

Schmidt, Richard; Wittek, Doris

## **Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.**

### **Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis**

*Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 261-280*



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Richard; Wittek, Doris: Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 261-280 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215727 - DOI: 10.25656/01:21572

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215727>

<https://doi.org/10.25656/01:21572>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Terms of use**

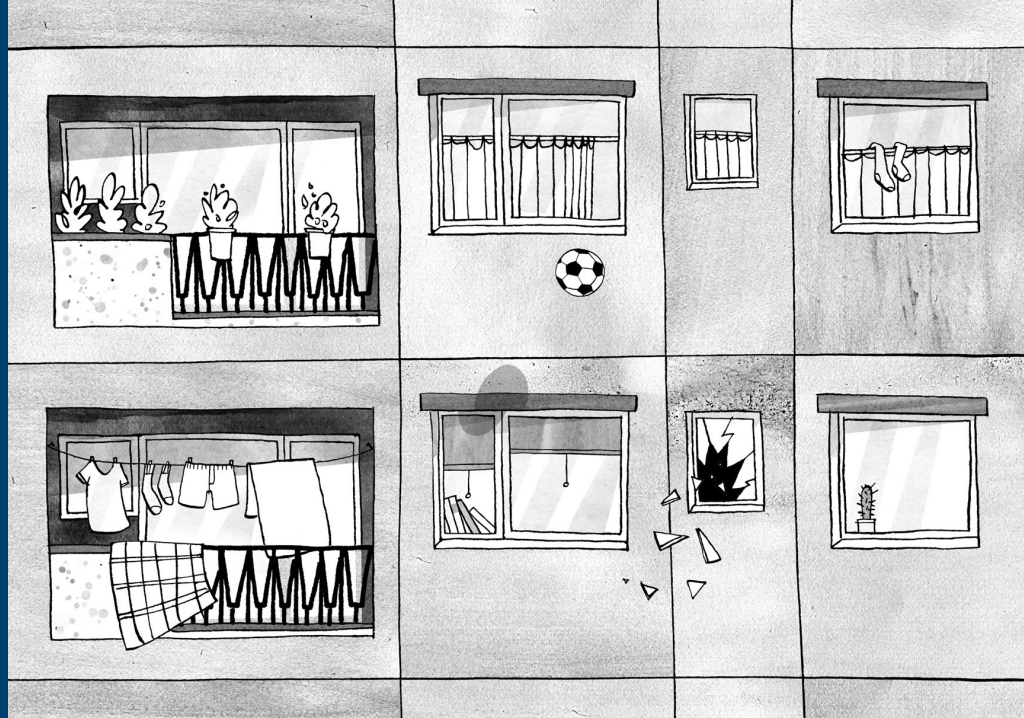
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Doris Wittek  
Thorid Rabe  
Michael Ritter  
(Hrsg.)

# Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek  
Thorid Rabe  
Michael Ritter  
(Hrsg.)

# Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

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



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](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 disziplinar diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten**

*Merle Hummrich*

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft ..... 23

*Friederike Heinzel*

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

*Ursula Bredel, Irene Pieper*

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

*Jörg Dinkelaker*

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

*Diana Handschke, Bettina Hünersdorf*

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

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

*Carla Schelle*

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

*Werner Helsper*

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

**Mit Fällen lehren – an Fällen lernen**

*Richard Schmidt, Doris Wittek*

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre ..... 171

*Tobias Leonhard*

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien ..... 191

*Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter*

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

*Marcus Syring*

Videobasierte Kasuistik in der Lehre ..... 230

*Benjamin Krasemann*

Zur Archivierung von Fällen ..... 245

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

*Richard Schmidt, Doris Wittek*

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

*Thomas Wenzl*

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

*Andreas Wernet*

Fallstricke der Kasuistik ..... 299

**Autor\*innenverzeichnis** ..... 321

*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; Heinzel 2006; Heinzel & Krasemann 2020; Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019; Heinzel & 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; Ohlhaver 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 Ohlhaver (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 („irgendetwas“), 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 wähen. 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 Sirtl (2019, 84) sowie Parade, Sirtl 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-Konstellationen 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 Veränderung- 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 passformiger.

*Zweitens* lässt sich zugleich fragen, ob eine Nicht-Passung nicht gerade den idealen Ausgangspunkt für ein Irritationspotenzial darstellt. Denn eine Passformigkeit 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 Deutungsroutrinen“ 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 Studienwahl-motivation (vgl. Neugebauer 2013) –, doch Phänomene wie eine Praxisorientie-

rung (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 Lehramtsstudierenden 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 alldem 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. & Proske, 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 Lehrerbildung. 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.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* 12 (2), 279-303.
- 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 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 Deutschlehrrausbildung. 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