Aufgaben zu Fällen oder Methodenlehrtexte. Die zumeist online basierten Fallarchive benötigen je nach Funktionsumfang eine regelmäßige Administration der technischen Basis. Unabhängig von der gewählten technischen Plattform muss mit regelmäßigen Updateprozessen gerechnet werden. Mitunter verändert sich auch die Webnutzung an sich, z.B. wie in den letzten Jahren durch die Einführungen von Tablets oder Smartphones, für deren Anzeige dann wiederum die Plattform angepasst werden sollte. Handelt es sich bei dem eingestellten Material um solches, das eine Nutzer\*innenanmeldung benötigt, kann diese zwar in der Regel automatisiert erfolgen, benötigt aber auch hier eine permanente Kontrolle, z.B. im Rahmen technischer Updates im Backend eines Archivs. Nachhaltig kann das nur gewährleistet werden, wenn das vorhandene Know-How bewahrt, weiterentwickelt und strukturell abgesichert wird (ebd., 35).

### Literaturverzeichnis

- Bauersfeld, H. (1999): Fallstudien in der Lehrerausbildung – wozu? In: F. Ohlhaber & A. Wernet (Hrsg.): *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich, 191-207.
- Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, 395-402.
- Gartmeier, M. (2014): Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 235-246.
- Grummt, M. (2019): Das halleische Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten. In: C. Klektau, S. Schütz & A.J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, 99-107.
- Haug, S. & Wedekind, J. (2009): Adresse nicht gefunden. Auf den digitalen Spuren der E-Teaching-Förderprojekte. In: D. Ullrich (Hrsg.): *E-Learning: eine Zwischenbilanz. Kritischer Rück-*

- blick als Basis eines Aufbruchs. Münster u.a.: Waxmann, 19-38. Online unter: <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2172Volltext.pdf>. (Abrufdatum: 18.09.2019).
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M. & Meier, M. (2016): Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, M. Hummrich & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 1-13.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, 43-67.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier(Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). (Abrufdatum: 18.09.2019).
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2017): Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung– eine Handreichung. In: forschungsdaten bildung informiert 6 (1). Online unter: [https://www.forschungsdaten-bildung.de/get\\_files.php?action=get\\_file&file=fdb-informiert-nr-6.pdf](https://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-6.pdf). (Abrufdatum:17.09.2019).
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn 12, 279-303.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.): Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, 11-28.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Schelle, C. (2019): Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-20.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzel, F. (2013): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 911-924.
- Reimann, N. (2008): Grundfragen und Organisation des Archivwesens. In: N. Reimann (Hrsg.): Praktische Archivkunde. Ein Leitfaden für Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste. Fachrichtung Archiv. Im Auftrag des LWL-Archivamtes für Westfalen. 2. Auflage, Münster: Ardey-Verlag, 23-53.
- Schelle, C. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: Erziehungswissenschaft 22 43, 85-92.
- Schmidt, R., Becker, B., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer A. (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer\*innenbildung. Online unter: [https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI\\_AK-Kasuistik\\_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf](https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf). (Abrufdatum: 11.12.2019).
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 6-21.

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



*Richard Schmidt und Doris Wittek*

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

### **1 Rekonstruktive Kasuistik als Ideal universitärer Lehre – ein Problemaufriss**

„Kasuistik als professionelles Ausbildungsmedium ist *up to date*. Nicht nur in pädagogischen Berufen, auch in der Medizin, der Jurisprudenz oder der Psychotherapie wird kasuistisches Arbeiten inzwischen als Königsweg einer zugleich theorieaffinen wie praxisrelevanten Einführung in die Problematiken des beruflichen Handelns angesehen. Kasuistik eröffnet vielversprechende Möglichkeiten der Verknüpfung von Forschung und Lehre.“<sup>1</sup>

Wie dieses Statement der AG Kasuistik im Programm ihrer Tagung 2018 in Wien deutlich macht, ist Kasuistik und auch speziell rekonstruktive Kasuistik<sup>2</sup> mit der hohen Erwartung verbunden, einen wichtigen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung leisten zu können. Letztlich wird dabei auch unterstellt, dass dieses Lehr-Lern-Format im Rahmen der universitären Lehrer\*innenbildung *geeigneter* ist, dieses Ziel zu erreichen, als andere universitäre Lehr-Lern-Formate oder das praktische Tun. Dieser Überzeugung seitens der Lehrenden, mit rekonstruktiver Kasuistik *das Richtige* zu tun, steht, so zeigt ein Blick in die Literatur (siehe Kap. 2), die tendenziell eher ernüchternde empirische Befundlage gegenüber, dass rekonstruktive Kasuistik ihre hohen Ziele in der Praxis nur bedingt erreicht, also nicht ohne Weiteres zu einer bildenden Resonanz auf Seiten der Studierenden führt.

Wir befassen uns in diesem Beitrag mit den Gründen für diesen Befund. Dabei rücken wir nicht Gründe der Oberflächenstruktur (das methodische Vorgehen

1 [http://www.ag-kasuistik.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2017/10/Kasuistik\\_18\\_Programm.pdf](http://www.ag-kasuistik.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2017/10/Kasuistik_18_Programm.pdf), H.i.O. (Abrufdatum: 25.09.2020)

2 Wir befassen uns in diesem Beitrag dezidiert mit *rekonstruktiver* Kasuistik. Es dürfte aber weiterführend sein, unsere Befunde auch für andere Formate von Kasuistik zu diskutieren, weil sich Parallelen oder Kontraste zeigen.

ist schwierig, kleinschrittig usw.) in den Fokus, sondern wir wollen Gründe in der Tiefenstruktur kasuistischen Arbeitens eruieren, die sich u.E. als Spannungsverhältnis zwischen der habituellen Prägung bestimmter Studierender und den institutionsgebundenen Normen, die rekonstruktiver Kasuistik bzw. dem Lehramtsstudium insgesamt eingeschrieben sind, erweisen. Es geht uns also um die Frage nach der Passung zwischen dem Habitus der Studierenden und dem institutionellen Angebot des Lehramtsstudiums bzw. konkret rekonstruktiver Kasuistik. Es ist dabei empirisch anzunehmen, dass „die *universitäts- und bildungsbezogenen Orientierungen sowie Praxen von Lehramtsstudierenden* mit dem analytischen Konzept des Studierendenhabitus einzufangen und auf ihre Anschlussfähigkeit an Angebote universitärer Lehrer\*innenbildung zu überprüfen“ (Parade, Sirtl & Krasemann 2020, 268, H.i.O.) sind. Da sich diese Passung mit Blick auf die vorliegenden wie auch unsere eigenen Forschungsbefunde als eher spannungsreich gestaltet, lautet unsere These, dass rekonstruktive Kasuistik, wie sie als Programmatik formuliert ist, ein *unerreichbares Ideal* darstellt.

Wir begründen unsere These an empirischem Material, das im Kontext des Projekts *Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI)* entstanden ist.<sup>3</sup> Das Projekt zielt auf die Weiterentwicklung der Lehrer\*innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wobei die Zielperspektive in der Professionalisierung angehender Lehrpersonen vor allem im Hinblick auf inklusiven Unterricht liegt (vgl. Kramer, Lewek & Schütz 2017; Schmidt & Wittek in diesem Band). Einen Schwerpunkt des Projekts bildet auch die Weiterentwicklung kasuistischer Lehr-Lern-Formate. Das Projekt ist von einer Begleitforschung im Mixed-Methods-Design gerahmt, in deren Rahmen u.a. Gruppendiskussionen mit Studierenden stattfanden, auf die wir für den vorliegenden Beitrag zurückgreifen.

Zunächst sichten wir die vorliegende Forschung zu rekonstruktiver Kasuistik (Kap. 2), bevor wir anhand des empirischen Materials aus den Gruppendiskussionen (Kap. 3) unsere These des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm elaborieren (Kap. 4). Wir schließen den Beitrag mit einer Diskussion unserer Befunde und fragen nach Implikationen für die Lehrer\*innenbildung (Kap. 5).

---

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

## 2 Forschungsstand zu rekonstruktiver Kasuistik

Betrachtet man den Forschungsstand zur Praxis rekonstruktiver Kasuistik, ist festzustellen, dass sich kaum größere Forschungsprojekte finden, die mehrere oder verschiedene kasuistische Lehrveranstaltungen oder beteiligte Akteur\*innen qualitativ und/oder rekonstruktiv vergleichend bzw. längsschnittlich untersuchen; quantitative Studien zu rekonstruktiver Fallarbeit fehlen nahezu vollständig. Qualitative Studien zu rekonstruktiver Kasuistik weisen vornehmlich drei inhaltliche Schwerpunkte in ihrem Erkenntnisinteresse auf (ein Überblick findet sich auch in Herzmann u.a. 2019, 9), wobei manche Studien sich auch mehreren dieser Schwerpunkte widmen:

- Ein erster Teil der Studien befasst sich mit Interaktionen und Prozessen studentischer Fallarbeit, richtet den Blick auf die Praxis des Vollzugs der Fallarbeit (in situ) (vgl. u.a. Arndt, Bender & Rennebach 2020; Artmann u.a. 2017; Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020; Damm, Moldenhauer & Steinwand 2019; Hackbarth & Akbaba 2020; Heinzl 2006; Heinzl & Krasemann 2020; Heinzl, Krasemann & Sirtl 2019; Heinzl & Marini 2009; Kabel u.a. 2020; Kunze 2017; Pollmanns u.a. 2017; Steinwand, Damm & Fabel-Lamla 2020).
- Ein zweiter Teil der Studien fokussiert Produkte studentischer Fallarbeit. Diese Studien analysieren die Erträge der Arbeit am Fall, d.h. vor allem schriftliche Produkte wie Hausarbeiten (ex post) (vgl. u.a. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020; Ohlhaver 2011; Paseka & Kuckuck 2020).
- Ein dritter Teil der Studien betrachtet ebenfalls die Erträge, hier jedoch verstanden als Erfahrungen oder Wahrnehmungen der Akteur\*innen, die befragt werden, nachdem sie am Fall gearbeitet haben (ex post) (vgl. z.B. Beck u.a. 2000; Beck & Stelmaszyk 2004; Steiner 2014).

Insgesamt liegt diesen Studien zumeist ein Anspruch an die Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen zugrunde, der auf strukturtheoretischen Annahmen und der damit verbundenen Leitidee der Entwicklung eines *reflexiven, wissenschaftlichen Habitus* in der Lehrer\*innenbildung basiert (vgl. Helsper 2001, 11). Eng verbunden ist damit die Annahme, dass Lehrer\*innenhandeln nicht-standardisierbar ist:

„Nicht die regelhafte Anwendung von standardisiertem Wissen auf ein bekanntes Problem, sondern die durch Urteilskraft getragene Auslegungspraxis von Einzelfällen gilt als bestimmendes Merkmal für professionelles Handeln. Professionelles Handeln ist insofern kein technisches, sondern sinnhaft-kontextuiertes Handeln, dessen Erfolg nicht garantiert werden kann“ (Meseth 2016, 40).



Rekonstruktive Kasuistik in der universitären Lehre repräsentiert dabei ein Medium mit einem bestimmten Reflexions- und Distanzierungsmodus, das den Studierenden irritierende Momente ihrer biografisch geprägten eigenen schulischen Erfahrungen ermöglichen soll.

Zwei Komplexe an Befunden sind für unseren Beitrag von besonderer Relevanz: Der *erste* Komplex an Befunden deutet darauf hin, dass es im Abgleich mit der handlungsleitenden Programmatik der Fallarbeit bzw. mit deren Zielsetzungen in der Lehre seitens der Dozierenden zu *Defiziten und strukturell eingelagerten Schwierigkeiten bei der Umsetzung* kommt. Das Vorgehen der Studierenden bei der Arbeit am Fall scheint den programmatisch postulierten Vorstellungen einer Interpretation, die an wissenschaftlichen Verfahren orientiert ist, in der Mehrheit der Studien nur teilweise gerecht zu werden. Studierende interpretieren häufig nicht methodenbasiert, stellen (vermeintlich) Selbstverständliches nicht in Frage, distanzieren sich nicht, analysieren nicht, sondern nehmen normative Bewertungen vor, subsumieren, lösen Probleme oder suchen (bessere) Handlungsalternativen (vgl. Arndt, Bender & Rennebach 2020, 195ff.; Beck u.a. 2000, 190f.; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020, 149ff.; Heinzel & Marini 2009, 138; Kunze 2017, 222ff.; Ohlhaver 2011, 282ff.). Dies äußert sich dann bspw. darin, dass Studierende in der Rekonstruktion von videografierten Unterrichtssequenzen statt einer Analyse von Unterricht die Fallarbeit eher als „*Unterrichtsnachbesprechung*“ (Steinwand, Damm & Fabel-Lamla 2020, 208, H.i.O.) ausgestalten, in der sie das Handeln der Lehrpersonen im Abgleich mit der didaktischen Planung kritisieren. Die Studierenden wännen sich dabei als (angehende) Lehrpersonen:

„Sie sehen sich bereits als Lehramtsstudierende in der Rolle, die antizipierten Probleme lösen zu wollen. Dies steht in deutlicher Spannung zu der Idee kasuistischer Lehrer\*innenbildung, eine beobachtende Haltung gegenüber den Unterrichtsprotokollen einzunehmen und diese in einem von den Zugzwängen der Schulpraxis befreiten Raum zu reflektieren.“ (Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020, 150; vgl. auch Steinwand, Damm & Fabel-Lamla 2020, 207)

Mehrfach werden Defizite auch bei der Herstellung von Theoriebezügen deutlich (vgl. Heinzel 2006, 45; Heinzel & Marini 2009, 138; Kabel u.a. 2020, 180f.). Weniger ernüchternd fällt das Resümee von Heinzel (2006, 45) aus, die in der von ihr analysierten Fallarbeit eine „Schulung des Verstehens“ erkennt, sowie von Steiner (2014, 253), bei dem die Studierenden „den Nutzen theoriegestützter Reflexion“ einsehen. Kabel u.a. (2020, 179) stellen zudem ein konzentriertes Einlassen von Studierendengruppen auf eine handlungsentlastete, methodengeleitete Auseinandersetzung mit dem Material fest.

Der Befund, dass Studierende das Ziel einer wissenschaftsnahen Interpretation kaum erreichen, wird verschiedentlich damit erklärt, dass ebendies ein hoch gestecktes Ziel ist (vgl. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020, 150f.). Da-

mit korrespondiert die häufig wiedergegebene Kritik der Studierenden an dem kleinschrittigen rekonstruktiven Vorgehen (vgl. Beck u.a. 2000, 196; Ohlhaber 2011, 282). Parade, Sirtl und Krasemann argumentieren anhand ihrer rekonstruktiven Befunde studentischer Fallarbeitspraxis, dass die Zweifel an deren „Deutungs- und Handlungsroutinen irritierenden Wirkung“ nicht nur auf der mangelnden Methodenkenntnis der Studierenden basieren, sondern auch als „Resultat einer Diskordanz von bestimmten bildungs- und universitätsbezogenen Orientierungen sowie den Anforderungen universitärer Praxis, die rekonstruktive Fallarbeit insbesondere an die Studierenden stellt, gelesen werden“ (2020, 276) können.

Der *zweite* für diesen Beitrag relevante Komplex an Befunden besteht darin, dass rekonstruktive Kasuistik ein Irritationspotenzial aufweist, das als *Hinweis des Erreichens der kasuistischen Zielsetzungen* gelesen werden kann. So reformulieren Ohlhaber (2011, 282), Heinzel (2006, 46) und auch Beck u.a. (2000, 205ff.) eine von den Studierenden geäußerte Kritik, die Arbeit am Fall habe Unsicherheit provoziert. Dies wird jeweils positiv und als empirischer Hinweis des Gelingens der Fallarbeit gewertet: Fallarbeit ermöglicht, sich der Komplexität und Kontingenz des Unterrichts bewusst zu werden und zu erkennen, dass es kein Rezeptwissen gibt. Dementsprechend identifiziert Heinzel in ihrer Einzelfallstudie eine „Irritation internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster“ (2006, 45). Und auch Kabel u.a. zeigen anhand ihrer Rekonstruktionen studentischer Fallbesprechungen, dass die kasuistische Lehre „kriseninduzierend wirkt“ (2020, 181). Ob damit jedoch auch eine „Krisenbewältigung“ (ebd.) einhergeht und die Studierenden als Veränderte aus der Fallarbeit herausgehen, bleibt offen. Zudem, so Beck u.a., beinhaltet dies die Gefahr, dass Fallarbeit in eine noch „deutlichere Einforderung von Gewißheit und Sicherheit umschlägt“ (2000, 207); dies wäre dann eine (nicht-intendierte) Dysfunktion rekonstruktiver Kasuistik.

Der Ertrag auf Seiten der Studierenden wird auch dahingehend diskutiert, inwieweit Veränderungen einer professionalisierungsrelevanten Fähigkeit zur Reflexion zu erkennen sind. Hier zeigen Paseka und Kuckuck (2020) anhand von schriftlichen Deutungen von Studierenden zu Fallvignetten, inwiefern sich eine Perspektivenvielfalt von Studierenden als Hinweis auf eine größere und breitere Reflexion erweist. Heise und Heinzel (2020, 241) beobachten, dass Studierende eigene Vorannahmen und Haltungen gegenüber inklusivem Unterricht hinterfragen.

Die vorliegenden Studien haben allesamt eher explorativen Charakter, sind derzeit aber in Folge der QLB durch zusätzliche Ressourcen gestärkt. Eine Systematisierung der Ergebnisse ist allerdings problematisch aufgrund der noch wenig felderschließenden Breite. Gemeinsam ist den Studien, dass sie die Befunde zu meist vor dem Hintergrund der Professionalisierungsansprüche diskutieren. Es scheint eine gewisse Tendenz zum Hinterfragen der eigenen Lehre zu geben bzw. den Wunsch nach Wissen um die Wirksamkeit der Lehre, obwohl letzteres z.T. explizit zurückgewiesen wird (vgl. Kunze 2017, 223).

### 3 Empirische Befunde aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden

Wie einleitend bereits umrissen, haben wir im Rahmen des Projekts KALEI u.a. vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Lehramtsstudierenden durchgeführt (für Näheres zum methodologischen und grundlagentheoretischen Hintergrund sowie zur Erhebung und zum Sample vgl. Schmidt & Wittek 2019, 119f.). Diese Daten wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Befunde fassen wir im Folgenden unter der Perspektive zusammen, welche Orientierungen sich im Sprechen der Studierenden hinsichtlich rekonstruktiver Kasuistik dokumentieren.

Grundsätzlich deuten die Befunde darauf hin, dass sich über alle Gruppen hinweg ein homologer Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2014, 35f.) in Bezug auf rekonstruktive Kasuistik zeigt. Dieser Befund ist, dies sei schon vorweggenommen, aufgrund der fehlenden Kontrastmöglichkeiten in der Abgrenzung von anderen potenziellen Orientierungsrahmen methodisch nicht unproblematisch (siehe zu dieser Limitation der Befunde ausführlicher Kap. 4). Der Orientierungsrahmen dokumentiert sich nun in den Gruppendiskussionen entlang von drei Dimensionen der Wahrnehmung kasuistischer Lehre; sie überlagern sich zum Teil, haben in den Gruppendiskussionen zudem unterschiedlich starkes Gewicht. Anhand exemplarischer Diskussionsauszüge illustrieren wir die drei Dimensionen im Weiteren.

#### 1. Dimension des Orientierungsrahmens: Orientierung an Zweckhaftigkeit

S12: ja das //S14: mhm// war so mein Eindruck von dem Fallseminar also //S14: ja// das hat mich jetzt nicht so wirklich weitergebracht muss ich jetzt mal ehrlich so s- (.) zugeben

S14: [...] also wir hatten uns vor allem (.) damit beschäftigt okay (.) ,das und das wurde jetzt gesagt und (.) ich nehme jetzt mal jedes Wort auseinander oder jeden Satz und schaue was das für eine Bedeutung hat' (imitierend) aber da vielleicht auch nochmal ein bisschen weiter zu gehen was da alles möglich ist (.) ähm (.) das kam mir ein bisschen kurz (.) aber trotzdem finde ich mir hat es etwas gebracht weil (1) jetzt dann im Hinblick auf das [Name eines anderen kasuistisch angelegten Seminars] fiel es mir leichter mit solchen Fällen umzugehen (.) [...]

S12: ja gut also im Bezug auf das [Name eines anderen kasuistisch angelegten Seminars] hat es natürlich was gebracht dass man schonmal protokolliert hatte dass man so schonmal ausgewertet hatte in der Art und Weise (.) (GD\_S\_4, Z. 761-789)

Mit den Formulierungen „weitergebracht“ und „etwas gebracht“ zeigt sich zunächst, dass rekonstruktive Fallarbeit vor der Hintergrundfolie diskutiert wird, ob mit ihr ein bestimmter Nutzen, ein Zweck erreicht werden konnte. Für S12

und S14 liegt dieser Zweck nun konsensual darin, dass die Fallarbeit im Seminar als Vorbereitung oder Training für Fallarbeit in einem folgenden Seminar verstanden wird. Durch die Bezugnahme auf ein weiteres kasuistisches Seminar geht es zunächst nicht um einen inhaltlichen Sinn, sondern Kasuistik wird als wiederkehrende methodische, dabei inhaltsleere Anforderung markiert. Das erste kasuistisch angelegte Modul bzw. Seminar ist dann für das zweite hilfreich, weil dieses dabei hilft, „leichter mit solchen Fällen umzugehen“. Mit „leichter“ wird die bessere, reibungslosere Bewältigung der Anforderung Kasuistik betont, nicht vorrangig ein inhaltlicher Fortschritt, dass Fälle zum Beispiel tiefer durchdrungen werden können, auch wenn sich beides für S14 nicht ausschließen muss. Homolog ist in diesem Diskurs wie auch in anderen Gruppendiskussionen zu erkennen, dass die Studierenden stets danach fragen, welcher Ertrag mit dem kasuistischen Arbeiten verbunden ist. Zugleich erscheint rekonstruktive Kasuistik an dieser Stelle als *hohe* Anforderung, die daher einer gewissen Übung und Wiederholung bedarf. S14 attestiert sich somit einen Lernfortschritt.

## 2. Dimension des Orientierungsrahmens: Orientierung an beruflicher Praxis

S10: ist jetzt auch ganz ehrlich äh i- ich verstehe es nicht warum ich (.) was es mir bringen soll wenn ich jetzt ein ein Protokoll habe von einem Schüler (.) äh beispielhaft bei mir war äh (.) Schülerinnen und Schüler ha- hatten äh sollten die Tiere des Waldes kennen lernen (1) mh und äh da war ein Bild von einem Eichhörnchen (.) und dann sa- sollten s- ‚was ist das was ist das‘ (imitierend) //S11: Känguru // und dann melden die sich und dann sagt der eine ein Biber (1) und dann hört man von der anderen Seite so ‚öh (.) das ist doch ein Eichhörnchen‘ (imitierend, lispelnd) das und so äh und das musste ich dann wortwörtlich analysieren //S11: ja // und da musste ich über vierzehn Seiten (2) der Frau [Nachname der Dozentin] irgendetwas hinlegen (.) da- über eine ganz große Theorie (1) äh was das Wort der hier bedeuten könnte (.) und also (.) das finde ich hm ich verstehe nicht warum man da so stolz darauf ist (.) und was das jetzt mir am Ende bringen soll weil ich meiner Meinung nach damit dem Schüler (.) nicht näher komme ich persönlich auf meine Worte (.) nicht mehr achte (.) werden sie später alle hören (.) und äh das @einfach@ (.) mir nichts bringt glaube ich also natü- also dieses (.) natürlich sollte man lernen auf seine Worte zu achten //S11: mhm // ähm ich glaube das ändert aber nichts (.) oder ein Seminar ändert daran nichts (.) und auch die die ähm Betrachtung (.) äh anderer Lehrerinnen (.) und Lehrer (.) die äh //S11: @(.)@// irgendetwas mal falsch gemacht haben (1) hilft da nicht viel (2) also ja (GD\_S\_3, Z. 1385-1404)

In diesem Auszug dokumentiert sich zunächst wiederum die Orientierung an einer Zweckhaftigkeit („was es mir bringen soll“). Ein legitimer Zweck besteht für S10 darin zu lernen, Schüler\*innen „näher[zu]komme[n]“, also in der Gestaltung einer nicht-hierarchischen, eher diffusen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen. Der imaginäre Zweck ist damit die Vorbereitung auf die spätere

Praxis. Hinsichtlich der Fallarbeit konstatiert S10, dass diese für diesen Zweck „nichts bringt“. Ein anderer praktischer Zweck besteht darin zu lernen, auf seine Worte zu achten. Dass Fallarbeit, allgemeiner „ein Seminar“, also ein Lehr-Lern-Format, das der Praxis enthoben ist, dies erreichen kann, bezweifelt S10 ebenso. Ähnlich wie das „Seminar“ ist die bloße „Betrachtung“ – beides Sprechen oder Denken *über* die Praxis – für den Zweck der Praxis nicht weiterführend. Nur die Praxis selbst, so scheint es, ermöglicht das Lernen für die Praxis. In diesem Auszug lässt sich des Weiteren ein pragmatisches Erfüllen der fremdbestimmten („musste ich“) Anforderung der Fallarbeit feststellen: Es ist zwar nicht klar, was man eigentlich tut („irgendwas“), aber man hat es trotzdem getan und die Anforderung erfüllt. Das Unverständnis wird noch einmal explizit in der Aussage von S10 deutlich, er „verstehe nicht warum man da so stolz darauf ist“.

Wenig später schließt sich der folgende Wortwechsel an:

S10: also man hätte ja am Anfang klären können von wegen ja äh die Fallarbeit ist da und da des und deswegen so wichtig und da und darauf sind wir da so stolz dass wir eben so viel mit Fallarbeit machen (.) aber ich finde einen praktischen Ansatz also wie an der Uni [Name der Uni] auch schon am Anfang genannt eben dass man (.) ab der ersten Woche (.) kommst du da direkt in eine Schule und guckst dir das an wie ein Lehrer das macht (.) das finde ich persönlich glaube ich irgendwo interessanter //S11: mhm // also wenn man das Ganze dann noch nachbespricht (.) \\ also bei mir ist das

S11: \\ du musst betrachten Halle ist schon ziemlich (.) praktisch veranlagt //S10: ja und// (.) es gibt noch Unis die haben noch viel weniger (.) Praktikum und so als hier wie wir dann

S10: ja od- also ich meine du einen Tag in der Schule gehst du oder einen in der Woche gehst du halt in eine Schule und den anderen Tag des Seminars gehst du in eine Schule und analysierst das was du da gesehen hast (.) und (.) das finde ich viel interessanter (1)

S11: mhm (.) ja (1)

S10: ist allgemein vielleicht bei der Didaktik (.) etwas was man machen könnte (1) eben zu sehen wie andere es machen (.) und das Ganze noch kritisch zu hinterfragen also macht der das gut oder macht er das eben schlecht (.) ähm (GD\_S\_3, Z. 1429-1447)

Das Beobachten von Unterricht und die Analyse oder das Besprechen des Beobachteten wird der erlebten Kasuistik als „interessanter“ gegenübergestellt. Obgleich das von den beiden Studierenden besuchte Modul ebenfalls als Zwischenschritt von Beobachten („guckst dir das an“) und Auswerten angelegt ist, scheint für die beiden diese erlebte Art der Auswertung ihrer Vorstellung von einer praxisorientierten Analyse zu widersprechen. Parallel zum oben festgestellten Wunsch nach einer eindeutigen Bewertung des Gesehenen wird hierbei die Erwartung oder der Wunsch deutlich zu analysieren, ob das Beobachtete „gut oder [...] eben schlecht“ war. Die Praxisanalyse soll dem Wunsch der Studierenden nach also klare Wer-

tungen und Handlungsempfehlungen liefern, was die erlebte rekonstruktive Kasuistik nicht geleistet hat.

In dieser Gruppendiskussion mündet die Orientierung an der beruflichen Praxis somit in eine negative Rahmung rekonstruktiver Kasuistik. In anderen Gruppendiskussionen wird rekonstruktive Kasuistik jedoch positiv gerahmt, weil es als ein praxisnahes Verfahren erlebt wird. Der Fall wird dabei zum Anlass, um die konkrete Praxis des Falls oder allgemein die Praxis zu verbessern, also ein bestimmtes Handeln als negativ zu werten – hier scheint die im Folgenden elaborierte Orientierung an Gewissheit auf – und daraus abzuleiten, nicht ebenso zu handeln, zumindest das in einer gewissen Hinsicht problematische Handeln mit Blick auf diese Problematik hin zu reflektieren.

### 3. Dimension des Orientierungsrahmens: Orientierung an Gewissheit

S8: prinzipiell finde ich dieses Auseinandernehmen der Protokolle selbst das Kleinteilige sehr sehr interessant (2) nur wir hatten die Situation wir [die Studierenden in der Arbeitsgruppe, RS/DW] haben eine Szene auf die eine Art und Weise interpretiert dass die Lehrerin die Situation besser hätte handhaben können //S6: mhm // während unser Dozent es genau in die andere Richtung äh (.) interpretiert hat (.) es ist (.) man neigt dazu da Intentionen hinter //S9: hm // die den Lehrer zu legen bei denen man // S9: mhm ja // man sich nicht sicher ist (1) und je nachdem welche Intention man da hinter packt äh lässt sich die Situation anders werten und (.) äh das ist (.) teilweise (.) verwirrend gewesen (GD\_S\_2, Z. 3308–3316)

In Bezug auf eine vorherige Äußerung von S6, in der die erlebte Fallarbeit als „sehr kleinteilig“ charakterisiert wird, ist es für S8 nicht das Kleinteilige, das Fallarbeit tendenziell negativ rahmt. Stattdessen erscheint es als problematisch, dass die in der studentischen Arbeitsgruppe formulierte Wertung – das wird hier mit Interpretation gleichgesetzt – von der des Dozenten abwich. Daraus resultiert für S8 eine gewisse Verwirrung. Der positive Gegenhorizont demgegenüber ist Eindeutigkeit und Sicherheit darüber, ob dieses Handeln der Lehrperson nun *gut* oder *schlecht* war. Hier dokumentiert sich eine Orientierung an Gewissheit und sicherem Wissen.

Die Orientierung an Gewissheit ist nicht nur in Bezug auf den Inhalt rekonstruierbar, sondern auch in Bezug auf das Vorgehen der Fallarbeit selbst. Dies zeigt sich in der nachfolgenden Äußerung:

S2: ja das sind auch (in den) (.) ähm (.) wurdest dann in diese Gruppenarbeiten rein-gesteckt da wo denn halt auch wieder ein theoretischer Input gegeben und dann ja Gruppenarbeiten ja analysiert mal (.) ich war zum Beispiel in einer Gruppe wo die zwei Hanseln (.) es nicht verstanden haben (.) diese Theorie dahinter und (2) da kannst du dich halt als alleiniger nicht durchsetzen und (.) haben die beiden dieses (.) Zeug gemacht und dann war es am Ende auch wieder falsch und dann wurde aber auch nicht

wirklich gesagt (1) also (.) wieder dieses dieses Feedback geben (.) wieder (.) äh diese diese Thi- Theorie ran- (.) äh ranreichen und und ähm (.) ‚guckt mal so müsst ihr da rangehen‘ (imitierend) (1) ich fand das Fallseminar für mich irgendwie nicht wertvoll (GD\_S\_1, Z. 1230-1239)

Den Impuls der Seminarleitung zur rekonstruktiven Arbeit an den Fällen reformuliert S2 mit den Worten „ja analysiert mal“. Gerade das eine gewisse Beliebigkeit andeutende „mal“ verdeutlicht die wahrgenommene Offenheit und zugleich Knappheit des Arbeitsauftrages. Später wird dieser negativ konnotierten Arbeitsanweisung eine wiederum als Zitat erscheinende Formulierung gegenübergestellt, die absolute Gewissheit für das weitere Vorgehen verspricht: „guckt mal so müsst ihr da rangehen“. In dieser erinnerten wörtlichen Rede spricht quasi die rekonstruktive Handlungspraxis selbst. Der\*die Dozent\*in erscheint hier als Garant der eingeforderten Gewissheit, er\*sie soll erklären, wie genau die Studierenden vorzugehen haben. Ein eigenes *learning by doing*, ein offenes Ausprobieren verschiedener Vorgehensweisen steht somit im negativen Gegenhorizont. Die Formulierung „so müsst“ verweist darauf, dass es letztlich nur *eine richtige* Vorgehensweise gibt, über die der\*die Dozent\*in exklusiv informiert ist und die zu befolgen ist. S2 fordert ein, diese *eine* Vorgehensweise zu erfahren. Verwoben mit der Gewissheit im Prozess ist somit eine inhaltliche Gewissheit: Es gibt ein Richtig und ein Falsch im Vorgehen. Solch eine dichotome Bewertung nimmt S2 auch bei der\*dem Dozenten\*in wahr („war es am Ende auch wieder falsch“), die\*der jedoch zum Unmut von S2 eine *eindeutige* Korrektur schuldig bleibt. Neben einer Orientierung an Gewissheit lässt sich in diesem Auszug auch ein Wunsch nach mehr Fremdbestimmung, nach mehr Steuerung durch die Lehrenden erkennen. Diese sollen „Theorie [...] ranreichen“ – eine Formulierung, die an pflegebedürftige Personen erinnert, denen Essen gereicht wird, und somit auf eine deutliche Fremdbestimmung verweist. Eher negativ ist die Fremdbestimmung demgegenüber am Anfang der Stelle gerahmt, als S2 äußert, dass sie als Studierende „in diese Gruppenarbeiten reingesteckt“ wurden.

#### 4 Elaboration der Empirie: Die Spannung zwischen Habitus und Norm sowie deren Bearbeitung

Bis hierhin wurde deutlich, dass die Art und Weise, wie rekonstruktive Kasuistik in den Gruppendiskussionen verhandelt wird, auf einen homologen Orientierungsrahmen aller Gruppen verweist, der sich in den drei Dimensionen der Orientierung an Zweckhaftigkeit, der beruflichen Praxis und Gewissheit ausdifferenziert. Neben diesem sich in drei Dimensionen niederschlagenden Orientierungsrahmen im Hinblick auf rekonstruktive Kasuistik zeigen unsere Analysen einen zweiten,

zum Teil überlagernden Orientierungsrahmen, der sich hinsichtlich der Wahrnehmung des (Lehramts-)Studiums dokumentiert. Wir deuten diesen hier kurz an, da er sich für die Einschätzung der Befunde zu rekonstruktiver Kasuistik als inhaltlich gewinnbringend erweist (vgl. Kap. 5). Wir fassen diesen zweiten Orientierungsrahmen in der Formel *Lehramtsstudium als Reinkarnation und Antizipation von Schule* zusammen. Gemeint ist damit zum einen, dass die Studierenden so studieren, als ob sie sich weiterhin als Schüler\*innen in der Schule wähnen. Ein Bruch mit der handlungsleitenden Logik eines Schüler\*innenverhaltens oder eine Transformation dessen ist (in der Begrenztheit des bisherigen Samples) nicht zu erkennen. Das zeigt sich vor allem darin, dass die Studierenden ihr Studium ähnlich schulischer Kontexte (oder im Sinne einer Ausbildung) als fremdbestimmt rahmen, auf Dozierende im Sinne ehemaliger Lehrpersonen fokussiert sind, nach mehr Fremdbestimmung und Sicherheit im Sinne von Feedback und Anleitung streben und eine eigene aktive Gestaltung des Studiums, auch Selbststudium, tendenziell abgeblendet ist. Hinzu kommen solche Praktiken, die Breidenstein (2006) für Schüler\*innen in der Metapher des *Schülerjobs* zusammenfasst und die Heinzel, Krasemann und Sirl (2019, 84) sowie Parade, Sirl und Krasemann (2020, 275) kürzlich im Begriff eines *Studierendenjobs* auf Studierende übertragen haben: ein routiniert-pragmatischer Umgang mit den universitären Bedingungen und Anforderungen und eine utilitaristische Orientierung in Gestalt von Kosten-Nutzen-Abwägungen. Diese verstehen wir allerdings als Teil des *modus operandi* der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Habitus bzw. Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) und den institutionsbezogenen Normen des Studiums.<sup>4</sup>

Zum anderen antizipieren die Studierenden im Lehramtsstudium die spätere Berufspraxis in der Schule: Der Zweck des Studiums wird stets in Bezug auf die berufliche Praxis gesehen, für die sicheres Wissen vermittelt werden soll; fehlende Praxisbezüge werden negativ gerahmt. Das Studium erscheint nicht als selbstzweckhafte Bildung, sondern als *verzweckte Ausbildung für die Praxis*.

Dies führt nun zum Titel des Beitrages zurück, zu unserer These, dass rekonstruktive Kasuistik ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre ist. Wir finden auf der einen Seite die Orientierungen der Studierenden an Zweckhaftigkeit, beruflicher Praxis und Gewissheit. Auf der anderen Seite zeigt sich eine Programmatik von Kasuistik und auch eine Programmatik des Lehramtsstudiums, die diesen Orien-

---

<sup>4</sup> Wir können an dieser Stelle nicht ausführlich auf die methodologischen Grundlagen einer Unterscheidung eines Orientierungsrahmens im engeren bzw. weiteren Sinne eingehen (vgl. Bohnsack 2014, 44). Wir verweisen hier lediglich auf maßgebliche Studien, die in der jüngsten Zeit umfassend diese Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie für die Untersuchung von Prozessen der Professionalisierung eröffnet haben (vgl. z.B. Liegmann & Racherbäumer 2019; Hericks u.a. 2018; Sotzek u.a. 2018).



tierungen letztlich zuwiderläuft:<sup>5</sup> Beide repräsentieren eine zweckfreie Bildung, sprechen einem unmittelbaren Praxisbezug keine entscheidende Bedeutung zu und wollen bestehende Sicherheiten irritieren, d.h. auf die Widersprüchlichkeit und Komplexität von Unterricht oder auch von Wissen allgemein aufmerksam machen. Die Praxis rekonstruktiver Kasuistik lässt sich gar als Zuspitzung dieses universitären Ideals auffassen: Rekonstruktive Kasuistik fördert zutage, dass es kein einfaches *Richtig* und *Falsch* gibt und liefert auch keine klaren Lösungen; sie betrachtet zwar die berufliche Praxis, der Modus erscheint aber irritierend, abstrakt und unpraktisch, erfordert intensives, längeres Einlassen, ohne dass ein unmittelbarer Zweck erkennbar wird; das Verfahren der rekonstruktiven Kasuistik ist wenig schematisch und erfordert eine hohe Aktivität, die grundlegenden methodischen Schritte eigenständig auszufüllen; die Arbeit in Gruppen, häufig ohne Dozierende, stellt ebenso einen Unsicherheitsfaktor dar. Das Lehramtsstudium allgemein und die rekonstruktive Kasuistik im Besonderen verkörpern also Anforderungen und Normen, denen die hier rekonstruierten Orientierungen der Studierenden konträr gegenüberstehen, was sich dann in unserem Material als insgesamt eher kritische Positionierung gegenüber rekonstruktiver Kasuistik äußert. Es dokumentiert sich somit eine Inkongruenz des Habitus der Studierenden im Verhältnis zu den programmatischen Normen der rekonstruktiven Kasuistik bzw. des Studiums. Rekonstruktive Kasuistik ist dann insofern ein unerreichbares Ideal, als es dem Habitus zumindest eines Teils der Studierenden nicht entspricht; außerdem insofern, als dies in eine übergeordnete, auf das (Lehramts-)Studium bezogene Spannung von Norm und Habitus eingebettet ist. Das heißt negativ formuliert: Rekonstruktive Kasuistik ist nicht unbedingt zum Scheitern verurteilt, weil sie selbst als Format *problematisch* ist, sondern weil das Ideal des Studiums, von dem rekonstruktive Kasuistik ein Abbild darstellt, problematisch ist, da es den Studierenden fremd ist und – weil es im Studium nicht gelingt, mit der Fremdheit konstruktiv umzugehen – fremd bleibt.

In diesem spannungsvollen Verhältnis von Habitus und Normen, dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, lässt sich nun genauer danach fragen, wie diese Spannung bearbeitet wird und welche Enaktierungspotenziale sich dahingehend zeigen. Auch darauf finden sich Hinweise in unserem empirischen Material. Der *modus operandi*, innerhalb dessen die Spannung zwischen Habitus und Norm bearbeitet und (nicht) enaktierend bewältigt wird, lässt sich innerhalb von zwei Ausgestaltungsformen beschreiben: *konstruktive Hinnahme* und *utilitaristischer Pragmatismus*. Zunächst zeigt sich in allen von uns analysierten Gruppendiskus-

5 So wie die rekonstruierten Orientierungen nur für einen Teil der Studierenden zutreffen, wie sich Studierende also habituell unterscheiden, gibt es auch Unterschiede in der Programmatik von (rekonstruktiver) Kasuistik bzw. des Lehramtsstudiums zwischen verschiedenen Akteur\*innen oder Lehrerbildner\*innen. Wir beziehen uns vor allem auf die strukturtheoretisch fundierte Programmatik.

sionen, dass die Studierenden rekonstruktive Kasuistik als ein fremdbestimmtes Lehr-Lern-Arrangement wahrnehmen, in dem nicht nur vieles vorgegeben wird, z.T. auch der Wunsch nach mehr Fremdbestimmung in Form von stärkerer Lenkung durch Lehrende besteht, sondern nach Wahrnehmung der Studierenden auch ihr Lernerfolg fremdbestimmt ist. Der Lernerfolg hängt von den Kommiliton\*innen ab, von der Art des Protokolls, vom Fall, den Umständen der Erhebung des Datenmaterials oder auch vom Input der Dozierenden. Das eigene aktive Gestalten scheint kaum auf, es werden nur geringe Enaktierungen sichtbar. Die Spannung zwischen Habitus und Norm wird eher hinnehmend bearbeitet. Diese Hinnahme ist allerdings auf besondere Weise auch konstruktiv geprägt, insofern sich Tendenzen zeigen, nicht alles einfach blindlings hinzunehmen, sondern mindestens im Nachhinein zu hinterfragen. Zwar werden die Anforderungen zunächst erfüllt, obwohl das Format fremd erscheint und der Zweck unklar bleibt, trotzdem suchen einige Studierende bzw. ein Teil der Gruppen nach einem Sinn oder deuten für sich die Anforderungen konstruktiv aus. Sie rekontextualisieren die Anforderungen rekonstruktiver Kasuistik und verzwecken sie beispielsweise für die spätere Berufspraxis, indem sie nicht protokollieren, sondern selber unterrichten, indem sie werten, statt zu interpretieren.

Dieses konstruktive Hinnehmen geht damit einher, dass die Anforderungen der rekonstruktiven Kasuistik pragmatisch-utilitaristisch abgearbeitet werden; sie werden zwar infrage gestellt, aber nicht *aktiv bekämpft*, sondern trotzdem *erledigt*. Rekonstruktive Kasuistik wird eher als Pflichtaufgabe (nicht als erkenntnishaltiges Bildungsangebot, aber auch nicht als kriseninduzierender Ausgangspunkt für den Ausstieg aus dem Studium, wie theoretisch denkbare Kontraste aussehen könnten) angesehen, die es abzuarbeiten gilt, um das Studium beenden und Lehrperson werden zu können. Das heißt, der eigene Habitus kann von den Studierenden in der rekonstruktiven Kasuistik nicht widerstandsfrei durchgesetzt werden, da die Programmatik rekonstruktiver Kasuistik und die Praxis der Lehrenden diesem zuwiderläuft.

Bevor wir nun mögliche Implikationen unserer Befunde für die Lehrer\*innenbildung diskutieren, hinterfragen wir diese angesichts der Limitationen unserer Studie. So wird der eher kritische Blick unserer Diskussionsteilnehmenden auf ihr

Studium bzw. Kasuistik als Orientierungsgehalt durch den einleitenden Impuls<sup>6</sup> in den Gruppendiskussionen bereits gesetzt; die Studierenden werden als Expert\*innen für die Verbesserung des Lehramtsstudiums adressiert. Eine defizitäre Orientierung im Sprechen über das Studium und Kasuistik ist damit erwartbar. Zugleich dürfte das Sprechen der Diskussionsteilnehmenden davon beeinflusst sein, dass eine Person anwesend ist, die die Universität und das Lehramtsstudium repräsentiert; dies impliziert ein eher sachliches Gespräch und evtl. eine Relativierung von Kritik.

Des Weiteren handelt es sich um ein selektives Sample. Dies resultiert vor allem aus der Freiwilligkeit der Teilnahme und aus der Tatsache, dass solche Studierende für eine Teilnahme angefragt wurden, die an einem im Rahmen der Begleitstudie von KALEI videografierten Seminar aktiv teilgenommen haben. Infolgedessen sind mutmaßlich bestimmte (engagierte, motivierte, interessierte) Studierende eher Teil des Samples als andere. Unser Befund eines homologen Orientierungsrahmens hinsichtlich rekonstruktiver Kasuistik und – beim aktuellen Stand der Auswertung – hinsichtlich des Studiums allgemein müsste im Sinne eines *theoretical sampling* in eine Erweiterung des Samples münden. Es wäre mit anderen Gruppen zu prüfen, inwiefern andere Habitus-Norm-Konstellation hinsichtlich rekonstruktiver Kasuistik zu anderen Modi der Bearbeitung der Spannung von Habitus und Norm und zu anderen Enaktierungen führen. Zur weiteren Kontrastierung müssten auch Gruppendiskussionen mit Studierenden anderer Fachdisziplinen erhoben werden. Erst dann lässt sich beispielsweise klären, ob die Verzweckung des Studiums mit Blick auf die spätere Praxis ein Spezifikum von Lehramtsstudierenden darstellt oder nicht. Weiterführend scheint es auch zu sein, die kasuistische Praxis der Lehrenden zu untersuchen (Steinwand, Damm & Fabel-Lamla 2020, 214 berücksichtigt dies teilweise). Nur so wird klar, ob und wie die Programmatik und Theorie – die als Kontrastfolie für die Befunde zur Praxis und Wahrnehmung auf Seiten der Studierenden genutzt werden – von den Lehrenden selbst in die Praxis überführt wird oder welche Brüche sich bereits bei dieser Umsetzung zeigen.

6 Im Anschreiben an die Studierenden heißt es: „[D]ie Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist derzeit intensiv damit beschäftigt, die Lehre in der Lehrer\*innenbildung zu verbessern. Hierfür werden im Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) zahlreiche Konzepte, Angebote, Maßnahmen und Lehrveranstaltungen (weiter)entwickelt und evaluiert, die dazu dienen sollen, Sie besser auf die Anforderungen der Schulpraxis und den Umgang mit Heterogenität vorzubereiten. Aus diesem Grund möchten wir mit Ihnen eine Gruppendiskussion und/oder ein Interview durchführen, die mit Tonaufnahmegeräten aufgezeichnet werden. Wir sind an Ihrer Sicht auf Inklusion, Fallarbeit und Lehrerbildung interessiert und suchen nach Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten in der Lehrerbildung.“ Ähnlich wurden später die Gruppendiskussionen selbst gerahmt.

## 5 Das Selbstverständnis kasuistischer Lehre hinterfragen – Implikationen für die Lehrer\*innenbildung

So sich unser Befund durch weitere empirische Forschung bestätigt, sehen sich die Lehrer\*innenbildung und die rekonstruktive Kasuistik einer gewichtigen Herausforderung ausgesetzt: Wie lässt sich das Studium so gestalten, dass es durch die Studierenden konstruktiv angenommen werden kann, ohne aber die eigenen Überzeugungen hinsichtlich eines professionalisierenden Lehramtsstudiums aufgeben zu müssen? Wir diskutieren diese scheinbare Aporie im Folgenden und arbeiten Implikationen für die Lehrer\*innenbildung heraus.

*Erstens* ist anzunehmen, dass der von uns aufgemachte Widerspruch nicht gleichermaßen für alle Studierenden gilt, sondern es sich um eine Nicht-Passung für einen Teil der Studierenden handelt. Es dürfte andere Gruppen von Studierenden mit anderen Habitus geben, deren Verhältnis zu den Normen sich anders, auch weniger spannungsvoll darstellt. Nimmt man diese Heterogenität der Studierenden ernst, folgt daraus als erste Implikation, dass das Studium kein homogenes Angebot darstellen kann. Nur ein heterogenes Eingehen auf die verschiedenen Habitus von Studierenden eröffnet die Möglichkeit, mehr Studierenden ein sinnstiftendes Studium zu ermöglichen. Möglicherweise führt dies auch zu dem Eingeständnis, dass ein Format wie rekonstruktive Kasuistik nie alle Studierende gleichermaßen erreichen kann. Für manche Studierende wären andere kasuistische Formate passfähmiger.

*Zweitens* lässt sich zugleich fragen, ob eine Nicht-Passung nicht gerade den idealen Ausgangspunkt für ein Irritationspotenzial darstellt. Denn eine Passförmigkeit zwischen Erwartungen der Studierenden und kasuistischem Angebot mag zu habitueller Anschlussfähigkeit und ggf. Zufriedenheit bei den Studierenden führen, zu berufsbiografischen Brüchen und professionalisierenden Transformationen aber möglicherweise nicht.

Unter dem Schlagwort der Orientierung an Gewissheit haben wir herausgearbeitet, dass rekonstruktive Kasuistik für die Studierenden zum Teil irritierend ist, da sie keine eindeutig richtigen oder falschen Antworten und Lösungen bietet. In den entsprechenden Passagen zeigt sich allerdings, dass es sich nicht um völlig destruktive Irritationen handelt. Vielmehr stecken in den Irritationen professionalisierungsrelevante Potenziale. Gerade die Einsicht beispielsweise, dass es unterschiedliche Wertungen gibt, offenbart ja eine – aus strukturtheoretischer Sicht – bedeutsame Einsicht in die Strukturlogik von Unterricht. Die in der Irritation eingelagerte Erkenntnis formierte sich allerdings nicht als solche, da Kontingenz nur als irritierende Zumutung und nicht als Normalität erscheint. Wenn wir Reflexion als Modus und zugleich Ziel rekonstruktiver Kasuistik ansehen (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 36f.), folgt daraus: *Weil Reflexionen irritieren, sind Irritationen zu reflektieren*. Auf bestimmte Irritationen, auf eine Konfrontation mit

habituell Fremdem muss das Lehramtsstudium bestehen, wenn es einen professionellen Habitus anbahnen möchte oder auf eine Reflexion und eventuell Distanzierung vom eigenen (Schüler\*innen-)Habitus zielt (vgl. Helsper 2018, 132ff.; Parade, Sirtl & Krasemann 2020, 276f.). Das heißt, nicht die Nicht-Passung von Habitus und Norm ist das entscheidende Problem, sondern wenn die aus der Nicht-Passung resultierenden, für Professionalisierung notwendigen Irritationen nicht zu entsprechenden Enaktierungen führen.

Dies gilt – *drittens* – allgemeiner auch für das kasuistische Tun insgesamt: Wenn wir die Unklarheiten der Studierenden in den Gruppendiskussionen ernst nehmen – wir finden mehrere Stellen, in denen die Studierenden schlicht nicht oder nur *schief* wiedergeben (können), was sie eigentlich gemacht haben –, dann ist eine intensive Meta-Kommunikation über Kasuistik vonnöten. Der Sinn von Kasuistik muss den Studierenden transparent werden, damit Kasuistik nicht als inhaltsleere Anforderung einfach abgearbeitet wird.

In diesem Zusammenhang muss auch betont werden, dass rekonstruktive Kasuistik ein hoch anspruchsvolles Format darstellt. Kunze zeigt dies beispielsweise daran, dass die im kasuistischen Arbeiten von Studierenden rekonstruierte „Normalisierungsdynamik“, durch die die Studierenden ihre „gewohnten und bewährten Orientierungs- und Deutungsroutinen“ zu schützen suchen, einem von rekonstruktiver Kasuistik repräsentierten „Entdeckungshabitus, der das Vertraute und Bewährte systematisch befragt“ (2017, 224), systematisch zuwiderläuft. Man kann kaum erwarten, dass Studierende (zumeist) innerhalb eines Semesters Fallarbeit *erlernen* – z.B. eine Bereitschaft zum Hinterfragen des Selbstverständlichen entwickeln – und sinnstiftend verstehen. Wenn rekonstruktive Kasuistik praktiziert werden soll, dann *richtig*, das heißt intensiv, wiederkehrend und beständig reflektiert (vgl. Heinzel & Krasemann 2020, 164; Heinzel & Marini 2009, 138f.; Ohlhaber 2011, 285). Zu hinterfragen ist hierbei auch die Praxis der Gruppenarbeit. Eine stärkere Steuerung durch interpretationserfahrene Lehrende ermöglicht eine permanente Metakommunikation und dient (evtl. mit dem Nachteil, dass die Vielfalt der Interpretationen durch die (vermeintliche) Gültigkeit der Interpretation der Lehrenden eingeschränkt wird) der Absicherung des methodischen Vorgehens (vgl. Kunze 2017, 225f.; Pflugmacher 2014, 195).

*Viertens*, darin liegt unser Kernbefund, kann die Spannung zwischen Habitus und Norm hochschuldidaktisch nicht allein mit Blick auf rekonstruktive Kasuistik diskutiert werden. Es geht um die Frage nach dem Lehramtsstudium und seinen programmatischen Erwartungen insgesamt. Möglicherweise muss noch grundlegender gefragt werden, ob es sich nicht um eine noch tiefer liegende strukturelle Spannung zwischen Habitus und der Norm des Studiums überhaupt, also nicht nur des *Lehramtsstudiums*, handelt. Zwar bestehen Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und anderen Studierenden – z.B. hinsichtlich der Studienwahlmotivation (vgl. Neugebauer 2013) –, doch Phänomene wie eine Praxisorientie-

zung (vgl. Wolter 2013, 177f.), die hohe Bedeutung eines guten Abschlusses (vgl. Bargel u.a. 2009, 28) oder ein an Effizienz orientiertes, strategisch-utilitaristisches Studieren (vgl. Bloch 2007, 77ff.) werden nicht exklusiv für Lehramtsstudierende diskutiert. Auch stellen die hier betrachteten Phänomene der Orientierung an Zweckhaftigkeit und beruflicher Praxis<sup>7</sup> bzw. Forderungen danach und ein pragmatisch-utilitaristisches, an Noten und Prüfungen ausgerichtetes Studieren keineswegs neue Phänomene dar (vgl. Huber 1991, 423f.; Wolter & Banscherus 2012, 21ff.). Mit Blick auf den Bologna-Prozess und *employability* als eines seiner Schlagworte sowie den veränderten Studienstrukturen (z.B. Modularisierung) scheinen sich diese Tendenzen allerdings zu verstärken (vgl. Bloch 2007, 84f.). In diesem Fall ließe sich dann keine einfache Spannung mehr zwischen den Habitus der Studierenden einerseits und der Norm des Studiums andererseits aufmachen, weil sich Letzteres verändert, ausdifferenziert und den habituellen Präferenzen seitens der Studierenden z.T. annähert. Dann erschiene rekonstruktive Kasuistik (zusammen mit anderen Lehr-Lern-Formaten, bestimmten Fächern, Akteursgruppen) als ein Relikt eines alten Ideals selbstzweckhafter Bildung und stünde weiterhin in Spannung zum Studierendenhabitus.

Welche Bedeutung man den Tendenzen der *employability* auch zusprechen mag: Eine grundsätzliche strukturelle Facette, durch die rekonstruktive Kasuistik als Teil des (Lehramts-)Studiums bzw. eines entsprechenden Idealbildes bestimmten Studierenden als habituell fremd erscheint, bleibt bestehen. Die Unzulänglichkeit kasuistischer Praxis kann damit nicht nur als ein individuelles Problem von Lehrenden und Studierenden aufgefasst, sondern muss im größeren Kontext betrachtet werden. Dies mag einerseits rekonstruktiv kasuistisch arbeitende Lehrende ein Stückweit entlasten. Den inhärenten Widerstreit zwischen kasuistischer Programmatik und deren universitärer Praxis in der Lehre löst dies auf der anderen Seite aber nicht auf. Wir meinen aber, dass genau dieses Unauflösbare eben Potenzial bietet, um mit den Studierenden die Reflexionszumutungen kasuistischer Lehre als Impulse für Professionalisierung zu gestalten. Insofern *ist* rekonstruktive Kasuistik ein unerreichbares Ideal, das die Praxis kasuistischen Arbeitens immer defizitär erscheinen lässt, sie *muss* aber ein unerreichbares Ideal sein, weil genau darin professionalisierungsrelevante und habitusirritierende Potenziale liegen – diese können aber nur durch kontinuierliche Reflexion entfaltet werden.

---

7 Unsere dritte Dimension, die Orientierung an Gewissheit, wird bei alledem weniger prominent diskutiert. Wenn wir allerdings an die Irritationen denken, die die Uneindeutigkeit, Veränderlichkeit und Widersprüchlichkeit wissenschaftlichen Wissens im Zuge der Corona-Pandemie z.T. ausgelöst haben, scheint es sich auch hier um eine allgemeinere Spannung zwischen Habitus und Norm zu handeln.

## Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K., Bender, S. & Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-199.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Prose, M. (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in kasuistischen Formaten der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), 216-233.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, H. (2009): *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre: eine Zwischenbilanz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, C. & Stelmaszyk, B. (2004): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 212-234.
- Bloch, R. (2007): Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 16 (2), 73–87.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierung im Sprechen über Unterricht. Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-156.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Damm, A., Moldenhauer, A. & Steinwand, J. (2019): Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 40-53.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2020): „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos.“ Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-311.
- Heinzel, F. (2006): Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 35-47.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): (K)ein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-167.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 57-88.

- Heinzel, F. & Marini, U. (2009): Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-141.
- Heise, C. & Heinzel, F. (2020): Patenschaftsprojekte in der Lehrer\*innenbildung – Fallarbeit im Spannungsfeld von inklusivem Anspruch und exkludierender Praxis. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231-244.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 7, 65-80.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer\*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 3-23.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz, 417-441.
- Kabel, S., Leser, C., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-183.
- Kramer, R.-T., Lewek, T. & Schütz, S. (2017): „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ – ein Projekt der Qualitätsoffensive an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 17 (3), 44-48.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.
- Liegmann, A.B. & Racherbäumer, K. (2019): Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 125-137.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Neugebauer, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (1), 157-184.
- Ollhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* 12 (2), 279-303.
- Parade, R., Sirdl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-279.
- Paseka, A. & Kuckuck, K. (2020): Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. Explorative Ergebnisse zur Entwicklung von Reflexionsbreite und Reflexionstiefe. In: M. Fabel-Lamla,



- K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 245-258.
- Pflugmacher, T. (2014): *Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrrauserausbildung*. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 183-199.
- Pollmanns, M., Leser, C., Kminek, H., Kabel, S. & Hünig, R. (2017): *Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit*. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster u.a.: Waxmann, 179-194.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2019): *Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI*. In: C. Klektau, S. Schütz & A.J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer\*innenbildung, 115-132.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): *Reflexion und Kasuistik*. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), 29–44.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2018): *Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode*. In: *ZQF* 18 (2), 315-333.
- Steiner, E. (2014): *Fallarbeit als Initiation in wissenschaftliches Arbeiten und als Einführung in eine theoriegestützte reflexive Praxis*. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 243-255.
- Steinwand, J., Damm, A. & Fabel-Lamla, M. (2020): *Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer\*innenbildung*. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 200-216.
- Wolter, A. (2013): *Studium und Beruf im Wandel: Von der akademischen Persönlichkeitsbildung zur Beschäftigungsfähigkeit?* In: M.F. Buck & M. Kabaum (Hrsg.): *Ideen und Realitäten von Universitäten*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 169-198.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2012): *Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – “A never ending story“?* In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 21-36.

## Transkriptionsregeln

(.)	kurze Pause (<1 Sek.)
(1), (2), ...	Pause, die so viele Sekunden dauert, wie es in der Klammer angegeben ist
viellei-	Abbruch eines Wortes
//S1: hm//	kurze Einschübe eines anderen Sprechers, die keinen eigenständigen Redebeitrag darstellen
\	Überlappung der Redebeiträge
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen (<1 Sek.)
,was' (fragend)	Der Text innerhalb der geraden, einfachen Anführungszeichen wird so gesprochen, wie es in der Klammer ausformuliert wird.
(in den)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung

Thomas Wenzl

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

### 1 Einleitung

Eine zentrale Annahme im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezüglich der Funktion, die die Fallarbeit innerhalb der universitären Lehre erfüllt, lautet, dass sie besonders geeignet sei, eine Brücke zwischen den Professionen und ihren jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zu schlagen. Es wird davon ausgegangen, dass es durch die Arbeit mit Fällen in einer professionalisierenden universitären Ausbildungspraxis<sup>1</sup> gelingen könne, „zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln“ (Hummrich 2016, 25), da die „Fallarbeit an der Schnittstelle zwischen theoretischer Betrachtung und praktischem Tun“ (Pieper 2014, 9) liege. Oder wie Wernet dies in einer Erörterung der Frage, was das Spezifische des Fallbegriffs der Kasuistik sei, zusammenfasst: „Wir dürfen also sagen, dass der kasuistische Fallbegriff zwischen Theorie und Praxis angesiedelt ist. Er stellt ein Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis her“ (Wernet 2006, 113).

In dem vorliegenden Beitrag wird dieses *professionsübergreifende* Verständnis von Fallarbeit über einen disziplinären Seitenblick auf die Jurisprudenz und die Medizin – also die Professionen, die aufgrund ihrer *konstitutiv fallbezogenen Berufspraxen* ebenfalls eine besondere Affinität zur Kasuistik aufweisen (vgl. Bergmann 2014, 18; Meseth 2016, 40; Stage 2014, 214; Steiner 2014, 8; Wernet 2006, 113) – kritisiert. So soll anhand von typischen Fallarbeitsbeispielen gezeigt werden, dass im juristischen und medizinischen Studium, zumindest auf der Ebene

---

1 Der Begriff der *Ausbildung* zielt hier und im Folgenden auf die *Berufsvorbereitungsansprüche*, vor denen Studiengänge stehen, zu deren Selbstverständnis es gehört, das wissenschaftliche Fundament für professionalisierte Berufspraxen zu legen. Damit soll diesen Studiengängen ein *Bildungspotential* nicht abgesprochen werden. Da dieses jedoch nicht im Zentrum des Beitrags steht, wird im Folgenden fast ausschließlich – außer dort, wo es explizit um Prozesse der *Bildung* geht – der Begriff der *Ausbildung* gebraucht.

des Grundlagenstudiums, ein Modell von Fallarbeit empirisch vorherrscht,<sup>2</sup> in dem Studierende *einseitig* von einem der wissenschaftlichen Kritik entzogenen *positiv geltenden* Wissen ausgehen, das sie bloß – wenn auch in anspruchsvollen und nicht vollständig technisierbaren Übertragungsprozessen – auf ihnen jeweils präsentierte Fälle *anwenden*. Fallarbeit ist hier also nicht in die juristische bzw. medizinische Forschung integriert, deren Befunde sie dann mit der Praxis *vermittelt*, sondern sie ist im Wesentlichen ein hochschuldidaktisches Instrument zur Einübung professioneller *Subsumtionsroutinen*, die der Forschung *nachgeordnet* sind. Dagegen wird argumentiert, dass die erziehungswissenschaftliche Kasuistik – genau umgekehrt – tatsächlich tief in die Forschung integriert ist, und zwar in die qualitativ-rekonstruktive erziehungswissenschaftliche Forschung. Sie ist durch eine *erkenntnisorientierte* Zuwendung zu Fällen gekennzeichnet. Dafür jedoch verfügt sie, anders als die juristische und medizinische Fallarbeit, über kein plausibles Modell, wie sie ausbildungspraktisch bedeutsam werden könnte. Ihr diesbezüglich zentraler Versuch, nämlich die Annahme, sie könne durch die *Förderung der Reflexionsfähigkeit* von Studierenden in das Feld der pädagogischen Praxis hineinwirken, beruht, so eine zentrale These des Beitrags, bei näherer Betrachtung auf einem *quasi-kompetenztheoretischen* Professionalisierungsverständnis, das mit ihrem qualitativ-rekonstruktiven Forschungskern eigentlich nicht vereinbar ist.

## 2 Rechtswissenschaft

In Bezug auf die juristische Ausbildung lässt sich besonders einfach aufzeigen, dass die dominante Form von Fallarbeit, die Studierende in ihrem Studium kennenlernen, nicht die Funktion hat, ein *wissenschaftlich generiertes* Professionswissen mit seiner fallbezogenen Anwendung in der juristischen Berufspraxis zu vermitteln. So zeigt bereits ein kurzer Überblick über einschlägige juristische Lehrbücher, dass ein Fallbezug besonders stark in denjenigen juristischen Teilgebieten ausgeprägt ist, die der *Rechtsdogmatik* zuzuordnen sind (z.B. Strafrecht, Zivilrecht etc.), die also *positives Recht* zum Gegenstand haben – und damit einen Gegenstand, der *nicht das Ergebnis wissenschaftlicher Erkenntnisbildung*, sondern *rechtlicher Satzung* ist. In jenen Teilgebieten dagegen, in denen „Recht als Kulturercheinung“ (Giese 1962, 26) mit dem Ziel der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung in den Blick genommen wird (z.B. Rechtsgeschichte, Rechtssoziologie, Rechtstheorie etc.) und die als sogenannte *Grundlagenfächer* eine deutlich untergeordnete Rolle

2 Grundlage dieser Aussage ist eine Sichtung der einschlägigen explizit als *kasuistisch* oder *fallorientiert* ausgewiesenen juristischen und medizinischen Lehrbuchliteratur. Diese stellt gewissermaßen den *empirischen* Bezugspunkt der folgenden Ausführungen dar. Andere Formen des Arbeitens mit *Fällen* im Studium der Jurisprudenz und der Medizin liegen außerhalb des Fokus dieses Beitrags.

im Studium der Rechtswissenschaft spielen (vgl. Krüper 2014), kann von einer systematischen kasuistischen Orientierung keine Rede sein. Zwar *können* selbstverständlich auch hier Untersuchungen auf Fällen basieren, doch ist ein Fallbezug letztlich bloß ein kontingenter empirischer Zugriff unter anderen, während er in den rechtsdogmatischen Fächern – geht man von der üppigen fallbasierten Lehrbuchliteratur aus (stellvertretend für viele: Kudlich 2016 (Strafrecht); Löhnig 2010 (Erb- und Familienrecht); Becker 2008 (Zivilrecht)) – geradezu unverzichtbar erscheint.

Wie sieht nun diese Fallarbeit in den rechtsdogmatischen Fächern aus? Ihr für den Argumentationskontext hier entscheidendes Merkmal liegt in ihrer *Aufgabenstruktur*. Fälle stellen in der rechtsdogmatischen Lehre und in rechtsdogmatischen Lehrbüchern kurze Darstellungen realer oder konstruierter Sachverhalte dar, die rechtliche Fragen aufwerfen, die es für Studierende zu *lösen* gilt (siehe das Beispiel weiter unten). Ziel der Studierenden ist es, im Laufe ihrer Ausbildung durch die kontinuierliche Arbeit mit solchen Fällen immer verlässlicher die (in Lehrbüchern meist nachprüfbaren) Lösungen für die entsprechenden Fälle selbstständig identifizieren zu können.

Doch wie gelangen sie zu diesen Lösungen? Die Antwort: Subsumtion. Fälle werden gerade nicht in ihrer individuellen Besonderheit (rekonstruktiv) gewürdigt, um an ihnen zugleich rechtsallgemeine Erkenntnisse zu gewinnen, sondern das Ziel, das Studierende bei der juristischen Fallarbeit verfolgen, besteht vor allem darin, jeweils *feststehende konkrete Sachverhalte* begründet unter *abstrakt formulierte Rechtssätze* zu subsumieren.<sup>3</sup> Sie *reduzieren* Fälle gewissermaßen auf diejenigen Merkmale, auf die dann allgemeine Rechtssätze anwendbar sind.

Dies ist nach Weber ein allgemeines Merkmal rationalen Rechts. Dieses geht eben nicht von einer Dialektik von im besonderen Rechtsfall sich zugleich Geltung verschaffenden Rechtsallgemeinem aus, sondern es generalisiert im Sinne einer

„[...] Reduktion der für die Entscheidung des Einzelfalls maßgebenden Gründe auf ein oder mehrere ‚Prinzipien‘: diese sind die ‚Rechtssätze‘. Diese Reduktion ist normalerweise bedingt durch eine vorhergehende oder gleichzeitige Analyse des Tatbestandes auf diejenigen letzten Bestandteile hin, welche für die rechtliche Beurteilung in Betracht kommen“ (Weber 1980, 395).

3 Dabei lassen gerade komplexere Fälle durchaus auch verschiedene Subsumtionsergebnisse zu. Neben den jeweils vorformulierten Musterlösungen kann es grundsätzlich auch gültige Alternativlösungen geben, die, solange sie gut begründet werden, nicht der *herrschenden Meinung* entsprechen müssen. Diese Tatsache ändert jedoch nichts an der grundlegenden Subsumtionslogik der juristischen Fallarbeit: Denn alternative Lösungen zu einem Fall, die einer *Mindermeinung* folgen, resultieren letztlich doch aus alternativen Subsumtionsoperationen. Sie sind nicht das Ergebnis kreativer individueller Rekonstruktionen eines Sachverhalts, die zur Formulierung neuer Rechtsauffassungen führen.

Dass diese „Subsumtion“, die einen „Schlüsselbegriff der Juristischen Methodenlehre“ (Gabriel & Gröschner 2012) darstellt, eine anspruchsvolle und nicht vollständig standardisierbare ist, weil die materialen Rechtsfragen, um die es im je konkreten Fall geht, und die formale Rationalität von abstrakten Rechtssätzen nicht in einem einfachen Zuordnungsverhältnis zueinander stehen, liegt auf der Hand. Ohne eine Lücke zwischen der formalen Rationalität des Rechts und der konkreten Lebenswirklichkeit könnte es ja überhaupt nicht zu Rechtsstreitigkeiten kommen, die dann in einem Prozess geklärt werden müssen, sondern Rechtsstreitigkeiten könnten durch einfache Verwaltungsakte erledigt werden (vgl. Wernet 1997, 102f.).

Und doch: Auch wenn man Webers gegen die „Standesideologien der Rechtspraktiker“ gerichtete polemische Kritik nicht teilt, dass diesen in einem vollständig durchrationalisierten Recht lediglich die Rolle von „Rechtsautomaten“ zukäme, die Paragraphen nur noch zu interpretieren hätten, ohne selbst an der „Rechtsschöpfung“ beteiligt zu sein (Weber 1980, 507), sondern zugesteht, dass „Rechtsfindung“ und „Rechtsfortbildung“ rechtstheoretisch womöglich weniger scharf geschieden sind, als dies eine vereinseitigte „Subsumtionsideologie“ (Hegenbarth 1982, 17) annimmt; auch wenn man die Möglichkeit einräumt, dass die Subsumtion des Einzelfalls unter allgemeine Rechtssätze auch Momente eines kreativen, abduktiven Schlussfolgerns enthalten kann (vgl. Jung 2012): Mit dem Normalfall studentischer Fallarbeit hat dies wenig zu tun. Diese kennt über weite Strecken des Studiums vielmehr nur eine Richtung: In ihr wird *positives Recht* systematisch auf konkrete Fälle *angewandt* bzw. es werden konkrete feststehende Sachverhalte möglichst gut begründet unter allgemein und abstrakt formulierte gesetzliche Normen subsumiert.

*Zur Ausbildungslogik der juristischen Fallarbeit:* Fragt man sich, welcher Ausbildungslogik diese Aufgabenstruktur juristischer Fallarbeit dient, lohnt ein genauere Blick darauf, auf welche Art und Weise Studierenden die von ihnen zu untersuchenden Sachverhalte sprachlich präsentiert werden. So trifft man in der juristischen Fallarbeit (nicht nur in fallorientierten Lehrbüchern, sondern auch in typischen Klausuraufgaben) auf einen eigentümlichen Darstellungsstil: Fälle tragen hier häufig sonderbare Titel wie „Die Killer-Krankenschwester“ (Kudlich 2016, 25), „Eine Kreuzfahrt, die ist lustig...“ (Kudlich 2016, 30), „Ein toter Surfer im Teufelsmoor“ (Schmidt 2018, 57), „Kamillentee oder OP?“ (Heine 2007, 35), „Die toskanische Töpferin“ (Heine 2007, 29), „Schneller Stefan“ (Löhnig 2010, 21), „Verliebt, verlobt, vergesellschaftet?“ (Röthel 2009, 25) etc., also Titel, die geradezu genüsslich auf Distanz zu einer formaljuristischen Sprache gehen. Und auch die auf diese Titel folgenden Falldarstellungen sind sprachlich alles andere als *trockene* juristische Texte, sondern haben eher den Charakter von kurzen, meist etwas ungewöhnlichen *Geschichten aus dem Leben*, an die sich erst zum Schluss

spezifisch juristische Fragen anschließen. Dies sei anhand eines Falls mit dem Titel *Turbulente Hochzeit* (Heine 2007, 7) veranschaulicht:

„Rechtsanwalt Matthias Mecker (M) und die Jurastudentin Frauke Schön (F) wollen heiraten.

Als sie am Morgen des 02.04.03 zu zweit beim Standesamt erscheinen, ist der Standesbeamte erkrankt. Auch ein Vertreter ist trotz intensiver Bemühungen nicht zu erreichen. Daher erklärt sich Johannes Frohgemut (J), der bei der Stadtverwaltung beschäftigt ist, bereit, die Trauung vorzunehmen. Nach Vornahme der Trauung trägt J die Ehe in das Heiratsbuch ein.

Liegt eine wirksame Ehe zwischen M und F vor?“ (Heine 2007, 7)

Im schärfsten Kontrast zu diesem kurzgeschichten- und schulaufgabenhaften Darstellungsstil – und seinem eigenwilligen Humor, der durchaus typisch für die hier fokussierte juristische Fallarbeit ist, die von absurden Ereignissen, andeutungsreichen Namen etc. nur so strotzt – und der Alltagsperspektive, aus der heraus die Fälle beschrieben werden, stehen nun ihre *Lösungen*: Unter Hinzuziehung der jeweils entscheidenden Paragraphen werden die zuvor alltagsnah und häufig mit einem Augenzwinkern dargestellten Fälle einer streng systematisch verfahrenen rechtlichen Analyse zugeführt, die sich keine Witze mehr erlaubt. Dies sei wiederum anhand des Falls *Turbulente Hochzeit* illustriert, dessen Lösung folgendermaßen beginnt:

„1. M. und F. sind beide gem. § 1303 I volljährig und damit *ebemündig*. Auch eine Geschäftsunfähigkeit gem. § 1304 liegt nicht vor. Damit sind beide *ehfähig* [alle Hervorhebungen im Original als Fettdruck].“ (Ebd., 7)

Diesem Kontrast zwischen dem betont unjuristischen, „saloppen“ Sprachstil bei der Darstellung von Fällen auf der einen Seite und den ihnen zugeordneten sprachlich betont korrekten (und humorlosen) Musterlösungen auf der anderen Seite kann unmittelbar seine ausbildungslagische Funktion abgelesen werden: Er zielt offenkundig darauf, die Differenz zwischen einem alltäglichen und einem spezifisch juristischen Denken zu veranschaulichen.<sup>4</sup> Während die *Falldarstellungen* in diesem Zusammenhang gewissermaßen das *wahre Leben* in seiner Konkretion repräsentieren, das seine tragischen, amüsanten, kuriosen etc. Geschichten schreibt, die es der Jurisprudenz in seiner alltäglichen Sprache vorträgt, demonstrieren die Falllösungen, worauf eine spezifisch juristische Perspektive fokussiert, nämlich auf

<sup>4</sup> Diese Differenz reproduziert sich auch in einer spezifischen Form des juristischen Witzes unter Studierenden der Jurisprudenz, der davon lebt, dass alltägliche Sachverhalte auf absurde Art und Weise subsumiert werden, z.B.: „Bei dem Mensaessen stellt sich doch die Frage, ob das nicht schon schwere Körperverletzung ist!“ etc. In gewisser Hinsicht stellt diese Form des Humors m.E. ein Moment der juristischen Selbstsozialisation dar.

die Identifikation der abstrakt formulierten Rechtssätze, die auf die jeweils geschilderten konkreten Sachverhalte idealerweise angewandt werden sollten.<sup>5</sup> Damit bildet diese Form der juristischen Fallarbeit unmittelbar ein zentrales Moment des Berufsalltags rechtspflegerischen Handelns für Studierende der Jurisprudenz ab. Diese können im Medium der Fälle die Perspektive von bereits im Berufsleben stehenden Jurist\*innen probeweise einnehmen und simulierend üben, wie sie das von ihnen in ihrem Studium bislang angeeignete Professionswissen auf konkrete Rechtsstreitigkeiten anwenden würden – um ihre Anwendungen dann mit den jeweils angeführten Musterlösungen abzugleichen. Von einer distanzierteren Betrachtung rechtspflegerischen Handelns im Modus der Reflexion kann bei dieser Form der Fallarbeit wahrlich keine Rede sein. Eher von einer Einladung, sich ungebrochen mit der Normalstruktur juristischen Handelns zu identifizieren.<sup>6</sup>

### 3 Medizin

Auch um die Stellung der Fallarbeit im Medizinstudium zu verstehen, ist es sinnvoll, sich zunächst eine grundlegende Spannung zu vergegenwärtigen, die das Medizinstudium prägt, nämlich die Spannung zwischen den (überwiegend natur-)wissenschaftlichen medizinischen *Bezugsdisziplinen* wie Biochemie, Medizinphysik, Physiologie etc. (vgl. Fabry und Schirlo 2015, 102f.), denen das ärztliche Handeln sein wissenschaftliches Fundament verdankt, auf der einen Seite und dem Anspruch des Medizinstudiums als Ganzes, Studierende zum ärztlichen Handeln

5 In gewisser Hinsicht gilt natürlich auch für das Verhältnis von protokollierten Fällen aus der pädagogischen Praxis und ihrer erziehungswissenschaftlichen Analyse, dass hier das *wahre Leben* und eine sich vom Alltag abhebende Fachsprache aufeinandertreffen. Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch darin, dass die Spannung zwischen *Leben* und *Fachsprache* in der Jurisprudenz nicht einfach Ausdruck der disziplinenspezifischen Differenz zwischen den eigenlogisch verfassten Sphären des Alltags und der Wissenschaft ist, sondern eine Funktion erfüllt. So kann die Lust der juristischen Fallarbeit an *kuriosen* Fällen, die gerade nicht den juristischen Normalfall abbilden, m.E. als Ausdruck des Anspruchs interpretiert werden, dass das juristische Denken sich eben jedem denkbaren rechtlichen Problem, und sei es noch so außeralltäglich, zuwenden können muss.

6 Wohlgemerkt: Natürlich gibt es auch Auseinandersetzungen mit Fällen in den rechtsdogmatischen Fächern, die komplexer als die hier erörterte Form der Fallarbeit sind, bei denen z.B. Fälle dazu herangezogen werden, um auf ihrer Grundlage allgemeine Rechtsprinzipien zu explizieren. Beispiele hierfür sind etwa die als klassisch geltenden Fälle des „Katzenkönigs“ (vgl. Kretschmer 2004) oder der „Haakjööringsköd-Fall“ (vgl. Cordes 1991).

Doch in der hier fokussierten Form von studentischer Fallarbeit auf der Grundlage von Lehrbüchern, die eine Vielzahl an Fällen zur Bearbeitung enthalten, spielt eine Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, eine Thematisierung eines Rechtsallgemeinen im Medium des Falls in seiner Besonderheit eher eine untergeordnete Rolle.

zu befähigen, auf der anderen Seite (vgl. Bleckmann & Raupach 2017, 130f.). Für letzteren Ausbildungsanspruch, und dies ist für die folgende Argumentation entscheidend, ist – entgegen einer verbreiteten allgemeinen professionalisierungstheoretischen Deutung – eine wissenschaftliche Erkenntnisorientierung bzw. die Aneignung eines „erfahrungswissenschaftlichen Habitus“ (Oevermann 2002, 28) im engeren Sinne irrelevant. Denn obwohl ärztliches Handeln auf wissenschaftlichen Erkenntnissen *basiert* und es sicherlich wichtig ist, dass Medizinstudierende in den Bezugsdisziplinen Einführungslehrveranstaltungen besuchen, damit sie das wissenschaftliche Fundament ihres Berufs *verstehen* (vgl. Benndorf u.a. 2018), ist das Handeln von Ärzten doch selbst nicht eigentlich an Forschung und Erkenntnis orientiert (vgl. Bleckmann & Raupach 2017, 117), sondern daran, über die *Applikation* wissenschaftlicher Erkenntnisse medizinische Behandlungserfolge zu erzielen (vgl. Stichweh 1996).

Trägt man die Bedeutung, die die Fallarbeit im Medizinstudium hat, in diese grundlegende Spannung ein, offenbart sich, dass die (natur-)wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Medizin Fälle so gut wie gar nicht kennen. Was sollte auch ein Fall in der Biochemie, Medizinphysik, Physiologie etc. sein?

Dagegen ist die Arbeit mit Fällen für die *fachärztliche* Ausbildung von außerordentlich großer Bedeutung. Hier existieren für alle fachärztlichen Richtungen eine Vielzahl an fallorientierten Lehrbüchern, die eine große Zahl an Falldarstellungen enthalten, auf deren Grundlage Studierende simulierend üben können, Diagnosen zu stellen und sich für Behandlungsmethoden zu entscheiden.

Dass diese Form von Fallarbeit im Medizinstudium, wie die oben erörterte juristische Kasuistik, weit außerhalb des Bereichs der Forschung liegt, ist offensichtlich. Sie setzt vielmehr erst dort ein, wo es um die Einübung der *Anwendung* des in den medizinischen Bezugsdisziplinen generierten wissenschaftlichen Wissens in der klinischen Praxis geht, wobei dieses Wissen auch für sie ein *positiv geltendes* ist. Anders als im Falle der juristischen Fallarbeit ist diese Geltung jedoch nicht das Ergebnis von (rechtlichen) Satzungen, sondern sie resultiert daraus, dass die Erkenntnisse der medizinischen Bezugsdisziplinen idealtypischerweise von sich beanspruchen können, sich empirisch bewährt zu haben.

Nun könnte eingewandt werden, dass auch diese Erkenntnisse weiterer Forschung natürlich nicht entzogen seien, sondern sie lediglich unter einem stets vorläufigen Falsifikationsvorbehalt stünden. Das ist selbstverständlich richtig. Doch sind eben die Fälle, mit denen Medizinstudierende arbeiten, nicht geeignet, diese Erkenntnisse in Frage zu stellen. Vielmehr wird von Studierenden der Medizin gefordert, *innerhalb* der hier fokussierten Form von Fallarbeit schlichtweg davon auszugehen, dass das medizinische Wissen, das ihnen in ihrem Studium bislang vermittelt wurde, gilt.

Diese Ähnlichkeit zur juristischen Fallarbeit setzt sich schließlich weiter darin fort, dass auch die medizinische Fallarbeit durch eine *Aufgabenstruktur* gekenn-



zeichnet ist. Mit Fällen zu arbeiten, bedeutet für Studierende der Medizin im Wesentlichen, dass sie aus wenigen gegebenen Informationen über konkret dargestellte Patient\*innen (gelegentlich mit zusätzlichen Bildern von EKG-, MRT-Befunden etc.) die richtigen Schlüsse zu ziehen haben, um so auf Fragen, die ihnen zu den jeweiligen Fällen gestellt werden, die richtigen Antworten zu finden. Bickel und Gerlach bezeichnen diese Aufgabenstruktur treffend als „Frage-und-Antwort-Spiel“ (2018, 5).

Übergeordnetes Ziel der Fallarbeit ist es, dass Studierende durch die regelmäßige Bearbeitung von Fallaufgaben dazu befähigt werden, immer zuverlässiger ihr *außerhalb* der Fallarbeit erworbenes medizinisches Professionswissen richtig einzusetzen; man könnte auch sagen: die ihnen geschilderten Symptome konkreter Fälle immer zuverlässiger unter die jeweils passenden allgemeinen Krankheitsbilder der gängigen medizinischen Klassifikationssysteme zu *subsumieren*.

Dass diese Subsumtion keine triviale ist, liegt auf der Hand. Ähnlich wie in der juristischen Fallarbeit die lebensweltlich dargestellten Sachverhalte nicht in einem einfachen Zuordnungsverhältnis zu Rechtssätzen stehen, gilt dasselbe natürlich auch für das Verhältnis von Symptomen und Krankheitsursachen, die ebenfalls nicht immer einen eindeutigen Zusammenhang bilden. Entsprechend zielt die medizinische Fallarbeit zentral auch auf die komplexen Herausforderungen und Fallstricke, die mit dem Schließen von jeweils vorliegenden (häufig diffusen und individuell variablen) Symptomen auf Krankheitsursachen einhergehen. Dennoch: Ihre grundlegende Bewegungsrichtung bleibt eine subsumtive. Ein Lehrbuchfall wurde von Studierenden dann erfolgreich bearbeitet, wenn sie die ihnen jeweils dargestellten Symptome den richtigen (im Anhang fallorientierter Lehrbücher nachprüfbaren) Krankheitsursachen zuordnen und angemessene Behandlungsmethoden vorschlagen konnten.

*Zur Ausbildungslogik der medizinischen Fallarbeit:* Wie sieht es nun mit der Ausbildungsfunktion der oben skizzierten aufgabenstrukturierten Fallarbeit im Medizinstudium aus? Auch um diese Frage zu beantworten, möchte ich, wie weiter oben in Bezug auf die juristische Fallarbeit, anhand eines Beispiels auf den Darstellungsstil eingehen, mit dem Studierenden Fälle vorgestellt werden, und zwar anhand eines Falls aus einem Band einer Buchreihe des Thieme Verlags, der für mehrere Facharzttrichtungen sogenannte *Fallbücher* herausgibt. Die folgende Darstellung des Falls „75-Jähriger mit belastungsabhängiger Einschränkung der Gehstrecke“, dessen sprachlicher Stil durchaus typisch für diese Fallbücher ist, stammt aus dem *Fallbuch Neurologie* (Bickel & Gerlach 2018):

„Ein 75-jähriger Patient wird von seinem Hausarzt zu Ihnen überwiesen. Der Patient berichtet Ihnen, dass er in den letzten Monaten zunehmend Probleme mit dem Laufen habe, häufig müsse er stehen bleiben, weil die Beine schwer würden und die Kraft nach-

lasse. Zunehmend würden auch Rückenschmerzen auftreten, eben ‚die üblichen Dinge im Alter‘. Wandern wäre eines seiner Hobbies gewesen, das ginge kaum noch, besonders bergab würden Schmerzen und Taubheitsgefühle in den Oberschenkeln auftreten. In der neurologischen Untersuchung finden Sie beidseits ausgefallene Achillessehnenreflexe, die Hüftbeugung rechts erscheint fraglich überwindbar, der Patellarsehnenreflex ist im Seitenvergleich links schwächer, im Beinvorhalteversuch kommt es nach wenigen Sekunden zu einem Absinken beidseits. Die Fußpulse sind symmetrisch schwach tastbar. In der Vibrationsprüfung werden an den Großzehengrundgelenken beidseits 5/8 angegeben, darüber hinausgehende Sensibilitätsstörungen finden Sie nicht. Der Befund an den oberen Extremitäten ist unauffällig.

Die Ehefrau des Patienten berichtet, in einer Apotheken-Zeitung von der ‚Schaufensterkrankheit‘ gelesen zu haben und fragt, ob diese wohl bei ihrem Mann vorliege.“ (Bickel & Gerlach 2018, 115)

Unmittelbar an diese Falldarstellung schließen sich dann eine Reihe von Fragen und Aufgaben an, die Studierende zu beantworten bzw. zu bearbeiten haben:

„Welche beiden wesentlichen Differenzialdiagnosen dieses Syndroms kennen Sie, und wie unterscheiden sich diese klinisch?“

„Stellen Sie eine Verdachtsdiagnose! Welche der angegebenen neurologischen Symptome halten Sie für spezifisch?“ (Ebd.)

Darüber hinaus ist als Zusatzmaterial ein MRT der Lendenwirbelsäule des Patienten als Bild abgedruckt, das die studentischen Leser\*innen des Falls zu befunden haben (vgl. ebd.).

Entscheidend für den Argumentationskontext hier ist, dass das Beispiel veranschaulicht, dass der Darstellungsstil in der medizinischen Fallarbeit, genau wie der der weiter oben erörterten juristischen Kasuistik, die Differenz zwischen einer alltäglichen und einer spezifisch professionellen ärztlichen Perspektive hervorhebt. Bezogen auf den konkret angeführten Fall wird die Anwesenheit der Alltagsperspektive dabei symbolisch besonders deutlich durch die dem älteren Patienten zugeordnete Aussage „die üblichen Dinge im Alter“, mit dem er seine Symptome pauschal auf sein Alter zurückführt, und durch die Ehefrau, die wissen möchte, ob ihr Mann womöglich unter einer in einer „Apotheken-Zeitung“ beschriebenen Krankheit leide, markiert. Die medizinische Perspektive dagegen verschafft sich in verschiedenen Termini *technici* oder auch in der MRT-Abbildung Geltung. Doch auch schon ganz grundlegend wird das Aufeinandertreffen von Alltags- und Professionsperspektive sprachlich dadurch simuliert, dass die studentischen Leser\*innen des Falls als bereits praktizierende Ärzte angesprochen werden („Ein 75-jähriger Patient wird von seinem Hausarzt *zu Ihnen* überwiesen“, „In der neurologischen Untersuchung *finden Sie...*“), bei denen Patient\*innen gedankenexperimentell vorstellig werden, die ihnen ihre Symptome in einer Alltagssprache und mit einer Vielzahl medizinisch unnötiger Zusatzinformationen beschreiben

– genau wie dies, so jedenfalls der explizite Anspruch der *Fallbücher*, auch im klinischen Alltag nun einmal der Fall sei (vgl. etwa Bickel & Gerlach 2018, 5; Hellmich 2017, 5; Eisoldt 2020, 5).

Erneut stößt man bei der medizinischen Fallarbeit also auf eine *innerdisziplinär homogene Kasuistik*, die nicht etwa zum Ziel hat, zwischen Professionswissen und Berufspraxis zu *vermitteln* oder eine professionelle Praxis reflexiv auf Distanz zu bringen, sondern die im Gegenteil zu einer *Identifikation* mit der Normalstruktur der professionellen Praxis aufruft. Im Medium der Fälle sollen die Studierenden sich in die Rolle versetzen, wie sie als approbierte Ärzt\*innen unter Anwendung ihres bislang erworbenen medizinischen Wissens auf bei ihnen vorstellig werdende Patient\*innen reagieren würden.

#### 4 Erziehungswissenschaft

Betrifft man nun vor dem Hintergrund des im Vorherigen Erörterten das Feld der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik, fällt unmittelbar deren Heterogenität ins Auge. Von einer disziplinär einheitlichen Idee von Fallarbeit, wie wir sie im juristischen und medizinischen Studium vorfinden, oder gar von einem stabilen Format kasuistischen Arbeitens kann hier keine Rede sein. Gerade das fallorientierte Lehrangebot im Rahmen von Lehramtsstudiengängen variiert vielmehr von Universitätsstandort zu Universitätsstandort oder gar von Dozent\*in zu Dozent\*in: Bezüglich der Materialität der Daten kann man etwa zwischen verschiedenen Bildmaterialien (Fotos, Videos, Videographien) und Textarten (z.B. Unterrichtstranskripte, ethnografische Szenenbeschreibungen etc.) unterscheiden, mit denen Studierende arbeiten. Der Fokus der Fallarbeit reicht von einzelnen Schüler\*innen/ Lehrer\*innen, ganzen Schulen, bis hin zu nationalkulturell geprägten pädagogischen Kulturen etc. Erkenntnisziele des kasuistischen Arbeitens umfassen die habituellen Dispositionen individueller Schüler\*innen/ Lehrer\*innen, die kollektiven Orientierungen verschiedener Gruppen schulischer Akteure\*innen, die strukturelle Verfasstheit der Schule als Institution der modernen Gesellschaft etc. Und schließlich steht für die Auseinandersetzung mit Fällen, neben methodisch weniger strengen Reflexions- und Lehrformaten, das gesamte Methodenarsenal der qualitativ-rekonstruktiven Forschung zur Verfügung, wobei hier wiederum starke standort- und dozent\*innenspezifische Präferenzen zu verzeichnen sind, welche Methoden Studierenden vor allem für die Fallarbeit empfohlen werden. Im Unterschied zu den beiden oben erörterten Formen juristischer und medizinischer Fallarbeit lässt sich entsprechend ein typisches Beispiel, wie erziehungswissenschaftliche Kasuistik aussieht, gar nicht angeben. Zu viele

verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit Fällen finden unter dem Sammelbegriff *erziehungswissenschaftliche Kasuistik* Platz.<sup>7</sup>

Der Grund für diese Heterogenität liegt auf der Hand. Sie ist Ausdruck davon, dass die erziehungswissenschaftliche Fallarbeit aufs Engste mit der qualitativ-rekonstruktiven Forschung verbunden ist (vgl. Wernet 2006; Hummrich 2016). Und so, wie diese Forschung durch eine Methodenpluralität, die Existenz unterschiedlicher Bezugstheorien, unterschiedliche empirische Zugriffe und Interessen etc. gekennzeichnet ist, gilt dasselbe eben auch für die erziehungswissenschaftliche Kasuistik.

Insofern kann das Fehlen einer einheitlichen Form von erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit nicht als Ausdruck eines *Entwicklungsdefizits* gedeutet werden – in dem Sinne, dass die Erziehungswissenschaft als relativ junge Disziplin eben noch etwas Zeit brauche, um für ihre Fallarbeit eine eigene standardisierte Form zu finden –, sondern sie resultiert aus der Tatsache, dass die erziehungswissenschaftliche Kasuistik tief in ein Forschungsparadigma integriert ist, dem Standardisierungsprozesse wesensfremd sind, ja, das von einer Methoden- und Perspektivenpluralität geradezu profitiert. Sie ist eben nicht bloß das Anwendungsanhängsel der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die ihre Ergebnisse in sie einspeist, sondern sie ist selbst genuiner Teil dieser Forschung. Selbst noch in ihren praxisorientiertesten Formaten hält sie an dem Anspruch fest, sich der pädagogischen Realität erkenntnis-, zumindest aber verstehensorientiert zuzuwenden – anstatt Studierende mit vermeintlich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gebotenen Handlungsstrategien vertraut zu machen.

#### 4.1 Die Ausbildungslogik erziehungswissenschaftlicher Kasuistik und das Problem des fehlenden Wissenskanons

Wie sieht es nun mit der Ausbildungslogik der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik aus?

Ich möchte hier argumentieren, dass deren für die Forschung und damit auch für die (*erziehungs-*)*wissenschaftliche Bildung* von Lehramtsstudierenden unproblematische Heterogenität für ihren *berufspraktischen Ausbildungsanspruch* zu einem schwerwiegenden Problem wird – und zwar umso mehr, je ernster dieser *professionstheoretisch* zu begründen versucht wird.

Der Grund für dieses Problem liegt in einer zentralen professionstheoretischen Annahme bezüglich des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und profes-

7 Um die Heterogenität der erziehungswissenschaftlichen Fallarbeit zumindest grob zu ordnen, liegen einige begriffliche Vorschläge vor, etwa die Unterscheidung zwischen einer „akteurs-“ und einer „klientenorientierten“ Kasuistik (Wernet 2006, 184), einer „rekonstruktiven“ und einer „praxisreflexiven“ Kasuistik (Kunze 2016, 118) oder zwischen einer „pädagogischen“ und einer „erziehungssoziologischen“ Kasuistik (Meseth 2016, 46ff.; vgl. auch die Beiträge in diesem Band).

sionalisierter beruflicher Praxis. So geht zumindest die klassische Professionstheorie davon aus, dass Angehörige von Professionen in ihrem beruflichen Handeln auf ein jeweils professionsspezifisches wissenschaftliches Wissen zurückgreifen würden, das dabei als ein disziplinar relativ *homogenes* gedacht wird. Professionen ohne ein „kanonisierte(s) Professionswissen“ (vgl. Bergmann 2014, 21), ohne einen „Wissenskorpus“, den sie exklusiv „verwalten“ (vgl. Stichweh 1996, 61), sind dagegen professionstheoretisch eigentlich gar nicht denkbar.

Genau ein solches einheitliches Professionswissen steht jedoch der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik nicht zur Verfügung. Ihre unterschiedlichen Formen von Fallarbeit greifen eben nicht auf ein allgemein anerkanntes erziehungswissenschaftliches Wissensfundament zurück, sondern sie gehen regelmäßig von *konkurrierenden Annahmen* darüber aus, was pädagogisches Handeln im Kern auszeichnet.

Damit jedoch lässt sich die Idee, in einer professionalisierten pädagogischen Praxis könne eine „[...] Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und pädagogischer Praxis [...]“ (Hummrich & Kramer 2017, 185) stattfinden, eigentlich nicht mehr aufrecht erhalten. Denn wo kein innerhalb einer Disziplin als gültig anerkanntes Wissen vorliegt, kann dieses eben auch nicht mit einer professionalisierten Berufspraxis, die sich auf diese Disziplin beruft, vermittelt werden. Der mit der Kasuistik verbundenen „[...] hochschuldidaktischen Idee, angehende Lehrer\*innen zu professionalisieren und sie systematisch in das Wissen der Profession einzuführen [...]“ (Meseth 2016, 54), ist ihre Grundlage entzogen. Verfügen die disziplinar homogenen Formen von Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin, im Kontrast dazu, über Korpusse eines geltenden Wissens (geltendes Recht/ anerkannte empirische Befunde), die sowohl im professionellen Handeln als auch in der Fallarbeit die Funktion einer „handlungssichernden Dogmatik“ (Stichweh 1996, 66) erfüllen, und die es ihnen erlauben, Studierenden glaubhaft das Versprechen zu machen, dass sie an allen Universitätsstandorten zu Jurist\*innen bzw. Mediziner\*innen in einem vergleichbaren Sinne ausgebildet würden, ist dies der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik versagt: Sie kann nicht von sich behaupten, ihre Adressat\*innen überall auf ein- und dieselbe pädagogische Profession hin auszubilden.

Dies könnte sie nur dann, wenn es ihr gelingen würde, geltend zu machen, dass Studierenden in den heterogenen Formen erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit letztlich doch etwas strukturell Vergleichbares vermittelt werde.

#### 4.2 Der Fall als *Reflexionsübung*: Zur Kritik des Reflexionsförderungsanspruchs der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik

Die Behauptung eines solchen gemeinsamen Nenners aller Formen erziehungswissenschaftlicher Fallarbeit existiert nun tatsächlich. So wird es über alle Fallarbeitsformate hinweg als ein zentrales Ziel angesehen, dass die Arbeit mit Fällen

die *Reflexivität* von Studierenden *fördern* solle (stellvertretend für viele: Combe & Kolbe 2008; Helsper 2001). Ganz gleich, ob man es mit einer Form von Fallarbeit zu tun hat, in der Studierende Videos eigenen Unterrichts gemeinsam mit ihren Dozent\*innen und Kommiliton\*innen erörtern, oder um eine Fallarbeit, in der Studierende *Papierfälle* (vgl. Alexi u.a. 2014) in Einzelarbeit methodisch kontrolliert rekonstruieren: Durch das Ausbildungsversprechen, dass die Fallarbeit eine besondere *Reflexivität*, einen *reflexiven Habitus* bei Studierenden anbahnen könne, werden alle Formen kasuistischen Arbeitens miteinander verklammert. Plötzlich erscheinen sie, bei aller offenkundigen Heterogenität, doch bloß als unterschiedliche Varianten ein- und desselben kasuistischen Ausbildungsprogramms.

Dabei liegt das Verbindende des Begriffs der Reflexion allerdings nicht so sehr auf der Ebene der tatsächlichen und durchaus differenzierten Ansprüche, die mit ihm erhoben werden. Vielmehr beruht seine integrative Funktion vor allem auf seiner assoziativen Strahlkraft, die alle Varianten der „Formel ‚Professionalität durch Reflexivität““ (Reh 2004, 363) immer schon diffus zustimmungsfähig erscheinen lässt.

Diesen *Reflexionsförderungsanspruch* möchte ich abschließend kritisieren. Denn mit ihm reklamiert die erziehungswissenschaftliche Kasuistik m.E. gegen ihr Selbstverständnis implizit einen *quasi-kompetenztheoretischen* Ausbildungsanspruch. So wird in der Idee einer Förderung von Reflexivität durch Fallarbeit Reflexivität nicht mehr nur als eine Anforderung *innerhalb der Fallarbeit* gedacht – dass diese Anforderung innerhalb von Forschungsprozessen existiert, könnte leicht zugestanden werden –, sondern als etwas *von der Fallarbeit Ablösbares*. Sie wird als eine Fähigkeit konzeptualisiert, die durch die Auseinandersetzung mit Fällen auf ein *dauerhaft höheres Niveau* gebracht werden kann.

Diese Idee jedoch, dass ein *reflection on action* im Medium der universitären Fallarbeit sich in einem höheren Niveau der *reflection in action* (vgl. Schön 1983) in der außeruniversitären pädagogischen Praxis niederschlagen könne, bedient implizit die *Imagerie* (vgl. Wernet 2016) einer spezifischen kasuistischen Ausbildungswirkung: Die Fallarbeit wird als ein geeignetes hochschuldidaktisches Mittel betrachtet, um bei Studierenden eine *Steigerung* ihrer Reflexivität zu erreichen.<sup>8</sup> Sie soll den Unterschied zwischen dem empirisch tatsächlich gegebenen pädagogischen Handeln und dem als „normativen Gegenhorizont“ dazu entworfenen „professionalisierten“, durch einen reflexiven Habitus gekennzeichneten pädagogischen Handeln ausmachen (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 47).

Dass damit eine Ausbildungswirkung für die Fallarbeit beansprucht wird, scheint mir eigentlich unbestreitbar. Und doch ist im kasuistischen Diskurs von *Wirkungen* des kasuistischen Ansatzes in der Lehre keine Rede. Im Gegenteil ist man

8 Terhart betont im Hinblick auf das strukturtheoretische Professionalisierungsverständnis zu Recht, dass dieses ein „reflexives Steigerungsmoment“ (Terhart 2011, 207) beinhalte.

sich gerade im Kasuistikdiskurs des „Technologiedefizit[s] der Erziehung“ (vgl. Luhmann & Schorr 1982) und damit auch des *Technologiedefizits* aller Formen universitärer Ausbildung sehr bewusst. Gerade auch in habitustheoretisch argumentierenden professionalisierungstheoretischen Ansätzen wird differenziert begründet, weshalb (berufs-)habituelle Transformationen nicht durch punktuelle Vermittlungen von *Fähigkeiten* und *Kenntnissen* (wie z.B. in universitären Lehrveranstaltungen) gezielt hervorgerufen werden könnten (siehe etwa Kramer & Pallesen 2018, 43).

Und doch: Die Annahme, dass die erziehungswissenschaftliche Kasuistik eine Reflexionsfähigkeit fördern könne, die Studierende dann als Grundlage eines professionalisierten Handelns mit in die pädagogische Praxis nehmen könnten, entspricht im Kern einem kompetenztheoretischen Verständnis von universitärer Lehre: Es wird eine Fähigkeit formuliert, von der man ausgeht, dass professionalisiert pädagogisch Handelnde sie benötigten – nämlich die Fähigkeit, die als besonders komplex und widersprüchlich modellierte pädagogische Praxis angemessen reflektieren zu können – und der universitären Ausbildung die Aufgabe zugewiesen, zur Herausbildung dieser Fähigkeit beizutragen.

Dass es der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik so erfolgreich gelingt, sich nicht zu diesem *quasi-kompetenztheoretischen* Wirkungsanspruch bekennen zu müssen, beruht m.E. vor allem auf einem semantischen *Trick*: So steht der Begriff der *Reflexion* ja assoziativ geradezu in Opposition zum Begriff der *Wirkung*. Wer von Reflexion in Bezug auf pädagogisches Handeln spricht, scheint entsprechend gerade nicht in Wirkungskategorien zu denken.

Diese Opposition gilt jedoch nur, solange mit dem Begriff der Reflexion – im Kontrast zu kompetenztheoretischen Bemühungen, verschiedene vordefinierte professionelle Kompetenzen bei Studierenden zu entwickeln (vgl. Baumert & Kunter 2006) – betont wird, dass das pädagogische Handeln mit strukturellen Herausforderungen konfrontiert ist, die nicht durch Fähigkeiten *gelöst*, sondern nur *reflexiv bearbeitet* werden können (z.B. die von Helsper ausformulierten Antinomien, vgl. 1996). Sobald dagegen der Anspruch erhoben wird, die Reflexivität von Studierenden zu *erhöhen*, betritt man kompetenztheoretischen Boden. Denn wer *mehr* Reflexivität durch Fallarbeit fordert, behandelt Reflexivität eben nicht mehr als eine Form der situativen Bearbeitung unlösbarer Strukturprobleme pädagogischer Praxis, sondern als eine mehr oder weniger zeitlich stabile *Kompetenz*, die es innerhalb der Fallarbeit anzueignen gilt. Es wird implizit unterstellt: Je erfolgreicher Studierende darin sind, sich während ihres Studiums eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit anzueignen, umso erfolgreicher werden sie in ihrem beruflichen Handeln später darin sein, mit den Widersprüchen der pädagogischen Praxis professionell umzugehen.

Was ist nun der Grund dafür, dass die erziehungswissenschaftliche Fallarbeit ihre ausbildungspraktische Bedeutung vornehmlich implizit über das kompetenz-

theoretische Argument, sie könne die Reflexionsfähigkeit von Studierenden fördern, begründet?

Meines Erachtens liegt dies daran, dass sie sich schwer damit tut, ein ausschließlich *forschungsorientierter* Ansatz in der Lehre zu sein, für den sich zwar leicht angeben lässt, wie er Studierenden die unmittelbare Teilnahme an Forschungsprozessen ermöglicht (vgl. Ohlhaber & Wernet 1999, 19), der jedoch über kein überzeugendes Argument verfügt, wie die erkenntnisorientierte Analyse von Fällen berufspraktisch bedeutsam werden soll.

In gewisser Hinsicht könnte man sagen, dass die Stellung der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Berufspraxis der oben erörterten Formen juristischer und medizinischer Fallarbeit entspricht – nur mit umgekehrten Vorzeichen: Während diese sich unmittelbar und plausibel dem berufspraktischen Ausbildungsanspruch verpflichtet fühlen, die Herausbildung beruflicher Handlungs- bzw. Subsumtionsroutinen bei Studierenden im Medium von Fällen zu unterstützen, dafür jedoch nicht in die juristische bzw. medizinische Forschung integriert sind (und dies auch nicht beanspruchen), steht die erziehungswissenschaftliche Kasuistik fest auf dem Grund der erziehungswissenschaftlichen Forschung, ist dafür jedoch weit entfernt davon, ein erziehungswissenschaftliches Professionswissen in die pädagogische Praxis hineinvermitteln zu können.

Weil sie dies jedoch möchte, unterläuft ihr meines Erachtens die oben explizierte unscheinbare Verschiebung von dem Anspruch, die Verfasstheit pädagogischer Praxis mit Studierenden *innerhalb der Lehre* zu erforschen – und in *diesem* Sinne natürlich auch zu *reflektieren* –, zu dem *quasi-kompetenztheoretischen* Anspruch, durch die Fallarbeit die Reflexionsfähigkeit von Studierenden *im Hinblick auf ihr späteres pädagogisches Handeln* zu steigern. Denn damit gelingt es ihr, ein auf den ersten Blick suggestives Argument anzuführen, weshalb sie doch mehr als *bloß* ein heterogene Forschungszugriffe unter sich versammelndes Forschungsprogramm ist – nämlich zugleich ein mächtiges Professionalisierungsinstrument, das zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis zu vermitteln vermag.

Der Sache nach wäre es ihrem qualitativ-rekonstruktiven Forschungskern meines Erachtens jedoch angemessener, würde sie sich zu ihrer starken Erkenntnisorientierung und damit zu ihrem großen Potential für die (erziehungs-)wissenschaftliche Bildung von Studierenden bekennen – und berufspraktische Ausbildungsansprüche, z.B. mit dem Hinweis auf spätere außeruniversitäre Ausbildungsphasen (vgl. Wenzl u.a. 2018, 1), gelassen zurückweisen.



## Literaturverzeichnis

- Alexi, S., Heinzel, F. & Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 227-241.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Becker, Ch. (2008): Fälle zum Zivilrecht für Fortgeschrittene. München: C.H. Beck.
- Benndorf, K., Böckers, T., Brüne, B., Cascorbi, I., Draguhn, A., Drexler, H., Fandrey, J., Förstermann, U., Gekle, M., Guntinas-Lichius, O., Hein, L., Kriegelstein, K., Pfeilschifter, J., Rettig, R., Sader, R., Schmidberger, H., Schüttler, J., & Wieland, T. (2018): Neue Ärzte braucht das Land? Der Masterplan 2020 zur Reform des Medizinstudiums verkennt die Entwicklung des Fachs. Er droht aus dem Studium eine engmaschige Berufsausbildung zu machen. In: Frankfurter Allgemeine, 28. März 2018, N 4.
- Bergmann, J.R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J.R. Bergmann, U. Dausend-schön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, 17-33.
- Bickel, A. & Gerlach, R. (2018): Fallbuch Neurologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag.
- Bleckmann, F. & Raupach, T. (2017): Same Same But Different – Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen. In: A. Pilniok & J. Brockmann (Hrsg.): Die juristische Profession und das Jurastudium. Baden-Baden: Nomos, 107-155.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 857-875.
- Eisoldt, S. (2020): Fallbuch Chirurgie. 6. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag.
- Fabry, G. & Schirlo, C. (2015): Das Studium der Humanmedizin im Spannungsfeld von Forschungsorientierung und Berufsbezug. In: P. Tremp (Hrsg.): Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 13-39.
- Gabriel, G. & Gröschner, R. (Hrsg.) (2012): Subsumtion. Schlüsselbegriff der Juristischen Methodenlehre. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Giese, F. (1962): Recht und Rechtswissenschaft. Einführung und Grundbegriffe. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- Hegenbarth, R. (1982): Juristische Hermeneutik und linguistische Pragmatik. Dargestellt am Beispiel der Lehre vom Wortlaut als Grenze der Auslegung. Königstein im Taunus: Athenäum.
- Heine, M. (2007): Standardfälle Familien- und Erbrecht. Altenberge: Niederle Media.
- Hellmich, B. (2017): Fallbuch Innere Medizin. 5. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Thieme Verlag.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerbildung 1 (3), 7-15.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 13-39.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, M. (2012): Applikation zwischen Subsumtion und Abduktion. Hat die juristische Hermeneutik Modellfunktion für die allgemeine? In: G. Gabriel & R. Gröschner (Hrsg.): Subsumtion. Schlüsselbegriff der Juristischen Methodenlehre. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Kretschmer, J. (2004): Der abergläubische Irrtum in seiner strafrechtlichen Irrelevanz. In: Juristische Rundschau Heft 11, 444-447.
- Krüper, J. (2014): Grundlagen grundlegen – Funktion und Bedeutung von juristischer Grundlagensorientierung (nicht nur) in der Studieneingangsphase. In: J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.): Studieneingangsphase. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 274-300.
- Kudlich, H. (2016): Strafrecht. Allgemeiner Teil. 5. Auflage, München: C.H. Beck.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Löhnig, M. (2010): Fälle zum Familien- und Erbrecht. München: C.H. Beck.
- Luhmann, N., Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann, K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 51-86.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungswissen und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Ollhaver, F. & Wernet, A. (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich.
- Pieper, I. (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-15.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 358-372.
- Röthel, A. (2009): Fallrepetitorium Familien- und Erbrecht. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.
- Schmidt, R. (2018): Fälle zum Strafrecht I. Grundlagen der Fallbearbeitung. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Grasberg bei Bremen: Rolf Schmidt Verlag.
- Stage, R. (2014): Fallforschung als Praxisreflexion – Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik. In: S. Düwll & N. Pethes (Hrsg.): Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 6-20.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 49-69. Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (Beiheft), 202-224.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft, 5. revidierte Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): Praxisparolen – Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 15. Wiesbaden: Springer VS.

- Wernet, A. (1997): Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern. Berlin: Edition Sigma.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.

*Andreas Wernet*

## Fallstricke der Kasuistik

*Für Micha Tiedtke (\*8.9.1964 †26.2.2020)*

### 1 Einleitung

*Kasuistik* ist in den letzten 20 Jahren zu einem Erfolgsmodell der erziehungswissenschaftlichen Lehrer\*innenbildung geworden. Sie beruht zunächst auf dem einfachen Grundgedanken, Protokolle der pädagogischen Praxis zum Gegenstand der Lehre zu machen und diese Protokolle in Lehrveranstaltungen gemeinsam zu interpretieren. Damit schließt sie sich der allgemeinen Idee des exemplarischen Lernens, die in allen Lehr/Lern-Kontexten Anwendung findet, an. Der spezifische Erfolg der *universitären* Kasuistik beruht aber zweifelsohne auch darauf, dass das Lehren und Lernen am Exemplarischen, am Beispiel oder am Fall mit einem wissenschaftlichen Geltungsanspruch versehen wird. Erst dadurch wird die kasuistische Lehre zu einer wissenschaftlichen; erst dadurch wird das didaktische Prinzip der Fallbetrachtung und Fallreflexion zu einem *hochschuldidaktischen*. Als wissenschaftlich begründetes Fallverstehen verpflichtet sich die Kasuistik dem für die universitäre Lehre konstitutiven Wissenschaftsanspruch.

Die Herausbildung einer wissenschaftlichen Kasuistik als Gestaltungsprinzip der universitären Lehre beruht auf der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden und macht sich diese Entwicklung zunutze. Die Etablierung einer wissenschaftlich begründeten fallorientierten Lehre setzt die Entwicklung und Etablierung eines fallrekonstruktiven Forschungsverständnisses voraus. Ohne dieses Forschungsverständnis und die es tragende Forschungstradition wäre eine wissenschaftliche kasuistische Lehre nicht vorstellbar. Gäbe es keine fallverstehende Wissenschaft, gäbe es auch keine fallverstehende Lehre im wissenschaftlichen Kontext. Hat sich diese Forschungstradition aber einmal gebildet, liegt ihre Integration in die Lehre auf der Hand. Sie bietet dazu ausgesprochen günstige Möglichkeiten. Das *Laboratorium* der alltäglichen Interaktion steht Studierenden unmittelbar und problemlos zur Verfügung. Anders als in anderen Forschungskontexten bestehen hier keine technischen oder ressourciellen Hürden für eine Partizipation am Forschungsprozess. Man könnte sagen, dass sich für die Fallrekonstruktion das Problem der *Einheit von Forschung und Lehre* hochschuldidaktisch kaum stellt.

Es braucht keinen Platz im Labor oder im Archiv und auch keinen Zugang zu exklusiven, nur wenigen Forscher\*innen zur Verfügung stehenden Datensätzen.

Es ist bemerkenswert, dass dieser Sachverhalt im Kontext der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Lehre keine größere Aufmerksamkeit erfahren hat. Die hochschuldidaktischen Implikationen qualitativer Forschung haben sich unmerkelt und gleichsam naturwüchsig in der Praxis der Lehre Geltung verschafft; sie sind dort aber nie in programmatischer Absicht hochschuldidaktisch formuliert worden. Warum auch? Diese Methoden sind ja nicht aus der Idee der studentischen Partizipation entstanden. Das biografisch-narrative Interview, um ein prominentes Beispiel zu nennen, hat seine Entwicklung nicht der Idee zu verdanken, dass diese Erhebungsmethode Studierenden leichter zur Verfügung steht als eine Fragebogenerhebung. Und die Objektive Hermeneutik ist nicht aus der Idee entstanden, dass die Tatsache, dass man an kleinsten Interaktionssequenzen, deren Erhebung jedem jederzeit unproblematisch möglich ist, sinnstrukturelle Rekonstruktionen vornehmen kann und den Studierenden eine günstige Beteiligungsrolle verschafft. Dass also die sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehre dort, wo sie von fallrekonstruktiv prozedierenden Forscher\*innen durchgeführt wird, kasuistische Elemente enthält, ist eigentlich nicht der Rede wert und hat dort auch nicht zur Rede von einer *kasuistischen Lehre* geführt.

Als Schlagwort der Lehre hat Kasuistik sich erst im Kontext der Lehrer\*innenbildung etabliert. Erst dort ist dieses Gestaltungsprinzip der Lehre zu einer exponierten hochschuldidaktischen Position geworden. Ich werde im Folgenden die These vertreten, dass diese programmatische Herausgehobenheit als Reaktion auf den geradezu *hysterischen Praxisanspruch*, der auf dem Lehramtsstudium lastet, verstanden werden kann (Kap. 2). Der Erfolg der Kasuistik beruht auf dem *Schein der Einlösung* eines in der universitären Lehrer\*innenbildung material gar nicht einlösbaren berufspraktischen Anspruchs. Die tatsächlich gegebenen materialen Vorzüge einer fallrekonstruktiven Lehre können das Dauerproblem der Aufrechterhaltung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs der Lehre nicht beseitigen (Kap. 3). Im Sog der sie legitimierenden *Imagerie der Praxisbedeutsamkeit* unterliegt die kasuistische Lehre vielmehr der Tendenz der Unterbietung der Ansprüche universitärer Lehre (Kap. 4). Dieser Unterbietungsgefahr unterliegt auch die im Namen der Kasuistik sich vollziehende Theoriebildung. Als Legitimationswissenschaft stellt sie sich in den Dienst der *Begründung* eines hochschuldidaktischen Programms. Der Primat der Legitimation schwächt jedoch ihre Erkenntnispotentiale (Kap. 5).

## 2 Das Lehramtsstudium im Spannungsfeld eines hysterischen Praxisanspruchs und seiner imageriehaften Einlösung

Bevor wir auf die Fallstricke der kasuistischen Lehre eingehen, sollten wir uns vergegenwärtigen, dass die Probleme, mit denen die Kasuistik behaftet ist, sich aus der allgemeinen Situation des Lehramtsstudiums ergeben. Das Lehramtsstudium steht im Bann eines geradezu *hysterischen Praxisanspruchs*, der ihm eine universitäre Sonderrolle verleiht. Denn wie auch immer man den Zusammenhang zwischen einem Universitätsstudium und einer daran anschließenden beruflichen Praxis konzipieren mag: Selbst die *brotlosen* Studiengänge qualifizieren (wenn auch unspezifisch) und selbst die dezidiert auf eine Berufspraxis ausgerichteten Studiengänge beanspruchen nicht, im engeren Sinne eine Berufsqualifikation zu vermitteln. Niemand geht davon aus, im Jurastudium schon Richter\*innen oder Anwält\*innen hervorzubringen, im Medizinstudium Ärzt\*innen oder im betriebswissenschaftlichen Studium Manager\*innen. Der Zusammenhang zwischen Studium und berufspraktischer Qualifikation wird als mehr oder weniger lose gekoppelt angesehen. Das betrifft zum einen die berufspraktische Dignität. Es scheint ein Konsens darüber zu herrschen, dass die berufspraktischen Qualifikationen einen eigenständigen Aneignungsprozess voraussetzen, der durch das Studium nicht ersetzt werden kann. Das betrifft zum anderen die fachwissenschaftliche Dignität. Die universitäre *Wissensvermittlung* orientiert sich im engeren Sinne nicht an berufspraktischen Anforderungen und Selektionen, sondern an fachsystematischen Entscheidungen. Das lässt sich gerade an den hochspezialisierten ärztlichen und juristischen Berufen verdeutlichen. Gerade in diesen Disziplinen bleibt das Studium ein fachliches *studium generale*, das sich bezüglich konkreter, berufspraktischer Kompetenzen indifferent verhält und das eine bezüglich der berufspraktisch notwendigen Spezialisierung rücksichtslos überschüssige Wissensaneignung vorsieht.

Diese *lose Kopplung* von Studium und Berufspraxis stellt eine im Kontext institutionalisierter Bildung ebenso typische wie erstaunliche Leistung dar. Sie ermöglicht es nämlich, die der selektiven Logik verpflichtete *formale* Notwendigkeit von Bildungszertifikaten von den *materialen* Ansprüchen zu entlasten. Zwar erscheint die formale Qualifikation als notwendige Voraussetzung der materialen; aber weder muss die formale Qualifikation eine materiale behaupten („Wer erfolgreich Medizin studiert hat, ist ein guter Arzt.“), noch muss der Bildungsgang sich in seiner inneren Struktur und in seinen konkreten Ausgestaltungen an den materialen, berufspraktischen Anforderungen orientieren und *bewähren*. So bringt das Abitur keine Studierenden hervor und das Studium keine Ärzt\*in, Rechtsanwält\*in oder Manager\*in. Bei aller Orientierung an den material-praktischen Erfordernissen geht mit dieser Entkopplung eine pragmatisch notwendige Autonomie der Ausgestaltung der Bildungspraxis einher. Gegenüber der Frage: „Ist das, was wir

hier tun, *material* notwendig und unverzichtbar für das Folgende?“ (z.B. für die Aufnahme eines Studiums oder die praktische Bewältigung eines akademischen Berufs) muss *jede* Bildungspraxis die Segel streichen.

Die Entkopplung formaler und materialer Ansprüche der Qualifikation kann als praktische Antwort auf das *Technologiedefizit* (vgl. Luhmann & Schorr 1982) interpretiert werden und gewissermaßen als Verzicht auf die Formulierung *falscher Kausalpläne*. Denn man kann die Theorie des Technologiedefizits auch so verstehen, dass die *Falschheit* der Kausalpläne als solche eine Folge des Anspruchs auf Kausalität ist. Erst der Kausalitätsanspruch bringt die Bildungspraxis in die Not, ihren Anspruch *kontrafaktisch* unter Beweis zu stellen. Erst wenn die Bildungspraxis sich einem zwekrationalen Modus unterwirft, gerät sie in die Not eines Technologiedefizits.

Die Strategie der *losen Kopplung* umgeht diese Notlage. Sie beruht auf dem Verzicht auf einen ausbildungslogischen Technologieanspruch und damit auf dem Verzicht auf *ungedekte Schecks*. Damit ist nicht nur eine legitimatorische Entlastung im Sinne der Entlastung von unglaubwürdigen Ausbildungsansprüchen gegeben, sondern auch ein Spielraum für die materiale, immanent an fachwissenschaftlichen Kriterien orientierte Ausgestaltung der Bildungspraxis.

Die Idee der losen Kopplung zwischen Studium und Beruf ist im Lehramtsstudium wenig ausgeprägt. Im Gegenteil zeichnet sich dieser Studiengang durch einen Anspruch der unmittelbaren berufspraktischen Qualifikation aus. Als *hysterisch* kann dieser Anspruch deshalb bezeichnet werden, weil noch das kleinste Studientatom jederzeit unter Legitimationsdruck gesetzt werden kann mit der unverschämten lapidaren Frage: „Brauche ich das als Lehrer\*in?“

Die studienlogische Fatalität dieses überspannten Praxisanspruchs des Lehramtsstudiums kann man sich am einfachsten an den fachwissenschaftlichen, die späteren Schulfächer betreffenden Studienanteilen vor Augen führen. Sie betreffen berufspraktisch die Dimension des unterrichtlich zu vermittelnden Wissens. Berufspraktisch unmittelbar relevant ist dieses Wissen offensichtlich dann, wenn es dem unterrichtlichen Wissen entspricht. Dagegen sind potentiell alle fachwissenschaftlichen Themen und Inhalte, die jenseits des schulischen Unterrichts angesiedelt sind, berufspraktisch bedeutungslos. Die Überschüssigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem unterrichtlich zu vermittelnden Wissen stellt im Lehramtsstudium ein legitimatorisches Dauerproblem dar. Eine fachwissenschaftlich universitäre Lehre, die sich nicht gleichsam deckungsgleich zum unterrichtlichen Curriculum verhält, erscheint als überflüssig und *unpraktisch*. Die Überschüssigkeit wird nicht *wohlwollend* als *Potential* der universitären Ausbildung wahrgenommen („Vielleicht hilft mir das ja irgendwann einmal.“), sondern im Gegenteil als geradezu *praxisfeindlich*. Was sich nicht unmittelbar als berufspraktisch notwendig erweist, stellt eine berufspraktische *Negation* dar.

Gleichwohl stellt der berufspraktische Anspruch für die Fachwissenschaften keine allzu große Bürde dar. Man könnte ihre Stellung im Lehramtsstudium dadurch charakterisieren, dass sie unter Berufung auf ihre fachwissenschaftliche Identität diese Praxiszumutung relativ geschmeidig abwehren und sich darüber hinaus kapazitär darauf berufen können, dass ihr Lehrangebot nicht (nur) auf Lehramtsstudierende zugeschnitten werden kann, sondern notwendig der fachwissenschaftlichen Ausbildung gilt, an der die Lehramtsstudierenden partizipieren. Damit haben sie eine gute Entschuldigung; auch wenn diese Entschuldigung sie nicht von dem Verdacht des Desinteresses an der Lehrer\*innenbildung befreit.

Diese Entschuldigung steht denjenigen erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen,<sup>1</sup> die ein exklusives und spezifisches Angebot für Lehramtsstudierende bieten, nicht zur Verfügung. Sie sind dem Praxisanspruch des Lehramtsstudiums ungefedert ausgesetzt. Denn einerseits lastet auf ihnen eine besondere Erwartung: Wenn sich schon die Fachwissenschaften kaum um die berufspraktischen Belange kümmern, dann doch wenigstens der *Professionalisierungsbereich* des Studiums. Andererseits und damit einhergehend kann sich die erziehungswissenschaftliche Lehrer\*innenbildung weniger hinter einem erziehungswissenschaftlichen Fachstudium (an dem die Lehramtsstudierenden partizipieren) verstecken. Ein die Schulfächer betreffendes fachwissenschaftliches Studium mag berufspraktisch überschüssig und insofern nur lose gekoppelt sein; ein erziehungswissenschaftliches Fachstudium verspricht keinerlei Kopplung mehr zur berufspraktischen Kompetenz. Für die unterrichtliche Praxis ist die Geschichte der Reformpädagogik genauso irrelevant wie die Freudsche Sozialisationstheorie oder die Fendtsche Theorie der Funktionen der Schule.

Der Praxis*hysterie* kann das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium nur mit einer Praxis*imagerie* begegnen; mit der *Imagerie der Praxisbedeutsamkeit* (vgl. Wernet 2016). In der Klemme der Unmöglichkeit einer materialen Einlösung der Praxisansprüche durch die universitäre Lehre und der gleichzeitigen Unmöglichkeit der Suspendierung des Praxisanspruchs stellt die *symbolische* und *deklaratorische* Befriedigung dieser Ansprüche einen Ausweg dar. Der deklaratorische Weg beruht einfach auf der *expliziten Behauptung* der Praxisbedeutsamkeit. Man kann *behaupten*, dass grundlegende Kenntnisse der *empirischen Bildungsforschung* für den Lehrer\*innenberuf unverzichtbar sind. Genauso kann man *behaupten*, dass grundlegende Kenntnisse der Geschichte der Reformpädagogik oder der Sozialisationstheorie unerlässlich wären. Und natürlich kann man *behaupten*, dass eine *kasuistische Lehrer\*innenbildung* unverzichtbar ist. Unverzichtbar ist aber nicht das Behauptete, sondern die Behauptung. Auf solche Behauptungen kann

1 Ich beschränke mich im Folgenden auf die Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Vieles davon ließe sich auf die psychologischen, soziologischen und fachdidaktischen Studiensegmente übertragen.



das Lehramtsstudium kaum verzichten. Und tatsächlich scheinen solche Behauptungen nicht nur im hochschuldidaktischen Diskurs, sondern unmittelbar in der Lehre eine beträchtliche perlokutive Kraft zu entfalten. Alleine schon die (mit einer gewissen Regelmäßigkeit vorgetragene) Behauptung der Praxisbedeutsamkeit eines Seminars oder einer Vorlesung lässt bei den Studierenden den Eindruck entstehen, es sei tatsächlich so.<sup>2</sup>

Auf einem anderen Blatt steht die *symbolische* Befriedigung des Praxisanspruchs im Studium. Diese betrifft die Formsprache der universitären Lehre; also im weitesten Sinne hochschuldidaktische Fragen. Was kann die universitäre Lehre tun, um in ihrem praktischen Vollzug den Beteiligten (Lehrenden wie Studierenden) das Gefühl oder den Eindruck ihrer Praxisrelevanz zu vermitteln? Die erste Antwort auf diese Frage ist relativ einfach: Sie muss eine Differenzherzeugung gegenüber der Normalform universitärer Lehre leisten. Eine Lehre, die sich hinsichtlich ihrer Inhalte und hinsichtlich ihres Ablaufs in nichts von einer fachwissenschaftlichen Lehre unterscheidet, kann von vornherein nicht von sich beanspruchen (sondern höchstens behaupten; s.o.), sich an den besonderen Bedürfnissen der beruflichen Praxis zu orientieren. Um der Behauptung Nachdruck zu verleihen, ist eine Unterscheidbarkeit von den normalen Lehrformaten hilfreich.

Die Richtung dieser Differenz und Unterscheidbarkeit ist ebenfalls einfach zu benennen: Ihr Fluchtpunkt ist der schulische Unterricht. Die Differenz zu den Standards universitärer Lehre wird durch eine Ähnlichkeit zum Unterricht hergestellt (vgl. Dzengel 2012). In dem Maße, in dem die universitäre Lehre Ähnlichkeiten zum schulischen Unterricht herstellt, wird sie als praxisbedeutsam wahrgenommen.

Ich möchte diese Strategie an einem einfachen und bekannten Beispiel veranschaulichen. Das studentische *Referat* stellt im Kontext des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums eine etablierte und akzeptierte Form der Lehre dar. Es handelt sich dabei um eine Praxis, die mit erheblichen Zumutungen an die Studierenden einhergeht (vgl. Kollmer 2020). Sie müssen ein Thema, meist einen Text, zusammenfassen und zur Diskussion stellen. Das setzt einen eigenen Zugang voraus und die Bereitschaft, diesen Zugang zu problematisieren. Dieser Praxis zum Verwechseln ähnlich ist die schulunterrichtliche Praxis der *Präsentation*. Die Herkunft dieser Praxis beruht auf dem Projektunterricht. Die Präsentation soll die Projektergebnisse, die von einer Projektgruppe erzielt wurden, klassenöffentlich darstellen. Gruschka hat die intellektuelle Begrenztheit dieser Praxis empirisch überzeugend dargelegt (vgl. Gruschka 2008). Im Zentrum stehen ansprechende Plakate oder Folien, die zumeist ziemlich wenig mit einer gedanklichen Beschäftigung mit dem Gegenstand zu tun haben. Den Stoff für diese Plakate und Folien

2 Wobei bei aller Wirksamkeit dieses deklaratorischen Mechanismus auch nicht auszuschließen ist, dass Studierende den *Trick* durchschauen.

liefern rasche Internetrecherchen. Und so lösen sich die theoretischen Probleme, die sich zum Beispiel mit Freuds Auffassung der Psyche stellen, in einem adretten, in Sekundenschnelle beschafften Schaubild (vgl. Abb. 1).

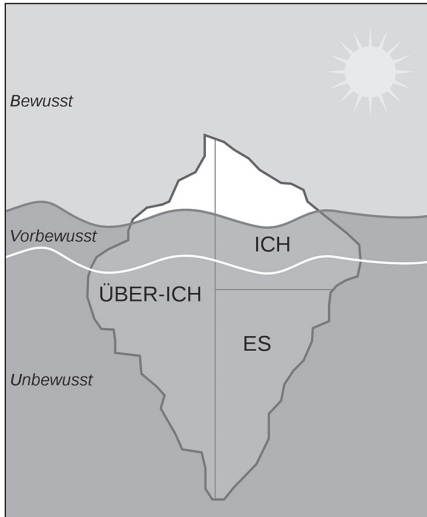


Abb. 1: Strukturmodell der Psyche<sup>3</sup>

Die Frage, welche Rolle dieser schulisch eingeübte Präsentationsstil im Kontext der universitären Lehre überhaupt einnimmt, ist natürlich schwer zu beantworten. Was sich aber zweifelsfrei sagen lässt, ist, dass dieser Stil, also die Umdefinition des universitären Referats in eine schulische Präsentation, im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Lehre nicht nur regelmäßig anzutreffen ist, sondern auch in diesem Kontext nicht kritisierbar ist.<sup>4</sup> Aber worauf es hier vor allem ankommt, ist, dass dieser Stil dem Lehramtsstudium deshalb die Aura der Praxisbedeutsamkeit verleiht, weil er die *Imitation* einer schulischen Praxis darstellt. Der Import der Symbolsprache des Unterrichts in die universitäre Lehre stiftet den Praxisbezug. Diese deklaratorischen und symbolischen Strategien der Einlösung des Praxisbezugs des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums sind *sinnvoll* insofern, als sie ein Legitimationsproblem bearbeiten, das diesem Studiengang anhaftet; ein Legitimationsproblem, das, worin auch immer seine Wurzeln liegen mögen, nicht hintergebar ist. Die Lösung des Problems erfolgt auf dem Wege der *Imagerie*. Der Praxisanspruch wird nicht real eingelöst – so wie die Fahrstunden den Praxisanspruch der Fahrschule real einlösen –, sondern imaginär. Das mag zwar

3 [https://de.wikipedia.org/wiki/Strukturmodell\\_der\\_Psyche](https://de.wikipedia.org/wiki/Strukturmodell_der_Psyche) (11.06.2020)

4 Wobei auch hier durchaus mit einer Kritik *hinter vorgehaltener Hand* zu rechnen ist (vgl. Fußnote 2).

überraschend gut funktionieren, aber die Imagerie hat auch ihren Preis. Zunächst ist das der Preis der *Kränkung des Intellekts*. Wenn die Imagerie offensichtlich keinen substantiellen Beitrag zur Ausbildung berufspraktischer Kompetenzen leistet, mit ihr aber gleichzeitig der Praxisanspruch versöhnt ist, dann stimmt etwas mit diesem Praxisanspruch nicht. Er repräsentiert dann weder ein intellektuell seriöses Anliegen, noch eine wertgebundene Überzeugung,<sup>5</sup> sondern er scheint in *Parolen* zu bestehen („Mehr Praxis im Studium!“), die sich damit zufrieden geben, durch Parolen beantwortet zu werden („Lehrer\*in werden vom ersten Tag an.“). Seine suggestive Kraft führt zu einer wechselseitigen, Lehrende wie Studierende involvierenden Verstrickung in einen intellektuellen Zynismus der Aufrechterhaltung des Scheins.

Diese Scheinhaftigkeit, die durchaus an die erfolgreiche Bewerbung von Faltencremes erinnert, spielt sich innerhalb derjenigen Institution ab, die Parsons und Platt unter der Perspektive ihrer treuhänderischen Funktion als Statthalterin gesellschaftlicher Rationalität rekonstruiert haben (vgl. Parsons & Platt 1990). Der Wissenschaftlichkeitsanspruch der universitären Lehre stellt ja nicht ein beliebiges, antiquiertes oder auswechselbares Wertpostulat dar. Er entspringt unmittelbar und immanent der institutionalisierten Doppelfunktion der Universität als Ort der Forschung *und* der Lehre bzw. der Personalunion von Forschenden und Lehrenden. In diesem Rationalitätskontext ist auch die erziehungswissenschaftliche Lehre angesiedelt. Sie ist, wie alle anderen universitären Disziplinen auch, ihren wissenschaftlichen Standards verpflichtet. Und auch für diese Verpflichtung gilt, dass es sich dabei nicht um eine kontingente, *hochschuldidaktische* Vorliebe der Lehre handelt, die man genauso gut durch eine andere ersetzen könnte, sondern dass sie eine strukturell zwingende Folge der universitären Ausbildungslogik ist. Man kann die Frage der Lehrer\*innenbildung sehr vielfältig beantworten; die Frage der *universitären* Lehrer\*innenbildung kann man nur – wenn man nicht kaum hinnehmbare Inkonsistenzen in Kauf zu nehmen bereit ist (wie zum Beispiel die Erledigung der nicht fachwissenschaftlichen Ausbildung durch externes, *abgeordnetes* Personal) – mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit beantworten. Für *diesen* Anspruch stellt der Praxisanspruch ein Hemmnis dar; eine ausgesprochen ungünstige und kontraproduktive Ausgangslage universitärer erziehungswissenschaftlicher Lehre. Wie sollte es ihr gelingen, zugleich Geltungsfragen *und* praktische Fragen zu bearbeiten? Wie sollte es ihr gelingen, die Bearbeitung von Geltungsfragen als substantiellen Beitrag zur Beantwortung praktischer Fragen auszuweisen?

5 Also keine *Gesinnung* im Weberschen Sinne; vgl. dazu die Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik in Webers *Politik als Beruf* (1919).

### 3 Jenseits der Imagerie: Lob der fallrekonstruktiven Lehre

Ich habe eingangs schon erwähnt, dass eine kasuistische Lehre als Folge einer Forschungsentwicklung angesehen werden kann. In dem Maße in dem sich interpretative, fallrekonstruktive, an *natürlichen* Interaktionsprotokollen der sozialen Praxis orientierte Forschungsmethoden gebildet haben, liegt es nahe, diesen Forschungsansatz nicht nur in der Methodenlehre (als Beitrag zu einer qualitativen Methodenausbildung) zu behandeln, sondern ihn auch in material-inhaltlich ausgerichtete Lehrveranstaltungen einfließen zu lassen. Die hochschuldidaktischen Implikationen des fallrekonstruktiven Vorgehens kann man sich durch das Diskursformat der Forschungs- und Fallwerkstätten, das sich im Kontext dieser Methodenentwicklung etabliert hat, vor Augen führen. Die Interpretation in der Gruppe stellt eine für diesen Forschungsansatz charakteristische Auswertungspraxis dar (vgl. Reichertz 2013). Anders als eine mathematisch-statistische Datenauswertung, aber auch anders als die Arbeit im Labor oder Archiv, steht die fallrekonstruktive Analyse in einem wahlverwandtschaftlichen Verhältnis zu einer kommunikativen Praxis. Man muss diese Praxis nicht als *Notwendigkeit* der Erkenntnisgenerierung oder Geltungssicherung ansehen.<sup>6</sup> Es genügt für unsere Argumentation, sie als *Möglichkeit* einer kollegial-diskursiven Praxis der Erkenntnisgenerierung und Geltungssicherung zu konzipieren.

Kasuistische Lehre besteht also in nichts anderem als in der Übertragung dieses Diskursformats in die universitäre Lehre. Damit ergibt sich für die Lehre eine kommunikativ ausgesprochen günstige Situation einer wissenschaftlichen Partizipation.

Hier ist es notwendig, einen kurzen Blick auf den Wissenschaftlichkeitsanspruch geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen zu werfen. Er gründet sich in der Institutionalisierung einer diskursiven Praxis, in der sich die Rede, anders als in anderen Kommunikationskontexten, an Geltungsansprüchen orientiert.

Das *Normalseminar* fokussiert seine argumentative Auseinandersetzung allerdings nicht auf die Wirklichkeit, sondern von vornherein auf Theorien. Dem Normalseminar liegen nämlich in der Regel Texte zugrunde, die einen Vorschlag zur theoriesystematischen Würdigung dieser Wirklichkeit machen; und die Seminar Diskussion beschäftigt sich mit diesen Texten. Man liest Prange und diskutiert seine Sicht auf Unterricht als *Zeigepaxis*; man liest Bourdieu und diskutiert die Kategorie des *kulturellen Kapitals*; man liest Fend und diskutiert seinen Vorschlag der *funktionalen Analyse von Schule*.

Dieser Form der kommunikativen Einlösung des Wissenschaftlichkeitsanspruchs der Lehre gegenüber stellt die Fallrekonstruktion – im Sinne der Orientierung der Seminardiskussion an einem Protokoll sozialer Wirklichkeit – in zweifacher Hin-

<sup>6</sup> Wie das z.B. Overmann in frühen Schriften getan hat (vgl. Overmann u.a. 1979, 393).

sicht eine Bereicherung dar: Sie macht die Wirklichkeit selbst (natürlich nicht unmittelbar, sondern in ihrer protokollförmigen Repräsentation) zum Gegenstand der diskursiven Praxis (1) und sie ermöglicht eine kommunikative Aufweichung der Experten-Laien-Differenz (2).

(1) Mit dem ersten Aspekt geht der Anspruch der empirischen Begründetheit der Theoriebildung einher. Ich möchte das an einem klassischen erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Topos erläutern: der Frage der *Nähe* der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Frage, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik genauso interessiert hat wie die sozialwissenschaftlich orientierte Professionalisierungstheorie (vgl. Helsper 1996, 521ff.), lässt sich natürlich vorzüglich auf der Basis theoretischer Vorschläge diskutieren. Im Zentrum einer solchen Diskussion stehen theoriesystematische Fragen, wie etwa der Rollenbegriff, die Begriffe spezifische und diffuse Sozialbeziehung oder der Übertragungsbegriff. Eine solche Diskussion stellt allenfalls impressionistische empirische Bezüge her. Demgegenüber unterwirft sich eine Betrachtung und Analyse unmittelbarer Protokolle der Lehrer-Schüler-Interaktion systematisch dem Anspruch der kritischen Befragung der Begriffsbildung in Bezug auf die empirischen Phänomene:

- L: „Hast Du Deine Hausaufgaben?“  
 S: „Nee, tut mir leid.“  
 L: „Mir nicht.“

Dann sieht man, wie zum Beispiel an diesem Interaktionsprotokoll, dass in die Lehrer-Schüler-Interaktion tatsächlich ein diffuses Moment einfließt. Aber die Diffusität dieses *pädagogischen Bezugs* (vgl. Nohl 1933) hat nichts mit der persönlichen Zuwendung, die wir mit der diffusen Sozialbeziehung assoziieren, zu tun, sondern sie repräsentiert Enttäuschung, Frustration und Ablehnung.

(2) Von selten gewürdigter Bedeutung für eine fallrekonstruktiv prozedierende Lehre scheint mir der Aspekt der Relativierung der Experten-Laien-Differenz zu sein. Für literatur- bzw. theoriebasierte Seminardiskussionen ist der kommunikative Modus der *Belehrung* der Normalfall. Die Dozierenden erläutern. Die Studierenden können kaum mitsprechen. Sie kennen einfach die theoretischen und theoriehistorischen Bezüge nicht und können sie auch gar nicht kennen. Ihre Diskussionsbeiträge, wenn sie nicht ohnehin ausbleiben, bewegen sich notwendig im Modus des laienhaften Kommentars.

Das verhält sich gegenüber Interaktionsprotokollen sozialer Wirklichkeit etwas anders. Der sichere Hafen der mehr oder weniger ausgeprägten, gegenüber den Studierenden aber strukturell verbürgten theoriesprachlichen Versiertheit der Lehrenden wird gleichsam verlassen, wenn es um die Diskussion der Konkretion einer protokollierten Praxis geht. Die Theorietrümpe stechen dann nicht mehr.

Diese Praxis ermöglicht den Studierenden eine Mitsprache; sei es in Form eines *Einspruchs* (im Sinne der Widerlegung einer Deutung der Dozierenden), sei es in Form einer *interpretativen Innovation* (im Sinne der Einbringung einer neuen, von den Dozierenden nicht gesehenen Lesart).

Auch das möchte ich an einem Beispiel im Kontext der Nähe-Distanz-Thematik verdeutlichen. Im Deutschunterricht einer 10. Klasse sagt eine Lehrerin zu einem Schüler:

„Hör doch auf zu kippeln. Ich will keine erste Hilfe leisten müssen.“

Während das „Hör doch auf zu kippeln.“ dem Normalmodus der schulischen Disziplinierung entspricht, ist der Zusatz „Ich will keine erste Hilfe leisten müssen.“ befremdlich und insofern erklärungsbedürftig. Dieser erzieherische Sprechakt ist höchst komplex und schwer dechiffrierbar; und der Aspekt, dass die Formulierung *erste Hilfe* eine außeralltägliche Situation benennt, in der die Intimitätsgrenzen der alltäglichen Interaktion suspendiert sind, drängt sich interpretatorisch nicht auf. Tatsächlich ist es Studierenden aber möglich, *erste Hilfe* mit *Mund-zu-Mund-Beatmung* zu assoziieren. Diese Assoziation setzt keine wissenschaftlichen Vorkenntnisse voraus. Umgekehrt ist die wissenschaftliche Expertise kein Garant für diese Intuition. So kann man sich unschwer vorstellen, dass ein Dozent diese Implikation des Sprechakts der Lehrerin nicht gesehen hat, während diese Assoziation Studierenden spontan in den Sinn kommt.<sup>7</sup>

Das strukturell unfaire Spiel der seminaristischen Interaktion, das die Lehrenden mit argumentativen Hoheitsrechten ausstattet, wird durch das fallrekonstruktive Vorgehen potentiell und punktuell um echte Beteiligungschancen bereichert. Es eröffnet die Möglichkeit einer echten Partizipation im Sinne der Artikulation einer fallrekonstruktiv weiterführenden Idee, die nicht schon Bestandteil des intellektuellen Arsenal der Dozierenden ist.

#### 4 Fallstricke der kasuistischen Lehre

Diese Vorzüge einer fallrekonstruktiven Lehre lassen sich umstandslos für die kasuistische Lehrer\*innenbildung fruchtbar machen. Auch die Lehrer\*innenbildung profitiert von der wirklichkeitswissenschaftlichen *Konkretion* der Lehre, von den mit dieser Konkretion einhergehenden kommunikativen Partizipationschancen. Allerdings geraten diese Vorzüge im Kontext der Lehrer\*innenbildung in den Sog

<sup>7</sup> Diese Idee ist deshalb so wichtig, weil der Schüler tatsächlich mit „Also gegen eine Mund-zu-Mund-Beatmung hätte ich nichts“ antwortet. Dass dieser *expliziten* Entgrenzung des Schülers nicht nur eine Disziplinierung, sondern eine *implizite* Entgrenzung der Lehrerin vorausgegangen ist, ist für das Verständnis der Interaktionsdynamik von entscheidender Bedeutung.

der *Praxisimagerie*. Sie unterliegen einem Perspektivwechsel, der darin besteht, dass diejenigen Prinzipien, die ursprünglich eine Antwort auf das Problem der Wissenschaftlichkeit der universitären Lehre darstellen, nunmehr unter dem Label *kasuistische Lehrer\*innenbildung* zugleich eine Antwort auf das Praxisproblem des Lehramtsstudiums liefern.

#### 4.1 Kasuistik und das Problem der Partizipation

Das hochschuldidaktische Ideal der Partizipation ist janusköpfig. Es speist sich aus zwei sehr unterschiedlichen Idealvorstellungen. Die eine Idealvorstellung beruht auf der Idee, die Lehre sei zugleich auch ein Ort der Forschung. Die Partizipation der Studierenden verbürgt dann die *Einheit von Forschung und Lehre*. Die kooperative Praxis ist eine *wissenschaftliche* Praxis. Die andere Idealvorstellung ist eine genuin didaktische. Sie betrifft jene Kooperation der Schüler\*innen, die etwas altertümlich aber treffend als *Mitarbeit* bezeichnet werden kann. Jenseits ausgefeilter didaktischer Begründungen ist hier die leitende Vorstellung, dass ein guter Unterricht sich durch *rege Beteiligung* auszeichnet.

Der Praxisanspruch der Lehrer\*innenbildung lässt beide Vorstellungen in problematischer Weise verschmelzen. Anders als die unterrichtliche Mitarbeit lässt sich die forschende Partizipation nicht als Maß der *Beteiligungsdichte* abbilden. Und die Frage, die sich die kasuistische Lehre gefallen lassen muss, ist, ob sie ein Medium der forschenden Partizipation oder ein Medium der (forschungsindifferenten) Mitarbeit darstellt.

Um diese Frage präziser zu justieren, ist es zunächst notwendig, einen kurzen Blick auf jene Form der forschenden Partizipation, die für eine erziehungswissenschaftliche Lehre maßgeblich ist, zu werfen: die *diskursive* Partizipation. Sie ist alles andere als einfach. Schon der Diskurs (im Sinne einer an Geltungsfragen orientierten Kommunikation) als solcher ist mit Zumutungen verbunden (Kunze & Wernet 2015). Diese Zumutungen finden im Kontext der Lehre eine Verschärfung. Anders als die schulische Beteiligungsrolle (*Mitarbeit*) steht die diskursive den Studierenden nicht selbstverständlich zur Verfügung. Diese Schwierigkeit zeigt sich empirisch in der Nicht-Selbstläufigkeit der Seminarkommunikation. Die handlungsentlastete Kommunikationssituation führt nicht zu einer *befreiten* Rede, sondern zu einer Redehemmung und -beklemmung. Wie störrische Esel müssen die Studierenden zum Reden angetrieben werden (vgl. Wenzl 2018). Und von einer wechselseitigen Bezugnahme der Kommunikation kann kaum die Rede sein (vgl. König 2019).

Diesem kommunikativen Beteiligungsproblem verschafft die fallbasierte Lehre Abhilfe. Die fallrekonstruktive Lesartenbildung, die erkenntnislogisch ja tatsächlich auf einem *Laienurteil*<sup>8</sup> beruht, erleichtert die studentische Beteiligung. Wie

8 Im Sinne der alltäglichen Regelkompetenz des *native speaker* (vgl. Oevermann 1986).

bei allen hochschuldidaktischen Techniken der Erhöhung der Redeanteile der Studierenden stellt sich aber auch hier die Frage, ob der Beteiligungszuwachs im Modus des argumentativen Austauschs erfolgt, oder ob er um den Preis der Aufgabe dieses Modus erzielt wird. Die Annahme, dass die kasuistische Lehre ihren Beteiligungszuwachs mit der Aufgabe von Erkenntnis- und Geltungsansprüchen erkauft, scheint mir nicht abwegig. Denn es ist ja nicht die intellektuelle Anforderung der „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (Weber 1904, 151), der gerecht zu werden durch die interpretative Arbeit am Protokoll erleichtert wird. Im Gegenteil: Eine verbindliche Interpretation stellt, zumal wenn sie theoretische Bezüge generiert, eine höchst konzentrierte und anspruchsvolle Arbeit dar, die kaum eine befreiende Wirkung auf die Seminarbeteiligung hat. Diese Wirkung geht vielmehr von der Möglichkeit einer unverbindlichen, assoziativen Lesartenbildung aus. Die kommunikative Befreiung beruht darauf, dass das Protokoll (anders als ein theoretischer Text) eine normativ ungebremste Artikulation alltagsweltlicher Erfahrungen und lebensweltlicher Impressionen ermöglicht (vgl. exemplarisch dazu die pointierte Untersuchung von Wenzl 2019). Es ist zu befürchten, dass das fallinterpretierende Mitreden im Zeichen einer intellektuellen Entdisziplinierung der Rede steht. Das aber würde bedeuten, dass der Vorzug der kommunikativen Befreiung, den sich die kasuistische Lehre zu Gute halten kann, auf einer Befreiung von wissenschaftlichen Ansprüchen beruht. Es ist zu befürchten, dass die kasuistische Lehre zwar eine kommunikative Selbstläufigkeit zu generieren in der Lage ist, dass diese Selbstläufigkeit aber durch die Negation einer diskursiven Praxis teuer erkauft ist.

#### 4.2 Kasuistik und die Falle der Konkretion

Dieses Problem der kommunikativ unverbindlichen Partizipation ist eng verwoben mit dem Problem der forschungslogischen Konkretion. Die Praxisaura der kasuistischen Lehre gründet sich vor allem auf die nicht nur beiläufige, sondern systematische Bezugnahme auf Protokolle pädagogischer Interaktion. Dieses Prinzip ist eine tragende Säule ihrer Praxisimagerie. Die Vorstellung, die gedankliche Beschäftigung mit der konkreten Praxis trage genuin zu einer handlungspraktischen Befähigung bei, ist von einer überwältigenden Suggestivität autorisiert. Sie ist das Pfand, mit dem die Kasuistik wuchern kann. Sie beruht nicht nur auf der Überzeugung, dass eine gedankliche Problemlösung, sofern sie gefunden ist, zu einer praktischen Problemlösung befähigt, sondern auch auf der Überzeugung, dass eine fallrekonstruktive Erschließung überhaupt zu der Formulierung einer gedanklichen Problemlösung in der Lage ist.

Dieser Annahme scheint mir eine fundamentale Verkennung und Überschätzung der Erkenntnismöglichkeiten eines wissenschaftlichen Verstehens zu Grunde zu liegen. Wie jede andere zielt die fallrekonstruktive Erkenntnis auf die Analyse empirisch vorfindlicher Phänomene. Im erziehungswissenschaftlich-verstehenden



Forschungskontext impliziert das Aussagen der theoriesprachlichen Würdigung des „So-und-nicht-anders-Gewordenseins“ (Weber 1904, 171). Von diesen Aussagen ist in erster Linie keine Auskunft über Problemlösungen zu erwarten, sondern Auskunft über die Verfasstheit des Problems.

Für die kasuistische Lehre ist aber die grundlagentheoretische Analyse des Hiatus zwischen fallrekonstruktiver Erkenntnis und handlungspraktischer Problemlösung weniger wichtig als die Beobachtung, dass eine Fallrekonstruktion im konkreten Fall tatsächlich zu dem Ergebnis kommen kann, dass die empirisch beobachteten Problemstrukturen pädagogischer Praxis auf eine *Veränderungsresistenz* hinweisen. In diesem Fall – ich betrachte ihn als den Normalfall einer Fallstrukturekonstruktion – werden die handlungspraktischen Erwartungen an die fallrekonstruktive Erschließung nicht nur *bis auf weiteres* gekränkt („Wir müssen nur weitersuchen, um eine Problemlösung zu finden.“), sondern die Kränkung ist eine fundamentale. Denn das Analyseergebnis besteht ja gerade in der Feststellung der strukturellen Unausweichlichkeit des diagnostizierten Problems.<sup>9</sup>

In diesem Fall verliert die kasuistische Lehre ihren auratischen Glanz der Praxisimagerie.

Dann ist das Protokoll als Gegenstand der Seminardiskussion nicht mehr der Garant für die Praxisnähe der Lehre, sondern dann verbürgt die absurd intensive und analytisch strenge Beschäftigung mit ihm die handlungspraktische Irrelevanz und Ohnmacht einer solchen Lehre. Dann fliegt der Schwindel der Praxisbedeutsamkeit der kasuistischen Lehre auf. Die Imagerie der Praxisnähe fällt der kasuistischen Lehrer\*innenbildung auf die Füße.

Um das zu verhindern, müsste die kasuistische Lehre ihre wissenschaftlichen Ansprüche reduzieren. Nur eine im Schongang prozedierende Kasuistik stellt keine Bedrohung für die Praxisimagerie dar. Nur die seichte, *problemlösende* Interpretation stört nicht den Schein der Praxisbedeutsamkeit. So teilt die kasuistisch erziehungswissenschaftliche Lehre das Schicksal der fachwissenschaftlichen. In dem Maße, in dem sie auf wissenschaftlichen Ansprüchen besteht, verblasst und verflüchtigt sich die Vorstellung ihrer berufspraktischen Relevanz.

### 4.3 Kasuistik als Saatbeet des pädagogischen Jargons

Wie tiefgehend die Kränkung, die eine forschungslogisch seriöse Kasuistik in Kauf zu nehmen bereit sein müsste, reichen würde, wird dann ersichtlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass die Vorstellung der Praxisbedeutsamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehre aufs Engste mit der Vorstellung, *es besser zu machen*, liiert ist. In irritierender Weise kommt der *Kritik* der bestehenden pädagogischen Praxis ein eminent berufspraktischer Anspruch zu. Das berufspraktische Moment

<sup>9</sup> Zu dem Aspekt des potentiell kränkenden Charakters fallrekonstruktiv gewonnener Erkenntnisse vgl. Wernet (2017).

realisiert sich nicht durch eine affirmative Orientierung an den bestehenden beruflichen Praktiken, sondern an der Vorstellung ihrer *Innovation*. Das eigentliche berufspraktische Interesse erweist sich nicht darin, die pädagogische Praxis als Kunst anzusehen und die pädagogischen Akteure als Repräsentanten oder gar Virtuosen dieser Kunst, sondern in der Imagerie der eigenen pädagogischen Virtuosität, die gegenüber den Niederungen der bestehenden pädagogischen Praxis sich von vornherein erhaben wähnt. Dass eine solche Haltung überhaupt als Ausweis einer Praxisorientierung gelten kann, ist insofern irritierend, als sie der pädagogischen Praxis nicht mit Anerkennung begegnet, sondern eher mit Geringschätzung, wenn nicht gar mit *Verachtung* (vgl. Ricken 2007). Die berufliche Praxis wird erst gar nicht mit jener Dignität ausgestattet, die eigentlich die Voraussetzung für einen praktischen Ausbildungsanspruch darstellt; sich nämlich jene Fähigkeiten anzueignen, über die die beruflichen Akteure schon verfügen. Sie wird vielmehr mit einer generalisierten Defizitdiagnose belegt und von der Anmaßung begleitet, dieses Defizit qua *Ich-Leistung* zu überwinden. Es scheint mir durchaus gerechtfertigt, diese Haltung als berufspraktisch *ignorant* zu charakterisieren.

Diese pseudopraktische Haltung findet ihren Niederschlag auch nicht in *Taten*, sondern in *Sprechakten*. Gemeint sind solche Sprechakte wie: „Ich fände es gut, wenn Lehrer sich auch um die persönlichen Belange der Schüler kümmern“, oder: „Meiner Meinung nach ist es viel besser zu belohnen, als zu bestrafen“, oder: „Lehrer sollten jeden Schüler individuell fördern“. Unter inhaltlicher Perspektive können solche Sprechakte als *normativ* charakterisiert werden. Sie stehen im Dienst des gedanklichen Entwurfs eines *gewünschten* Zustands, nicht im Dienst der gedanklichen Rekonstruktion eines *gegebenen* Zustands. Sie verweisen inhaltlich auf eine Veränderung und Verbesserung der bestehenden Praxis. Die Struktur der Rede zeugt aber nicht von einem normativen Standpunkt der Sprechenden,<sup>10</sup> sondern von einer *Unverbindlichkeit* der Rede. Sie ist nicht nur intellektuell, sondern auch pragmatisch *leer*. Aus ihr folgt nichts. Es handelt sich um eine jargonhafte<sup>11</sup> Rede, deren Ziel der kommunikative Effekt ist. Es ist eine Rede, die sich bloß an Akklamation orientiert – sie sucht die Zustimmung und kann sich ihrer auch gewiss sein – und die über die Akklamation hinaus nichts will. Es handelt sich um eine selbstgenügsame und selbstgefällige Rede. Obwohl ihm keinerlei pädagogisch-handlungspragmatische Substanz innewohnt, indexikalisiert der Jargon diejenige kommunikative Praxis, in der er kultiviert wird, als eine *praktische* Kommunikation.

Die praxisverbürgende Imagerie einer jargonhaften pädagogischen Rede ist kein Spezifikum der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Aber der Jargon macht vor

10 Also nicht von einer *Gesinnung*; vgl. Fußnote 5.

11 Zum Begriff des (*pädagogischen*) *Jargon* vgl. Dzengel u.a. (2012); Wernet (2016); Wenzl u.a. (2017).

der Lehre auch nicht halt. Und das kasuistische Vorgehen stellt nicht gerade ein Bollwerk gegen das Eindringen jargonhafter Kommunikation dar. Denn die diskursive Bezugnahme auf Protokolle der unterrichtlichen Praxis lädt gerade dazu ein, ein abschätziges Urteil zu fällen und den überlegenen Ton des „Das geht gar nicht!“ anzustimmen. Dieses Problem stellt sich schon auf forschungslogischer Ebene. Thomas Wenzl hat in diesem Zusammenhang auf die tendenzielle *Unfairness* der fallrekonstruktiven Unterrichtsforschung hingewiesen (vgl. Wenzl 2020). Diese Unfairness ist strukturell durch die forschungslogische Handlungsentlastung bedingt und nahegelegt. Beobachtende befinden sich gegenüber den Beobachteten in einer überlegenen und privilegierten Position. Aber der forschungslogische Sinn dieses Privilegs der Handlungsentlastung besteht nicht darin, über die Handlungspraxis ein Urteil zu fällen oder sich zu empören, sondern sie zu verstehen. „Wer denkt, ist in aller Kritik nicht wütend: Denken hat die Wut sublimiert.“ (Adorno 1969, 798) Die forschungsethische und erkenntnislogische Anforderung besteht darin, sich des Urteils zu enthalten und sich der intellektuellen Anstrengung des Verstehens auszusetzen.

Ist dieser Anspruch für die fallrekonstruktive Forschung schon nicht leicht einzulösen, stellt er für die kasuistische Lehrer\*innenbildung geradezu eine Überforderung dar. Die Protokolle unterrichtlicher Interaktion legen gleichsam einen ungeschönten Blick auf das pädagogische Handeln frei. Als erste, *unsublimierte* Reaktion provozieren sie Kopfschütteln. Wenn ein Schüler, der seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, „Tut mir leid.“ sagt, wie kann dann ein Lehrer mit „Mir nicht.“ antworten? Wie kann eine Lehrerin, die das Kippen eines Schülers unterbinden will, nur sagen: „Ich will keine erste Hilfe leisten müssen“? Damit leisten sie eben jener Tendenz zu einer jargonhaften Rede, die eine pädagogische Gestimmtheit durch *Kritikfähigkeit* unter Beweis stellt, Vorschub. In gewisser Weise öffnet die forschungslogisch bedingte Unfairness der jargonhaft motivierten Überlegenheitsgeste Tür und Tor. Es liegt auf der Hand, dass letztere ein *Movens* der diskursiven Beteiligung und der diskursiven Selbstläufigkeit der kasuistischen Seminarinteraktion darstellt und dass der unter diesem Vorzeichen sich vollziehende kommunikative Austausch sowohl hinsichtlich der partizipatorischen als auch der Praxisbedeutsamkeitserwartungen an die Lehre für Erleichterung sorgt. Es liegt aber auch auf der Hand, dass die Aufrechterhaltung des Erkenntnisanspruchs einer kasuistischen Lehre nur um die Bearbeitung und Dekonstruktion dieser vordergründigen und scheinbaren Erleichterung zu haben ist.

## 5 Kasuistik als Legitimationswissenschaft

Das Stichwort *Kasuistik* steht nicht nur für eine spezifische Praxis der universitären Lehre; es steht auch für einen spezifischen Lehrer\*innenbildungsdiskurs. Im Zentrum dieses Diskurses steht allerdings nicht die empirisch fallrekonstruktive Erschließung und theoriesprachliche Modellierung der universitären Lehrer\*innenbildung, sondern die legitimatorische Begründung der kasuistischen Lehre und ihrer *Leistungsfähigkeit*. Dieser Diskurs hat kaum ein Interesse daran, die normativen Erwartungen an eine erziehungswissenschaftlich kasuistische Lehre empirisch zu relativieren, sondern er hat ein Interesse daran, die kasuistische Lehre zu *legitimieren*. Der kasuistische Diskurs steht der kasuistischen Lehre nicht in wissenschaftlicher Distanz, nicht in der Haltung der „disinterestedness“ (Merton 1942) gegenüber, sondern in der Haltung einer *interessierten* Theoriebildung; nicht in (kritischer) Erkenntnisabsicht, sondern in (affirmativer) Begründungsabsicht.

Die Begründungsabsicht als solche ist selbstverständlich und nicht der Rede wert. Legitimationen sind notwendig. Ihre Notwendigkeit stellt eine *soziale Tatsache* dar; ebenso wie der Praxisanspruch der Lehrer\*innenbildung eine *soziale Tatsache* darstellt: eine (bis auf weiteres) unverrückbare, nicht zur Disposition stehende sozio-kulturelle Gegebenheit. Das Problem, auf das ich hier aufmerksam machen will, besteht also nicht in der Legitimationsbedürftigkeit der kasuistischen Lehrer\*innenbildung (wie jedweder Lehrer\*innenbildung) als solcher, sondern in der Verwechslung und Verschmelzung legitimatorischer und erkenntnisorientierter Ansprüche. Das geht systematisch zu Lasten der Erkenntnisansprüche. Während das Erkenntnisinteresse lediglich als störendes Geräusch des Legitimationsinteresses erscheint, übt das Legitimationsinteresse einen deformierenden Druck auf das Erkenntnisinteresse aus. Es darf nur gelten, was sich als legitimatorisch brauchbar erweist.

Ohne das hier ausführlich begründen zu können,<sup>12</sup> möchte ich die Vermutung zur Diskussion stellen, dass tragende Konzepte des kasuistischen Diskurses, die zugleich als Elemente der Theoriebildung fungieren, dieser legitimatorischen Logik folgen. So scheint mir etwa die Rede einer berufsrelevanten *Habitusbildung* ebenso problematisch wie das häufig herangezogene Konzept der universitären Hervorbringung einer beruflich notwendigen *Reflexionskompetenz*. Die wesentliche Leistung dieser Konzepte scheint mir darin zu liegen, eine suggestive und zustimmungsfähige Antwort auf den Praxisanspruch der erziehungswissenschaftlichen Lehre zu liefern. Sie sind Bestandteil der Imagerie der Praxisbedeutsamkeit dieser Lehre. Sie sind aber weder für das Verständnis pädagogischer Wirklich-

12 Ich verzichte im Folgenden bewusst auf Literaturreferenzen. Es geht mir nicht darum, einzelne Diskursbeiträge zu kritisieren, sondern es geht mir darum, auf eine Tendenz hinzuweisen.

keiten noch für das Verständnis universitärer Lehre geeignet. Sie sind nicht das Ergebnis einer empirisch-fallrekonstruktiv begründeten Theoriebildung, sondern sie stehen im Zeichen der deklaratorischen Begründung der Praxisbedeutsamkeit kasuistischer Lehre.

Diese Vermutungen lassen sich mit dem Hinweis auf das diesen Begriffen innewohnende Kausalmodell unterfüttern. Stellt die Kritik kausaltheoretischer Modelle – und ein wesentliches Element der Kompetenztheorie ist, dass sie eine Kausaltheorie darstellt – eine tragende Säule einer rekonstruktiven Bildungsforschung dar, wird in den angeführten Konzepten aber genau jene Kausalitätsannahme mehr oder weniger implizit in Anschlag gebracht. Wenn die Kasuistik etwa theoriesystematisch als Mittel der Hervorbringung einer Reflexionskompetenz behauptet wird, kann von *implizit* eigentlich nicht mehr die Rede sein. Vielmehr erfolgt eine explizite Anlehnung an den Kompetenzbegriff und es ist erstaunlich, dass diese theoriesprachliche Dissonanz nicht weiter wahrgenommen wird; nicht störend wirkt. Aber natürlich beruht auch die Konzeption einer durch die Lehre hervorgebrachten *Habitusbildung* auf einer Kausalkonstruktion, die nur deshalb nicht ins Auge springt, weil die Verwendung des Bildungsbegriffs weniger die Konnotation der *Herstellung* aufruft, als vielmehr die Vorstellung der subjektiven Aneignung bzw. das Modell eines Wechselspiels zwischen objektiven und subjektiven Prozessen. Aber wie auch immer man die ausbildungslogischen Kausalitäten relativieren mag: Der habitusbildende *Anspruch* einer kasuistischen Lehre bleibt der Idee einer durch Lehre kausal verursachten Kompetenzherstellung verpflichtet, auch wenn diese Idee begrifflich elegant übertüncht wird.

Diese Eleganz wohnt auch der Vorstellung, die Studierenden zu *professionalisieren*, inne und es ist zu vermuten, dass der Erfolg des Professionalisierungsbegriffs (auch) auf diese ausbildungslogische Dimension zurückzuführen ist. Dass überhaupt das ursprünglich berufssoziologische Thema der Professionen heute dominant in erziehungswissenschaftlichen Kontexten verhandelt wird, mag schon den Verdacht eines interessierten Diskurses wecken. Das erziehungswissenschaftliche Interesse an der Professionalisierungstheorie scheint nicht primär dem Interesse einer gesellschaftstheoretisch systematischen Verortung pädagogischer Berufe verpflichtet zu sein, sondern der Aufwertung dieser professionstheoretisch initial als Semi-Professionen bezeichneten Berufe. Und auch hier sind wir mit einem *terminologischen* bzw. *deklaratorischen* Phänomen konfrontiert. *Professionalisierung*, also die Verwendung des Professionsbegriffs in der grammatikalisch substantivischen Verlaufsform, betrifft ursprünglich die berufshistorische Frage der Herausbildung von Professionen, also den historischen Prozess, in dem Professionen entstehen. Nicht Personen werden professionalisiert, sondern berufliche Tätigkeits- und Zuständigkeitskomplexe. Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung findet dann eine unbemerkte aber eklatante Begriffsverschiebung statt. Nun geht es nicht mehr (nur) um die Frage der Professionalität eines institutionalisier-

ten Berufs bzw. um die Frage der Professionalisierung der beruflichen Institution, sondern immer auch um die Professionalisierung der Berufsaspirant\*innen (und absurderweise natürlich auch der Berufspraktizierenden!). Das Subjekt soll professionalisiert werden. Und natürlich weckt die These der *Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns* (vgl. Oevermann 1996) auch die Vorstellung, die professionalisierungstheoretisch informierte kasuistische Lehre sei dazu berufen, bezüglich dieser *Bedürftigkeit* Abhilfe zu schaffen. Unter der Hand ist aus einem Erkenntnisanspruch (Berufe in der modernen Gesellschaft) ein Ausbildungsanspruch geworden. Die Theoriebildung ist in den Sog des Praxisanspruchs der Lehrer\*innennbildung geraten. Dieser wirkt einen legitimationswissenschaftlichen Druck auf die Theorie der *Professionalisierung* pädagogischen Handelns aus, der sie sich kaum entziehen kann.

## 6 Schlussbemerkung

Die vorangegangenen Überlegungen zu Fallstricken der Kasuistik wollen nicht als antikasuistisches Plädoyer verstanden werden. Vielmehr ging es darum zu zeigen, dass auch die kasuistische Lehre einem auf der universitären Lehrer\*innenbildung insgesamt lastenden Praxisdruck ausgesetzt ist und dass ihr Erfolg unter anderem darauf beruht, dass das wirklichkeitswissenschaftliche Prinzip der Interpretation unmittelbarer Protokolle der pädagogischen Praxis ihr die Imagerie ihrer Praxisbedeutsamkeit verleiht. Im Sinne ihrer intellektuellen Seriosität sollte sich die Kasuistik dieses Zusammenhangs bewusst sein. Ihre Lehre ist eine unter vielen respektablen, am Wissenschaftlichkeitsanspruch orientierten Möglichkeiten, das erziehungswissenschaftliche Studium zu gestalten. Ihre besondere Bedeutung beruht nicht auf den ausbildungslolgischen Wirkungen, die sie erzielt, sondern auf der Praxisimagerie, die ihr zufällt.

Die fallrekonstruktive Forschung profitiert von diesem, ihrem Wissenschaftsverständnis äußerlichen Imageriezusammenhang. Sie sollte aber nicht der Versuchung erliegen, sich in Gestalt einer kasuistischen Lehre zur berufenen Statthalterin dieses Praxisanspruchs zu erklären. Diese Selbstinthronisierung, die in wissenschaftspolitischen Kontexten *strategisch* durchaus sinnvoll sein mag, läuft Gefahr, ihre wissenschaftliche Integrität zu beschädigen. Das ist dann der Fall, wenn die Unterscheidungslinien zwischen erkenntnisorientierter und legitimatorischer Theoriebildung systematisch überschritten werden und die kasuistische Theoriebildung sich der *Begründung* der Kasuistik verschreibt. Es mag sein, dass diese Tendenz ihren äußeren Erfolg untermauert. Der wissenschaftliche Langzeitschaden dieser Strategie könnte aber gravierend sein. Er bestünde in dem Rückfall in eine – mit Durkheim (1902/03, 37) gesprochen – *pädagogische* Theoriebildung

und der allmählichen Erosion eines wissenschaftshistorisch mühsam errungenen erkenntnisorientierten erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses.

### Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W. (1969): Resignation. In: *Gesammelte Schriften*, Band 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II. Frankfurt/M. 1977: Suhrkamp, 794-799.
- Durkheim, E. (1902/03): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Frankfurt/M. 1984: Suhrkamp.
- Dzengel, J. (2016): *Schule spielen*. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.
- 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* 25 (45), 20-44.
- Gruschka, A. (2008): *Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die Eigenlogik einer Methode*. Pädagogische Fallanthologie, Band 1. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Kollmer, I. (2020): *Die Praxis des Referats*. Zur Bearbeitung der Zumutungen der Lehre. Hannover (Dissertation).
- König, H. (2019): Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz: Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In: T. Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 29-56.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2015): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: *Sozialer Sinn* 16 (2), 161-179.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-40.
- Merton, R.K. (1942): *The Normative Structure of Science*. In: R.K. Merton (Hrsg.): *The Sociology of Science. Theoretical and Emirical Investigations*. Chicago 1973: University of Chicago Press, 267-278.
- Nohl, H. (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1. Langensalza: Beltz, S-80.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: H.-G. Soeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Oevermann, U. (1986): *Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“*. In: S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.): *Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München: Kindt, 19-83
- Oevermann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Parsons, T. & Platt, G. (1990): *Die amerikanische Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2013): *Gemeinsam interpretieren: Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.

- Ricken, N. (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In: N. Ricken: Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 15-42.
- Weber, M. (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 19 (1), 22-87. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-50770-8>. (Abrufdatum: 27.07.2020).
- Weber, M. (1919): Politik als Beruf. In: Studienausgabe der Max Weber-Gesamtausgabe, Band I/17. Tübingen 1994: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 35-88.
- Wenzl, T. (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit: Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen im klassenöffentlichen Unterricht und im universitären Seminar. In: A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 171-193.
- Wenzl, T. (2019): Von Papas, Brüdern und Cousins. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 11-27.
- Wenzl, T. (2020): Die (Ein-)Gebildetheit der Unterrichtsforschung: Über eine Tendenz zum „un-fairen“ Urteilen in rekonstruktiven Unterrichtsanalysen. In: L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.): Normativität literarischen Verstehens. Berlin: Peter Lang (im Erscheinen).
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2017): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.
- Wernet, A. (2017): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & W. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 125-139.





## **Autor\*innenverzeichnis**

**Ursula Bredel**, Prof. Dr.

Universität Hildesheim

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatik/Grammatikdidaktik, Orthographie/Orthographiedidaktik, Erzählen/Erzähldidaktik

Kontakt: Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

Mail: ursula.bredel@uni-hildesheim.de

**Jörg Dinkelaker**, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung, Umgang mit Wissen, pädagogische Professionalität, rekonstruktive Forschung, erziehungswissenschaftliche Videographie

Kontakt: Franckesche Stiftungen, Haus 6, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

Mail: joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de

**Diana Handschke**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft und in der Sozialpädagogik, Profession(-alisierung)stheoretische Ansätze, Educational Governance – kommunale Bildungslandschaften, Übergänge im Lebenslauf und Übergänge an der Schnittstelle von der Kinder- und Jugendhilfe und dem Bildungssystem, Normalität in der Kindheit und in der Sozialpädagogik

Kontakt: Franckesche Stiftungen, Franckeplatz 1, Haus 7, 06110 Halle (Saale)

Mail: diana.handschke@paedagogik.uni-halle.de

**Friederike Heinzl**, Prof. Dr.

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktionen im Grundschulunterricht, Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Qualitative Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung

Kontakt: Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel

Mail: heinzl@uni-kassel.de

**Werner Helsper**, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der Schule und der Schulkultur, Schul- und Jugendforschung, Bildungsungleichheit, Professionstheorie, qualitative Methoden

Kontakt: Franckeplatz 1, Haus 4, 06110 Halle

Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

**Merle Hummrich**, Prof. Dr.

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend, Schule, soziale Ungleichheit, Migration, Kulturvergleich, qualitativ-rekonstruktive Forschung, Kasuistik

Kontakt: Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, PEG, 4. G.124, 60623 Frankfurt am Main

Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

**Bettina Hünersdorf**, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie der Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Spielplatzforschung, rekonstruktive Sozialforschung, kommunale Bildungslandschaftsforschung

Kontakt: Franckesche Stiftungen, Franckeplatz 1, Haus 6, 06110 Halle (Saale)

Mail: bettina.huenersdorf@paedagogik.uni-halle.de

**Benjamin Krasemann**, Dr. phil.

Evangelisches Fröbelseminar Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kasuistik, Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung und Erzieher\*innenausbildung

Kontakt: Sternbergstr. 29, 34121 Kassel

Mail: b.krasemann@ev.froebelseminar.de

**Olaf Krey**, Prof. Dr.

Universität Augsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rolle der Mathematik beim Lernen von Physik, Professionalisierung

Kontakt: 86135 Augsburg

Mail: olaf.krey@physik.uni-augsburg.de

**Tobias Leonhard**, Prof. Dr.

Fachhochschule Nordwestschweiz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Berufspraktische Studien, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Kontakt: Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn

Mail: tobias.leonhard@fhnw.ch

**Irene Pieper**, Prof. Dr.

Freie Universität Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: literarische Kompetenz und ihr Erwerb, Metaphernverstehen, Gegenstandskonstitution im Literaturunterricht, Kommunikation im Literaturunterricht, Profession

Kontakt: Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Mail: irene.pieper@fu-berlin.de

**Thorid Rabe**, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Identitätsaushandlungen zu Physik, physikdidaktische Lehrer\*innenprofessionalisierung

Kontakt: 06099 Halle/Saale

Mail: thorid.rabe@physik.uni-halle.de

**Michael Ritter**, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Deutschdidaktik, Bilderbuchtheorie, -rezeption und -didaktik, fachdidaktische Professionalität

Kontakt: 06099 Halle/Saale

Mail: michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

**Carla Schelle**, Prof. Dr.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: internationale vergleichende rekonstruktive Unterrichtsforschung, Gegenstandskonstituierung, Kasuistik in unterschiedlichen kulturellen Kontexten

Kontakt: Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz

Mail: schelle@uni-mainz.de

**Richard Schmidt**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der Schule, insbesondere sog. strukturfunktionalistischer Ansatz (Dissertationsprojekt), Lehrer\*innenbildung und Lehrer\*innenprofessionalität, insbesondere kasuistische Lehrer\*innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung

Kontakt: Franckesche Stiftungen, Haus 4, 06099 Halle/Saale

Mail: richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

**Marcus Syring, PD Dr.**

Eberhard Karls Universität Tübingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierung und -professionalität, Kasuistik, Heterogenität am Gymnasium, Classroom Management

Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen

Mail: marcus.syring@uni-tuebingen.de

**Thomas Wenzl, PD Dr. phil.**

Leibniz Universität Hannover

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Hochschulforschung, Professionsforschung

Kontakt: Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

Mail: thomas.wenzl@iew.uni-hannover.de

**Andreas Wernet, Prof. Dr.**

Leibniz-Universität-Hannover

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung, Lehrer\*innenbildungsforschung, Schüler\*innenbiographien und soziale Ungleichheit, Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik

Kontakt: Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

Mail: andreas.wernet@iew.uni-hannover.de

**Doris Wittek, JProf. Dr.**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildung und Lehrer\*innenprofessionalität, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, professionelles Handeln von Lehrpersonen im Umgang mit Eltern, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

Kontakt: Franckesche Stiftungen, Haus 31, 06099 Halle/Saale

Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

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