

Wittek, Doris

Kasuistik als 'doppelte' Krise der Professionalisierung. Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 115-135. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Wittek, Doris: Kasuistik als 'doppelte' Krise der Professionalisierung. Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 115-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283216 - DOI: 10.25656/01:28321; 10.35468/6043-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283216>

<https://doi.org/10.25656/01:28321>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Doris Wittek

Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts

Zusammenfassung

Empirisch basiert entfaltet der Beitrag die These von Fallarbeit als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung von Lehrenden wie auch Studierenden in Lehrveranstaltungen des Lehramts. Auf Grundlage praxeologisch-wissenssoziologischer Annahmen werden Befunde aus dem Projekt KALEI² zu krisenhaft erlebten Momenten der beiden untersuchten Akteursgruppen in relationierender Perspektive präsentiert und in ihrer explorativen Vorläufigkeit reflektiert. Daraus ergeben sich Hinweise auf professionstheoretische und programmatische Implikationen für Fragen von Professionalisierung, die einen innovativen Zugang zur Interaktion in fallorientierter Handlungspraxis darstellen.

Schlüsselwörter

Kasuistik, Krise, Professionalisierung, Professionalität, Professionsforschung

Abstract

Based on empirical evidence, the article puts forth the thesis that case work can be seen as a manifestation of a “double” crisis of professionalisation affecting both teachers and students in teacher education courses. Drawing on assumptions from praxeological sociology of knowledge, the article presents and reflects upon findings from the KALEI² project, which investigate crisis moments experienced by both teachers and students from a relational perspective. The exploratory and preliminary nature of these findings provide valuable insights into the professional theoretical and programmatic implications of professionalisation issues, offering an innovative approach to the interaction in case-oriented action practice.

Keywords

case work, crisis, professionalization, professionalism, research on professions

1 Einleitung

„ähm nichtsdestotrotz f- ähm empfand ich es auch als sehr sehr sehr sehr schwierig diesen äh diese Reizüberflutung da äh äh irgendwie äh zu bändigen und und dann auch irgendwie anzuwenden wir hatten eine tolle Dozentin die uns das dann äh angemessen oder in Bahnen geleitet hat (.) da kann man bloß hoffen dass das vielen so geht“ (GD_S_4 678-683)

„und da hab ich noch nicht so richtig die Lösung wie man das äh für möglichst viele zugänglich macht also=es=gibt immer mal welche die haben ihre Aha-Erlebnisse im Laufe der (1) des Tuns (1) und äh für andere (1) ist das ein Durchleiden“ (GD_L_BW_2 53-56)

Diese zwei exemplarischen Äußerungen finden sich in Gruppendiskussionen im Rahmen eines Forschungsprojekts, das kasuistische Seminarpraxis im Lehramtsstudium untersucht. Die befragten Gruppen wurden jeweils gebeten, von Erfahrungen in fallorientierter Lehre zu erzählen und kamen dabei auf die gleichen Seminare zu sprechen.¹ Innovativ mit Blick auf den vorliegenden Forschungsstand ist, dass es sich hier um Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts (in der ersten Aussage) und um Gruppendiskussionen mit Lehrenden (in der zweiten Aussage stellvertretend aus den Bildungswissenschaften), die diese Studienangebote gestalten, handelt. Dabei zeigen sich bei beiden Akteursgruppen *Grenzerfahrungen*, die sich – so die These des Beitrags – im Lehr-Lern-Format der *Kasuistik als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden* des Lehramts dokumentieren. Die empirisch fundierte Annahme lautet, dass beide Seiten krisenhafte Momente in der kasuistischen Seminarinteraktion erleben, die als gleichermaßen (a) die eigene wie auch (b) die Krise der weiteren beteiligten Akteur:innen wahrgenommen wird.²

Kasuistik, also die Arbeit an und mit Fällen im Rahmen des Lehramtsstudiums, befindet sich derzeit im Aufwind wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, wie auch die zahlreichen kasuistisch orientierten Projekte innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) zeigen (Kunze 2018, S. 187; Wittek et al. 2021, S. 7). Mit Blick auf die Praxis der Kasuistik an verschiedenen Hochschulstandorten – auch im Vergleich innerhalb der Standorte – ist zu konstatieren: Die Erscheinungsformen der entwickelten Praktiken sind ausdifferenziert und diffus zugleich. Angesichts der Vielzahl fallorientierter Lehrveranstaltungen scheint es überraschend,

1 Die Begriffe der Kasuistik und Fallarbeit werden hier synonym verwendet (Schmidt & Wittek 2021a, S. 173). Dabei werden in diesem Beitrag lediglich Formate rekonstruktiver Kasuistik (ebd.) in den Blick genommen; zudem werden diese als Ausdrucksgestalt Forschenden Lernens an der Hochschule verstanden in dem Wissen darum, dass kasuistische Formate nicht zwangsläufig alle Merkmale eines Forschungsprozesses umfassen müssen (Huber & Reinmann 2019).

2 Es wäre somit denkbar, diese Dualität der Krisenwahrnehmung zwischen Lehrenden und Studierenden auch auf der Seite der Studierenden für deren Kommiliton:innen auszuweiten.

dass empirisch fundierte Befunde ebenso erst langsam in den Blick geraten wie eine Klärung gemeinsamer Begrifflichkeiten (Wittek et al. 2021, S. 7). Ein Überblick über die vorliegende, qualitative Forschung (u. a. Herzmann et al. 2019, S. 9; Schmidt & Wittek 2021b, S. 265; Wittek et al. 2023) zeigt, dass der Schwerpunkt der Studien sich mit *studentischen Erfahrungen in kasuistischen Lernformaten* als Teilbereich Forschendes Lernens beschäftigt. Insbesondere die Frage nach Reflexion bzw. Reflexivität als intendierte Zielperspektive einer Professionalisierung wird oft berührt. Insgesamt trifft das kritische Resümee von Liegmann et al. (2018, S. 175) zu: Die rekonstruierten Dispositionen der Studierenden seien unterschiedlich anschlussfähig an die hochschulseits damit verbundenen Ziele und allein das Durchlaufen eines Prozesses Forschenden Lernens provoziere oder entwickle noch nicht selbstläufig eine reflexive Haltung. Bei Hinzke und Paseka (2021) zeigt sich daran anschließend, wie unterschiedlich Studierende mit wahrgenommenen Irritationen als möglichem Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen beim Forschenden Lernen umgehen.

Als Desiderat lässt sich mithin nicht nur ein tiefergehendes Wissen um die Erfahrungen von Studierenden in kasuistischen Lehrveranstaltungen – auch im Kontrast verschiedener Kasustikformate, Hochschulstandorte oder Studiengänge – erkennen, vollkommen unausgeleuchtet sind darüber hinaus die Erfahrungen der Lehrenden in diesen Lehrveranstaltungen. Allerdings wäre empirisch fundiertes Wissen über die Erfahrungen der Lehrenden weiterführend, um die Erfahrungen der Studierenden feldspezifisch ergründen bzw. rekonstruieren zu können.³ Einen Zugang zu eben jenen *wahrgenommenen feldspezifischen, organisationalen Anforderungs- und Handlungsstrukturen des Studiums* können rekonstruierte Orientierungsrahmen der Lehrenden hinsichtlich der Gestalt des Studiums, konkret der Lehrveranstaltungen bieten (zur begrifflichen Klärung organisationaler Anforderungs- und Handlungsstrukturen aus dokumentarischer Perspektive Bohnsack 2020, S. 102; ausführlicher auch Kap. 2). Geht man davon aus, dass die möglichen Erfahrungsräume der Studierenden und Lehrenden in wechselseitiger Relation stehen, dann scheint überfällig, das *Interaktionsgeschehen seminaristischer Kasustik* empirisch umfassender zu ergründen.⁴

Eben diesem Anliegen widmet sich der vorliegende Beitrag. Ausgehend von Datenmaterial aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des QLB-Projekts KALEI² geht der Beitrag für den *Bereich rekonstruktiv-kasuistischer Seminare* der leitenden

3 Als Feld im Anschluss an Bourdieu (1996) erweist sich entlang der Überlegungen von Bohnsack (2020, S. 66) in der Rekonstruktion der Daten aus Perspektive der Studierenden das ‚Studium‘, aus Perspektive der Lehrenden die ‚Lehre‘ als bedeutungstragend.

4 Das hier zugrundeliegende Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI² hat neben der Erhebung von Selbstaussagen von Studierenden und Lehrenden (in Gruppendiskussionen sowie Einzelinterviews) auch videografierte Seminarinteraktionen in fallorientierter Lehre erhoben.

Frage nach, inwiefern sich krisenhafte Momente bezüglich fallorientierter Lehrveranstaltungen im Sprechen der Studierenden und Lehrenden dokumentieren und inwiefern diese Krisen ein Professionalisierungspotenzial in wechselseitiger Relation darstellen.⁵ Für die Seite der Studierenden liegen erste Befunde vor (vgl. Parade et al. 2020; Schmidt & Wittek 2021b), die zeigen, dass krisenhafte Momente ausgelöst durch das intendiert irritierende Lehrangebot der Dozent:innen nicht zwangsläufig in Prozessen der Professionalisierung münden. Vielmehr erleben die Studierenden mitunter krisenhafte Momente, die auch Potenzial für Deprofessionalisierung haben (bspw. da die Studierenden sich von dem Format der Kasuistik derart überfordert sehen, es habituell begründet wenig Anschluss für sie ergibt, so dass sie sich den seminaristischen Angeboten verschließen).

Um der These der Kasuistik als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung von Lehrenden wie auch Studierenden weiter nachzugehen, wird im Folgenden zunächst die zugrundeliegende professionstheoretische sowie methodologische und methodische Rahmung offengelegt (Kap. 2). Daran anschließend werden erste empirische Befunde zu Grenzerfahrungen der beiden untersuchten Akteursgruppen in relationierender Perspektive präsentiert (Kap. 3) und in ihrer explorativen Vorläufigkeit reflektiert. Die Befunde geben Hinweise auf professionstheoretische und programmatische Implikationen für die Professionalisierung sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden (Kap. 4); also: über Grenzen hinweg.⁶

2 Professionstheoretische, methodologische und methodische Rahmung

Die einleitende Argumentation deutet auf das zugrunde liegende professionstheoretische Verständnis, wenn mit dem Fokus auf Erfahrungen der untersuchten Akteur:innen insbesondere latente Wissensbestände und feldspezifische Dimensionen des Habitus zentral gestellt werden. Konkret wird die Professionalisierung an der Hochschule aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive betrachtet (Bohnsack 2020): In seinen neueren Arbeiten wendet Bohnsack die grundlagen-

5 Das Projekt KALEI² 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. Die kollektiven Orientierungen von Studierenden und Lehrenden zu Kasuistik sind u. a. Untersuchungsgegenstand der wissenschaftlichen Begleitstudie, um zu ergründen, welches handlungsleitende Wissen sich in Hinblick auf Kasuistik dokumentieren (Schmidt & Wittek 2021a; Kramer et al. 2024, i.V.).

6 Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die mit diesem Sammelband gewürdigte Wissenschaftlerin, Angelika Paseka, nicht nur für das Gebiet des Forschenden Lernens an der Hochschule diskursprägend ist (u. a. Paseka & Hinzke 2018/2021), sondern dass sie das Potenzial der hier vorgenommenen, auch künstlich-inszenierenden Grenzziehung ebenfalls als einen Impuls der Suche nach über Grenzen hinweg Verbindendem sehen würde.

theoretische Konzeption der Praxeologischen Wissenssoziologie hin zu einer gegenstandstheoretischen Fassung pädagogischer Professionalität, die jene Differenz zwischen professionalisierter Praxis auf der einen und theoretischer resp. wissenschaftlicher Expertise auf der anderen Seite betont (Bohnsack 2020, S. 7). In diesem Zuge arbeitet er das in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive inhärente Verwobensein zwischen propositionaler resp. kommunikativer Logik und performativer resp. konjunktiver Logik in den sozialen Interaktionssystemen stärker heraus. Diese Betonung der Primordialität der Interaktion der beteiligten Akteur:innen für die gemeinsame Etablierung sowie Aufrechterhaltung der sog. konstituierenden Rahmung (dokumentiert als unterrichtliche Interaktion) und damit als Merkmal eines professionalisierten Handelns der Lehrpersonen (u. a. Bohnsack 2020, S. 12) scheint ein neuer Meilenstein in der rekonstruktiv interessierten Professionsforschung zu sein.

Nun beschäftigt sich dieser Beitrag nicht mit dem Interaktionssystem Unterricht, ist sich zudem der strukturellen Differenzen zwischen schulischer und hochschulischer Interaktion bewusst. Dennoch scheint eine Übertragung der Überlegungen von Bohnsack auf das Interaktionssystem hochschulischer Lehrveranstaltungen weiterführend. So lassen sich professionstheoretisch Homologien zwischen der *teaching profession* und der *academic profession* (Lischka-Schmidt 2022, S. 227ff.; Lischka-Schmidt 2024, i.V.), zwischen den Schüler:innen und den Lehramtsstudierenden in ihren jeweiligen Verfasstheiten als Akteur:innen in sog. *People Processing Organizations* (Luhmann 1978, S. 248; grundlegend Hasenfeld 1972, S. 257) erkennen; diese Homologien werden in der vorliegenden Untersuchung für eine Relationierung der Befunde genutzt.

Die Erfahrungen in fallorientierten Lehrveranstaltungen werden als empirischer Zugang zu den konstitutiven Bedingungen der Professionalisierung der Studierenden bzw. Lehrenden verstanden, die über eine Rekonstruktion der sog. wahrgenommenen Handlungs- und Anforderungsstruktur dieser Handlungspraxis erschlossen werden (Bohnsack 2020, S. 102).⁷ Daran anschließend wird mit Verweis auf Bourdieu (1996) für den Bereich der Lehrer:innenbildungs- und Hochschulforschung angenommen, dass das Interaktionssystem ‚Lehrveranstaltung‘ und dessen ‚Handlungs- und Anforderungsstruktur‘ ebenso durch eine Relation zwischen objektivierten sowie inkorporierten Strukturen und damit eine feldspezifische Praxis geprägt ist, die aus einem „Zusammenspiel und der Abgestimmtheit von Anforderungslogiken und Dispositionen (den Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsschemata) resultiert“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 78). Als professionell ließen sich dann die Orientierungen und Handlungsprinzipien der Akteur:innen bezeichnen, wenn diese sich entsprechend einer Bewährungsdynamik von Krise

7 Die Rekonstruktion ergibt andersherum aber keinen Zugang zu Intentionen oder Kompetenzen der Akteur:innen in fallorientierten Lehr-Lern-Formaten.

und Routine (Oevermann 2006, S. 83) der feldspezifischen Handlungs- und Anforderungsstruktur (der Lehrveranstaltung) ausgestalten; wenn sich also im Sinne des Erkenntnisinteresses dieses Beitrags die Grenzerfahrungen der Studierenden und Lehrenden sowie der Bearbeitung krisenhaft erlebter Momente in der fallorientierten Lehrveranstaltung dokumentieren.⁸

Mit dem Konzept der Krise bzw. der krisenhaften Wahrnehmung einer in die Routine übergegangenen Handlungspraxis wird professionstheoretisch in Anlehnung an Oevermann das Zerbrechen „eingeschliffener Handlungskreise“, die in der Krise „fraglich werden und neu begründet werden müssen“ (Helsper 2001, S. 9), verstanden. Das professionalisierungsrelevante Potenzial der Krise besteht somit in dem erzwungenen Ausstieg aus der Routine, dem möglichen Entwicklungspotenzial, um als Veränderte:r in die Handlungspraxis zurückzukehren (ebd.). Warum spricht der Beitrag in seiner leitenden These aber von Kasuistik als ‚doppelter Krise‘ der Professionalisierung? Hier beziehe ich mich auf Ausführungen von Luhmann (1987, Kap. 3 sowie 2002, S. 31f.) zur ‚doppelten Kontingenz‘ von Interaktionen in sozialen Systemen: „Das generalisierte Resultat des ständigen Operierens unter dieser Bedingung der doppelten Kontingenz ist schließlich die Sozialdimension allen Sinns: daß [sic!] man bei jedem Sinn fragen kann, wie er durch andere erfahren und verarbeitet wird“ (Luhmann 1987, S. 161). Es besteht gegenstandsbezogen übertragen somit die Annahme, dass die krisenhaften Erfahrungen innerhalb der kasuistischen Lehrveranstaltungen auch deshalb als je eigene Krisen erlebt werden, da vom Gegenüber (jeweils die Studierenden bzw. Lehrenden) eine Krise erfahren und bearbeitet wird.

Empirische Grundlage dieser Exploration sind Forschungsdaten der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI². Die Begleitstudie findet in einem Mixed-Methods-Design statt, in dessen Rahmen u. a. vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Lehramtsstudierenden und sieben Gruppendiskussionen mit insgesamt 21 Lehrenden aus den Disziplinen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken entstanden sind (für Näheres zum methodologischen und grundagentheoretischen Hintergrund sowie zur Erhebung und zum Sample vgl. Schmidt & Wittek 2019, S. 119f.). Diese Daten wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode und den damit verbundenen Analyseschritten aus formulierender und reflektierender Interpretation ausgewertet (Bohnsack 2017). Aufgrund des mit dem Erkenntnisinteresse begründeten Vorgehens mit der Dokumentarischen Methode werden die krisenhaften Erfahrungen im (impliziten) Wissen der Akteur:innen eingelagert verortet, das durch die Rekonstruktion zum Ausdruck gebracht werden kann. Somit werden nicht die Krisen an sich zum Gegenstand gemacht, sondern die Erfahrungsprozesse der Akteur:innen in der

8 Diese letztgenannte Überlegung, die auch einen Ausblick auf die normative Erfassung einer Professionalität der Akteur:innen ermöglichen könnte, soll dem inhaltlichen Verständnis dienen, empirisch kann dieser in diesem Beitrag allerdings nicht weiter nachgegangen werden.

retrospektiven Betrachtung des Erlebten (für die Rekonstruktion von Krisen bei Lehrpersonen argumentiert analog Hinzke 2018, S. 182).

3 Empirische Befunde zu Grenzerfahrungen in kasuistischen Lehr-Lern-Formaten

Das Studium des Lehramts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist in seinem Profil in vielen Teilen entlang einer fallorientierten Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht ausgestaltet. Sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken kommen die Studierenden in unterschiedlicher Art und Weise mit Fällen in Kontakt (für eine Systematisierung der pluralen Zugänge zu und Verständnisse von Kasuistik siehe Schmidt et al. 2019). Entsprechend berichten die Studierenden und Lehrenden der hier zugrundeliegenden Gruppendiskussionen über Erfahrungen mit fallorientierten Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Phasen und Konstellationen des Studiums. Die Fälle konstituieren sich dabei bspw. entlang von Beobachtungsprotokollen, die von den Studierenden im Rahmen von Schulpraktika erhoben werden, oder auch entlang von Nachbesprechungen von Unterrichtsstunden aus den Schulpraktika (siehe die Erzählungen aus der studentischen Gruppendiskussion im Folgenden). Die hier vorgestellten Befunde haben dabei wie erwähnt explorativen Status. Es handelt sich nicht um eine Typologie im umfassenden Sinne (Bohnsack 2017, S. 117ff.), weiterführende Analysen stehen dazu aus. Es besteht also weniger der Anspruch auf Vollständigkeit als eher das Interesse an einem sich anschließenden Diskurs.

3.1 Befunde zu Grenzerfahrungen von Studierenden in kasuistischen Lehrveranstaltungen

Die drei hier sprechenden Lehramtsstudierenden kommen nach einer etwa dreiviertelstündigen Diskussion (wieder) auf ihre Erfahrungen in fallorientierten Seminaren zu sprechen. S13 leitet ein:

S13: und zwar ähm (.) haben wir da in der Pädagogik im ersten Modul (.) ja aus dem äh Orientierungspraktikum äh Fälle aufgearbeitet und das war eigentlich so einer der Schlüsselmomente äh für uns äh alle ich war da durch Zufall mit äh=einigen Kommilitonen aus dem Chemielehramt zusammen (.) gekommen und äh da haben wir uns vertieft mit äh beschäftigt mit der selbsterfüllenden Prophezeiung und äh Lehrer äh Lehrerhaltung allgemein [...] und äh die Erkenntnis wie man dem entgegenwirken kann wie man reflexiv wieder damit umgehen kann f- empfanden wir alle als sehr sehr sehr sinnvoll (.) und ähm von daher kann ich persönlich bloß positiv von solcher Fallarbeit berichten (.) ähm man muss natürlich Glück haben wenn man=äh (.) auch so einen äh s- sehr äh Lernerfolg bringenden Fall dann (.) hat (.) äh aber ich denke mal grundsätzlich ist es eine sehr Praxisan- äh nahe Anwendung die ähm (.) w- uns Lehra- Ämtern was bringen könnte weiß=nicht welche Erfahrungen ihr da gemacht habt (3) [...] (GD_S_4 639-656)

S13 schildert und bewertet die Fallarbeit im Kontext „der Pädagogik im ersten Modul“ mit propositionalem Gehalt als positiven Horizont zu möglichen anderen Erlebnissen im Studium, die hier implizit bleiben. Die Arbeit an Fällen aus dem „Orientierungspraktikum“ stellt für S13 einen ‚Schlüsselmoment‘ dar und dokumentiert sich als bedeutsames Ereignis, das er als kollektive Erfahrung für „uns äh alle“ wahrnimmt. Die Fallarbeit wird dabei thematisch-inhaltlich gerahmt (Lehrerhaltungen, sich selbst erfüllende Prophezeiungen), anhand eines Falls wurden also bestimmte theoretische Aspekte diskutiert. S13 stellt sich bei dieser Fallarbeit die Frage, wie man negativen Lehrerhaltungen „entgegenwirken“ kann. Der Fall wird somit erstens zum Anlass, um ein bestimmtes Handeln als negativ zu erkennen und daraus abzuleiten, nicht ebenso zu handeln, und bekommt zweitens den zweckhaften Status der potenziellen Praxisverbesserung. Aus der Fallarbeit ergibt sich also für S13 ein Wissen, das für die Praxis verwertbar ist, über den praktischen Nutzen wird die Fallarbeit positiv gerahmt.

Eine zweite Perspektive auf berufliches Handeln dokumentiert sich in der Formulierung „reflexiv wieder damit umgehen“. Hier geht es nicht darum, bestimmtes Handeln ‚abzustellen‘, sondern problematisches Handeln mit Blick auf diese Problematik hin zu reflektieren. Dies stellt für S13 die „Erkenntnis“ in der fallorientierten Seminararbeit dar. Wie die Formulierung „Schlüsselmomente“ verweist auch „Erkenntnis“ darauf, dass eine bestimmte oder entscheidende Veränderung im explizierbaren Wissen stattfindet. Die Fallarbeit wird allerdings weniger als aktiv gestalteter Lernanlass gerahmt, sondern als „Glück“ und damit gewissermaßen Zufall in seminaristischen Rahmenbedingungen, denen man fremdbestimmt ausgeliefert ist. S14 elaboriert daran anschließend:

S14: hm also ich finde (2) als ich das versucht habe ähm also während des Orientierungspraktikums das (.) solche Protokolle zu erstellen (.) da habe ich mir schon gedacht (.) ‚ja was mache ich denn jetzt eigentlich hier‘ (fragend, imitierend) und jetzt erst so (.) äh rückblickend betrachtet (.) stelle ich fest (.) worauf hätte man mal den Fokus legen können oder was wäre interessant gewesen also (.) ich wurde//S13: mhm// da irgendwie so ein bisschen in in das kalte Wasser geschubst und ich hatte eigentlich also jetzt rückblickend betrachtet nicht viel Ahnung davon (.) und (.) bei der Reflexion das hast du ja jetzt schon gesagt wenn man da versucht so einen Fall mal auseinander zu nehmen in der Gruppe (.) dann wird einem das schon ein bisschen klarer was da alles dabei ist aber (1) wenn man sowas vorher schon einmal gemacht hat fällt es einem natürlich auch leichter ähm (1) richtig gezielt irgendwas zu notieren und auch zu wissen was ist alles wichtig [...] (GD_S_4 657-669)

In Bezug auf die Erstellung von Protokollen schildert S14 zunächst im Kontrast zu S13 eine negativ gerahmte Erfahrung. In der Frage „was mache ich denn jetzt hier eigentlich“, ein Selbst-Zitat aus der Vergangenheit, zeigt sich in der ausbleibenden Sinnstiftung ein irritierendes Erlebnis, bei dem man im Praktikum „in das kalte Wasser geschubst“ wurde. S14 wähnt sich hier von dem:r Lehrenden in eine

Situation versetzt, etwas ohne genügend Vorbereitung lernen zu sollen, und zwar indem direkt getan werden muss, was gelernt werden soll. Dieses Ausgeliefertsein als von außen auferlegte Zumutung und Bewährungssituation deutet auf die ‚doppelte‘ Krisenhaftigkeit der kontingenten Situation hin: Die Praxis von Fallarbeit in diesem Format – Beobachten, Rekonstruieren, Interpretieren, Reflektieren – ist etwas, was man sowohl als Studierende wie auch als Lehrende letztlich nur erlernen bzw. vermitteln kann, indem man es tut. Weder Studierende noch Lehrende können dies umfassend vorbereiten oder vorwegnehmen.⁹ Der positive Gegenhorizont von S14 liegt demgegenüber darin, umfassend vorbereitet in die Situation des Protokollierens versetzt zu werden und dies adäquat umsetzen zu können.

Im Nachhinein sind S14 Dinge aufgefallen, die er beim Protokollieren hätte berücksichtigen können. Allerdings ist dieser Lernanlass verbunden mit verlorenen Chancen, da es nicht darum geht, Protokollieren erstmals geübt zu haben oder Protokollieren üben zu müssen. Das Protokollieren erscheint hier als etwas Frustrierendes und Diffuses, dessen Sinn sich erst entfaltet, nachdem man erstmals protokolliert und interpretiert hat. Selbstreflexiv diagnostiziert er einen Lernprozess: In der Konstruktion, etwas Anspruchsvolles, fast nicht Bewältigbares abgeschlossen zu haben, wird der Erfolg, damit nun umgehen zu können, vergrößert. Die erlebte krisenhafte Erfahrung wurde also überführt in eine neue Handlungsfähigkeit, in der Gegenwart besser als zuvor mit Fallarbeit umgehen zu können.

In dieser rückblickenden Sinnstiftung kommt es zu einer geteilten Erfahrung von S13 und S14: Beide sehen retrospektiv in Fallarbeit einen Sinn. Der Unterschied liegt darin, ob in der konkret erlebten Situation ein Sinn erkennbar war oder nicht, also in den erlebten Bedingungen, unter denen es zu (k)einer Sinnstiftung gekommen ist. S13 validiert den Orientierungsgehalt weiter und synthetisiert das eigene Erleben:

S13: das das kann ich äh kann ich gut nachvollziehen äh aber das (.) schränkt natürlich auch immer mit das Vorwissen die die Offenheit für gewisse Prozesse ein wenn man dann schon so einen sehr gelenkten Blick hat (.) äh dann ist das natürlich auch wieder problematisch für die Methode der Kasuistik (.) ähm nichtsdestotrotz f- ähm empfand ich es auch als sehr sehr sehr sehr schwierig diesen äh diese Reizüberflutung da äh äh irgendwie äh zu bändigen und und dann auch irgendwie anzuwenden wir hatten eine tolle Dozentin die uns das dann äh angemessen oder in Bahnen geleitet hat (.) da kann man bloß hoffen dass das vielen so geht (2) und @damit@ äh erstmal so [...] (GD_S_4 675-683)

S13 nimmt die von S14 entfaltete Gegenläufigkeit auf und signalisiert im Modus einer Perspektivübernahme, dass er S14s Unzufriedenheit versteht. S13 argumentiert allerdings gegen die Forderung von S14 nach einer besseren Vorbereitung.

9 Ähnlich wie man ein Musikinstrument nur spielen lernen kann, indem man es ggf. zunächst lange Zeit nicht sehr hörens Wert spielt.

Schwebt S14 zuvor ein „gezieltes“ Protokollieren mit „Vorwissen“ vor, hält S13 dem entgegen, dass dies zu Lasten der notwendigen Offenheit geht; in der Sprache eines wissenden Experten argumentiert er hier aus der Perspektive des Konzepts der Kasuistik. Nichtsdestotrotz stimmt S13 S14 zu, das Protokollieren sei aufgrund einer „Reizüberflutung“ schwierig. Metaphorisch dokumentiert sich in dem ‚ins Wasser geschubst‘ von S14 und der ‚Überflutung‘ von S13 fast schon univok eine intensiv verarbeitete krisenhafte Erfahrung.

S13 verweist angesichts der Bewältigung der „Reizüberflutung“ allerdings auf eine Dozentin, die beim Protokollieren unterstützte. Letztlich kommt es damit zu einer gewissen Konklusion zwischen S13 und S14: Beide sehen das Protokollieren als etwas Schwieriges an, das einer didaktischen Rahmung oder eines Beistandes durch Lehrende bedarf. In der Handlungspraxis weicht dann die Erfahrung ab, weil S13 eine solche Unterstützung erfuhr und S14 nicht. Ähnlich wie bei S14 dokumentiert sich ein passives Ausgeliefert-Sein gegenüber der Situation. Nur die Dozentin kann den ‚Lernerfolg‘ ermöglichen. Die Studierenden elaborieren in weiterhin univokem Modus verschiedene Beispiele aus fallorientierten Seminaren, bis S12 wieder auf das zuvor erwähnte Modul zum ‚Orientierungspraktikum‘ zu sprechen kommt:

S12: na man hatte ja sozusagen dann in seinen großen Seminargruppen nochmal kleinere Gruppen mit denen man dann sozusagen (.) zusammen die einzelnen Protokolle durchgearbeitet hat (.) das war wirklich (1) allein uns Studierenden mehr oder weniger überlassen die Dozentin war zwar anwesend (.) ähm hat aber nicht wirklich was dazu beigetragen sage ich mal ähm (.) wenn man jetzt nicht selber irgendeine spezielle Frage (.) hatte (.) hat sie sich da auch nicht mit eingegliedert (.) und selbst wenn man eine Frage hatte waren die Antworten doch (1) relativ dürftig also es war wirklich uns überlassen was wir da machen und entsprechend (.) also (.) war auch die Arbeit dann teilweise etwas zäh an den Protokollen (1) ja das war so mein Eindruck (.) ähm [...] von dem Fallseminar also //S14: ja// das hat mich jetzt nicht so wirklich weitergebracht muss ich jetzt mal ehrlich so s- (.) zugeben (GD_S_4 749-764)

Parallel zu S14 berichtet S12 von einer erlebten zu geringen Einflussnahme der Dozierenden und damit verbunden von einer zu großen Offenheit bei der Fallarbeit hinsichtlich des Vorgehens. Wiederum bildet den positiven Gegenhorizont eine eindeutige Steuerung durch die Lehrenden. S12 resümiert, dass ihn das Fallseminar „nicht so wirklich weitergebracht“ hat. Damit begibt sich S12 in Opposition zu S13 und S14, die zwar ebenfalls das eigentliche Tun der Fallarbeit als schwierig rahmen, aber im Nachhinein einen Erkenntnisgewinn für sich formulieren. S14 schließt ratifizierend an und kommt über ein weiteres Beispiel aus der fallorientierten Lehre wieder zu seinem Ausgangspunkt zurück:

S14: ja bei uns war der Grundaufbau so (.) ,ja es gibt schon so zwei drei Fallbeispiele ähm da gucken wir mal drauf und schauen wie das vielleicht jemand vor Ihnen schon gemacht hat‘ (imitierend) (.) ähm (.) und werden wird auch so zwei drei Punkte mal eingegangen (.) ,so jetzt nehmen Sie Ihre (1) äh (1) Fal- oder Fälle die Sie erstellt haben setzen sich in die Gruppen und äh analysieren Sie die‘ (imitierend) (.) das war dann meistens so der (.) der Ausgangspunkt und (.) das ist das was ich vorhin meinte mit ins kalte Wasser geschmissen ich fühlte mich nicht so: vorbereitet dass ich das ähm meines Erachtens optimal hätte nutzen können diese (.) Situation dort (.) äh da wäre mit mehr theoretischem Wissen oder vielleicht mal einem etwas gezielterem Blick auf äh so eine (.) ähm Analyse mehr drin gewesen 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 trotzdem finde ich mir hat es etwas gebracht weil (1) jetzt dann im Hinblick auf das [Name eines anderen fallorientierten Moduls] fiel es mir leichter mit solchen Fällen umzugehen (.) und da äh (.) mich selber damit zu beschäftigen (.) und das war fand ich (.) dadurch dass es einem so sehr selbst überlassen war (.) hat man viele typische Fehler vielleicht oder typische (.) äh Herangehensweisen erstmal selbst gemacht um dann festzustellen ,ja vielleicht wäre es so besser oder vielleicht wäre es so besser‘ (imitierend) (.) ähm und hat da sich selber einiges (.) antrainiert (2) (GD_S_4 765-786)

S14 bezieht seine schon eingangs mit Blick auf das Protokollieren bemühte Metapher des Ins-Wasser-Schubsens nun auf die Arbeit im fallorientierten Seminar. Wiederum kommt dabei implizit eine Kritik an der Seminarleitung zum Ausdruck, die hier in Form eines sprechenden Arbeitsauftrags performativ aufgeführt wird. Die kontingente Situation des forschenden Zugangs zum Fallmaterial sowie das methodische Vorgehen einer Rekonstruktion ‚Wort für Wort und Satz für Satz‘ kommen nicht in Passung zu dem Wunsch von S14 nach Vorbereitung, „mehr theoretischem Wissen“, dem Umgehen von ‚typischen Fehlern‘ und damit letztlich Sicherheit im kasuistischen Arbeiten.

S14 bleibt jedoch in seiner Bewertung der Fallarbeit weiterhin in Opposition zu S12. Die Fallarbeit habe ihm „trotzdem [...] etwas gebracht“. Sowohl S13 als auch S14 scheinen an Grenzen geraten zu sein und haben diese – im Gegensatz zu S12 – mit einer neuen Handlungsfähigkeit überschritten. Was Fallarbeit also gebracht hat, beschreibt S14 – im Gegensatz zum bisher als fremdbestimmt erschienenen Studium – als einen individuellen Lernprozess. Dieser ist durch Versuch und Irrtum gerahmt. S14 scheint anzuerkennen, dass die offene, nicht so stark von Lehrenden gesteuerte ‚Vermittlung‘ von Fallarbeit vorteilhaft sein kann. Gleichwohl scheint S14 kein Verständnis eines eigenen Bildungsprozesses zu verarbeiten, denn in dem Begriff „antrainiert“ dokumentiert sich eine universitäre Anforderung, die es zu bewältigen gilt.

Zwischenfazit Eins

Es deutet sich im Diskursverlauf auch über die hier illustrierte Sequenz hinaus an, dass die Studierenden hinsichtlich der fallorientierten Seminare einen kollektiven Erfahrungsraum teilen. Es lassen sich krisenhaft erlebte Erfahrungen erkennen, die von den Studierenden in unterschiedlicher Weise verarbeitet werden. Diese gruppenhaften Erfahrungen (Bohnsack 2020, S. 48) lassen sich in Form von zwei Orientierungen wie folgt zusammenfassen:

- a) Hinsichtlich der Rahmung von Kasuistik findet sich eine *Orientierung an fremdbestimmtem Lernen* und an einem instruktiven Lehr-Lern-Verständnis in den Seminaren. Die fallorientierten Seminare werden als eine Konstellation entworfen, der man zwar ausgeliefert ist, die aber bei entsprechender Ausgestaltung durch die Dozent:innen (mehr anwendbare Theorie, mehr Unterstützung beim Arbeitsprozess im Seminar) als förderlich erachtet werden. Eine stärkere Fremdbestimmung im Sinne von Vorgaben und inhaltlicher Strukturierung durch die Lehrenden steht dabei im positiven Gegenhorizont der Studierenden.
- b) Die Gruppe zeigt sich inhaltlich an Fallarbeit interessiert, allerdings unter der Bedingung, dass ein konkreter Sinn, eine Erkenntnis damit einhergeht. In Zuge dessen distanziert sich die Gruppe in anderen Sequenzen auch von Studierenden, die kein inhaltliches Interesse am Studium haben und nur ein Mindestmaß an Engagement zeigen. Der damit aufgerufene „Studierenden-job“ (Schmidt & Wittek 2021b, S. 271) ist mit einer *Orientierung an einem inhaltlichen Mehrwert, einer greifbaren Sinnhaftigkeit* verbunden. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der fallorientierten Seminare erfolgt nicht zum Selbstzweck, sondern scheint für die antizipierte schulische Praxis und nachfolgende universitäre Anforderungen sinnvoll.

Betrachtet man, wie die Studierenden die als krisenhaft wahrgenommenen Situationen im Studium bewältigen, dann sind im Sinne eines professionalisierungsrelevanten Erkenntnisgewinns die *Fremdbestimmung und Sinnhaftigkeit als Triebfedern* zu erkennen. Findet sich in den kasuistischen Lehr-Lern-Angeboten eine Passung zu den Orientierungen der Studierenden im Sinne von *Fremdbestimmung und Sinnhaftigkeit*, dann scheint Fallarbeit das Potenzial für Lernprozesse zu bieten. Den Lehrenden kommt dabei als verantwortliche Instanz die Rolle eines rahmen- und sinnstiftenden Gegenübers zu. Die ‚doppelte Kontingenz‘ des fallorientierten Zugangs zur schulischen Praxis scheint jedoch für die Studierenden kein Enaktierungspotenzial¹⁰ zu entfalten.

10 Als Enaktierungspotenzial bezeichnet Bohnsack (2017, S. 140) die Realisierungs- und Umsetzungsformen der möglichen Orientierungen der Befragten. Eine Umsetzung oder Enaktierung einer Orientierung wäre dann unproblematisch, wenn eine als erfolgreich erlebte Handlungspraxis (in der kasuistischen Lehrveranstaltung) besteht.

3.2 Befunde zu Grenzerfahrungen von Lehrenden in kasuistischen Lehrveranstaltungen

Nach einem kurzen Gespräch darüber, wie man sich untereinander kennengelernt hat, kommt die Gruppe von Lehrenden aus den Bildungswissenschaften auf die Frage nach Erfahrungen im Bereich der kasuistischen Lehre zu sprechen. L3 elaboriert die Proposition zunächst wie folgt:

L3: dass es ähm (2) sperrig erst mal für die Studierenden ist also sich darauf einzulassen das ist meine Erfahrung also (.) eine grundlegende ähm (1) Erfahrung in den Fallseminaren ist wirklich dass es ähm (1) für die Studenten erst mal eine schwierig auszuhaltende Logik ist (1) empirisch mit ihren Daten zu arbeiten also das Erheben der Daten (1) empfinden die als nicht so (1) problematisch es=äh ist den offenbar mh nicht vertrauter Modus aber ein Modus den sie ähm sozusagen mit Hilfe von Anleitungen (.) ganz (.) gut gestemmt kriegen also wir üben das halt und (ähm) (.) das ähm scheint auch recht gut zu funktionieren da holen sie sich auch relativ gut Feedback ein wenn sie unsicher sind (.) und dann im Seminar also das das äh schlimmste is glaube ich für die Studenten einfach dieses lange Auseinandersetzen mit Material das auszuhalten (1) so erleb ich das in Fallseminaren //L?: mhm// also gar nicht mal so die Einführung der Methode sondern die Praktiken eigentlich //L?: mhm// die (2) sind für die Studenten erst mal ganz schön sperrig (1) da hab ich auch noch nicht so die Lösung gefunden (.) um das äh irgendwie (1) so zu vermitteln dass es auch ähm (1) ihnen als eine attraktive Betätigung erscheint sich sehr lange weil das Fallseminar (.) ist ja eine sehr lange Zeit wo man auf seine eigene Fälle geworfen ist (1) und sich damit auseinandersetzen muss und das äh und da hab ich noch nicht so richtig die Lösung wie man das äh für möglichst viele zugänglich macht also=es=gibt immer mal welche die haben ihre Aha-Erlebnisse im Laufe der (1) des Tuns (1) und äh für andere (1) ist das ein Durchleiden um dann den Portfolio zu erstellen (also) das ist mein Eindruck (3) (GD_L_BW_2 36-57)

L3 verknüpft die Frage nach den eigenen Erfahrungen in der fallorientierten Lehre mit den wahrgenommenen Erfahrungen der Studierenden. Das ‚Einlassen‘ auf Kasuistik sei für die Studierenden „sperrig erst mal“. Dies impliziert Anforderungen für die Studierenden im Umgang mit einem Gegenstand, der unverhältnismäßig viel Raum einnimmt bzw. schwer verständlich ist; zugleich handelt es sich um einen Prozess mit offenem Ende („erst mal“). Die metaphorische Wendung des „sperrig“ erhält weiteren Gehalt mit der Umschreibung als „schwierig auszuhaltende Logik“. Dieser theoretisierte Begriff deutet darauf, dass Kasuistik in der den Studierenden zugeschriebenen Wahrnehmung einer nachvollziehbaren Struktur gleicht, die nicht allen direkt zugänglich ist.

Entgegen diesen ersten negativen Äußerungen entwirft L3 dann einen positiven Gegenhorizont („nicht so problematisch“). Demnach stellt die Datenerhebung im Gegensatz zum empirischen Arbeiten mit den Daten einen „Modus“ dar, welchen Studierende „ganz (.) gut gestemmt kriegen“. Homolog zum vorangegangenen Sprachbild „sperrig“, das metaphorisch an einen großen Gegenstand erinnert,

der schwer zu händeln ist, bleibt L3 bei einer Formulierung der Datenerhebung als etwas, das (körperliche) Anstrengung bedeutet.

Die wahrgenommenen Schwierigkeiten, die Studierende mit Kasuistik haben, führt L3 weiter aus und nennt die temporäre Dauer der Auseinandersetzung mit Material. Wieder wird das sprachliche Bild des Aushaltens genutzt, nun als „das äh schlimmste“ bewertet. L3 elaboriert dies unter Verwendung des Ausdrucks „sperrig“ und verweist auf das Fehlen einer Lösung, durch welche die Vermittlung von Fallarbeit als „eine attraktive Betätigung“ gelingen kann. Dies impliziert, dass L3 von der Existenz einer richtigen ‚Lösung‘ oder Anleitung in der kasuistischen Lehre ausgeht. Positiver Gegenhorizont ist es, Fallarbeit „für möglichst viele zugänglich“ zu machen. L3 scheint Kasuistik trotz der anfänglichen Bedenken als Lehr-Lern-Format grundsätzlich nicht in Frage zu stellen, sondern nach Umsetzungen in der Lehre zu suchen.

Krisenhaft wird hier verarbeitet, dass man als Lehrende Andere (die Studierenden) in eine fachliche bzw. methodische Krise bringt. Dabei scheint aber das eigene kriseninduzierende Handeln kein routinehaftes Handeln zu sein, sondern in der gesuchten „Lösung“ für die Vermittlung von Fallarbeit scheint die eigene etablierte Routine an ihre Grenzen zu kommen. Das eigene krisenhafte Erleben steht damit in direkter Relation zur erlebten Krise bei den Studierenden. Oder andersherum: *Die antizipierte Krise der Anderen löst potenziell eigene Krisen aus.*

Die zunächst kollektivistische Sicht auf Studierende und kasuistische Seminare wird dann durchbrochen. L3 räumt ein, es gebe „immer mal welche die haben ihre Aha-Erlebnisse im Laufe der (1) des Tuns“. Andererseits gebe es Studierende, die die Fallarbeit ‚durchleiden‘, was sprachlich wieder negativ und bedeutungsähnlich dem vorher verwendeten Aushalten ist. Kasuistische Lehre wird hier als anstrengender Prozess entworfen, dem die Studierenden durch das Handeln von L3 ausgesetzt sind. L1 elaboriert diese Proposition:

L1: mh (leise) vielleicht muss man auch ein bisschen differenzieren wenn es um Kasuistik allgemein geht also ich glaub beim was das Modul 1 betrifft würde ich dir (2) zustimmen das ist eine wirklich (1) wir stellen also ziemlich große Fremdheits (2) Anforderungen an Studierende im ersten Semester einmal dadurch (1) dass sie jetzt als Studierende wieder in die Schule (.) hineingehen müssen aber hinten sitzen und nicht mehr Schüler sind dass sie das irgendwie noch aufschreiben müssen und dann eben dies langwierige äh interpretieren ähm (2) was dann zu mehr oder weniger guten Ergebnissen führt (1) andererseits kana- kann man Kasuistik ja auch so verstehen dass man das in seine anderen Seminare auch einfließen lässt mit kleinen Fallbeispielen mit einem spezifischen Fokus mit Unterrichtsszenen oder irgendwelchen Ausschnitten aus ähm Biografien [...]
(GD_L_BW_2 58-73)

L1 stimmt L3 grundsätzlich zu, entfaltet aber eine Differenz zwischen verschiedenen fallorientierten Formaten. Auch hier werden die eigenen Erfahrungen konsequent entlang der wahrgenommenen Erfahrungen der Studierenden überdacht.

Bezogen auf die studentischen Erfahrungen im „Modul 1“ erlebt L1 „ziemliche große Fremdheits (2) Anforderungen“ bei den Studierenden, was homolog an das sprachliche Bild des fehlenden Zugangs und des Sperrigseins von L3 anschließt. Allerdings verhandelt L1 die Fallarbeit weniger problematisierend. Unzulänglich scheint in der Wahrnehmung von L1, dass der eigene fachliche Anspruch nicht mit den „mehr oder weniger guten Ergebnissen“ der Studierenden bei der Fallarbeit korrespondiert. Hier deuten sich Brüche in der eigenen Handlungspraxis und eine implizite Kritik an der eigenen Vermittlung an. Deutlich wird letzteres bspw. daran, dass L1 die lange Dauer des Interpretierens („langwierig“) aufgreift, die L3 schon als Schwierigkeit für die Studierenden adressiert. Diese Sicht auf Kasustik wird für weitere Seminare ausgeweitet, in denen Material mit dem Ziel eingesetzt werden kann, Inhalte anschaulich zu gestalten. L3 elaboriert diese Differenzierung weiter:

L3: das stimmt also in weiterführenden Seminaren ist äh Kasustik wirklich etwas auch um äh theoretische Perspektiven auf Themen // L1: mhm// nachvollziehbar einfach zu machen oder auch // L2: mhm// äh Aussagen die einfach (.) äh Texte treffen an Material einfach noch mal anschaulicher zu machen also das ist tatsächlich auch was wo Texte (1) besser von Studierenden rezipiert werden wenn sie eben (.) mit äh Kasustik auch ähm arbeiten (1) das finde ich jedenfalls das sind die Texte die meistens besser ankommen als rein theoretische Texte und dementsprechend finde ich da Kasustik auch ein gutes Medium um Themen aufzuschließen auch und auch daran diskutieren zu können mit den Studenten weil das häufig dann eben noch mal an diese Lebensweltebene besser (.) anzuknüpfen // L1: ‚@(.).@‘ (leise) // ist offenbar also (3) das stimmt in weiterführenden // L1: mhm// Seminaren ist es dann nicht mehr ganz so zäh (2) (GD_L_BW_2 74-86)

L3 stimmt L1 wiederum zu und sieht das Potenzial, etwas „nachvollziehbar“ oder „anschaulicher“ zu gestalten. Hier treffen sich L3 und L1 in ihrer Bezugnahme auf fachliche Leistungen der Studierenden, die nicht immer den eigenen Leistungsansprüchen genügen. Wenn fallbasierte Texte für die Lehre ausgewählt werden, da diese „besser ankommen“, Kasustik als „gutes Medium um Themen aufzuschließen“ entworfen wird, auch um „an diese Lebensweltebene besser (.) anzuknüpfen“, dann kommt damit eine *feldbezogene Norm* zum Ausdruck, *Kasustik in Passformigkeit zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Studierenden* zu gestalten. Kasustik wird hier zweckrational für die Lehre entworfen, dem aber zugleich ein Eigenwert inne liegt, der über das für die Studierenden angemessene Maß hinausgeht. Es scheint, als werde Kasustik als Forschungszugang in eine studierendenfreundliche Lehrvariante transformiert, um diese anschlussfähig zu machen.

Zwischenfazit Zwei

Die hier sprechenden Lehrenden verhandeln auch über die oben gezeigte Sequenz hinaus in einem weitgehend univoken inkludierenden Diskursverlauf ihre eigenen Erfahrungen vor allem entlang der wahrgenommenen Erfahrungen der

Studierenden. Insgesamt deutet sich ein konjunktiver Erfahrungsraum fallorientierter Lehrveranstaltungen der Befragten an. Innerhalb dessen lassen sich zwei Orientierungen rekonstruieren:

- a) Die Lehrenden entwerfen *Kasuistik als Zumutung, als potenziellen Leidensprozess für Studierende*. Die Studierenden scheinen dabei in der Wahrnehmung der Lehrenden an Grenzen gestoßen zu werden. Diese Grenzen markieren dabei sinnbildlich die schmale Linie zwischen Routine und Krise, den schmalen Grad zwischen Angemessenheit und Überforderung (in der Sprache von Wygotski 1987, S. 83 eine Zone der nächsten Entwicklung). Kasuistik stellt für die Lehrenden damit zunächst eine potenzielle Krise der Studierenden dar, sie selbst sind als Lehrende kriseninduzierend tätig.
- b) Gleichzeitig dokumentiert sich eine Orientierung, *Kasuistik als Forschungsprozess in seinem Eigenwert* ernst zu nehmen. Diese Orientierung gerät dann in *Spannung zu der feldbezogenen Norm, hochschulische fallorientierte Lehrveranstaltungen in Passformigkeit zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Studierenden* zu gestalten. Es scheint die Vorstellung leitend, dass man es als Lehrende den Studierenden in den Seminaren nicht schwer machen dürfe und an deren Lebenswelt anknüpfen müsse.

Beide Orientierungen stehen in Spannung zur wahrgenommenen feldbezogenen Norm, die eigene kasuistische Lehre für die Studierenden ‚attraktiv‘ zu gestalten: Die Studierenden übermäßig, wenngleich professionstheoretisch begründet, ‚leiden‘ zu lassen, Kasuistik als Forschungszugang methodisch vollumfänglich umzusetzen, das scheint den Befragten nicht angemessen. Oder anders gesagt: Das Enaktierungspotenzial kasuistischer Lehrveranstaltungen entfaltet sich aus Perspektive der Lehrenden hier nicht umfänglich. Dies führt für die Lehrenden zu krisenhaft wahrgenommen Momenten, wenn der eigene fachliche Anspruch transformiert und dennoch nicht anschlussfähig für die Studierenden wird.

Die Befunde geben damit Hinweise darauf, dass der professionstheoretisch und programmatisch begründete Anspruch, durch Fallarbeit Krisen bei den Studierenden zu induzieren, nur selten eine Entsprechung im routinenhaften Handeln der befragten Lehrenden findet. Damit scheint der professionalisierende Anteil der eigenen Lehrpraxis bei den Dozent:innen nicht umfassend ausgeschöpft. Allerdings könnte laut Programmatik der Kasuistik gerade eine erfolgreiche Handlungspraxis vorliegen, wenn Studierenden Fallarbeit schwerfällt, wenn unterrichtliche Lösungen nicht direkt offenbar werden und wenn damit für die Studierenden die Kontingenz und Komplexität von pädagogischem Handeln erfahrbar wird. Antizipierte Krisen bei den Studierenden wären dann kein Ausdruck für eine misslingende Vermittlungsleistung, sondern gerade ein Zeichen erfolgreicher Irritation. Das Professionalisierungspotenzial der *Krise der Anderen, die dann zur eigenen Krise wird* (ähnlich auch Hinzke 2018, S. 423), ist aber bei den Dozent:innen nur

in Ansätzen ersichtlich, da in der Herstellung einer bestimmten (fallbasierten) gemeinsamen Interaktionspraxis (Bohnsack 2020, S. 11) beide Akteursgruppen die eigenen fachlichen, habituell begründeten Ansprüche nicht enactieren können.

4 Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise – professionstheoretische und programmatische Implikationen

Die bislang vorliegenden Rekonstruktionen deuten in ihrer Relation darauf hin, dass sich in seminaristischen Formaten rekonstruktiver Kasuistik für beide untersuchten Akteursgruppen Grenzerfahrungen zeigen. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive deuten diese ersten Explorationen auf Theoretisierungen hin, die in drei Punkten kondensiert werden:

1. Die ‚doppelte Krise‘ der Kasuistik – also das eigene krisenhafte Erleben in Relation zur erlebten Krise der Anderen – wird in dem *Anspruch einer berufspraxisbezogenen Verwertbarkeit* für die Studierenden ersichtlich. Beide Seiten zielen auf eine sinnhafte Erkenntnis mit direktem Blick auf Schule und Unterricht, beiden Seiten scheint der Weg bis dahin gleichermaßen steinig. In Anlehnung an professionstheoretische Entwürfe, nach denen gerade krisenhaften Erfahrungen (im Studium) ein Professionalisierungspotenzial inhärent ist (Kramer & Pallesen 2019, S. 83), kann hier allerdings diskutiert werden, inwiefern Kasuistik in ihrer performativen Logik für die Studierenden überhaupt eine direkt greifbare Verwertbarkeit entfalten muss. Fraglich wäre, ob sich eine Sinnhaftigkeit der fallorientierten Lehre in der Relation aus Wahrnehmung der Studierenden und deren Passung zu den Angeboten des Forschenden Lernens ergibt oder ob sich die Sinnhaftigkeit durch das kasuistische Angebot an sich konstituiert. Oder andersherum: Statt nach direkt greifbarer Sinnhaftigkeit zu streben und damit vor allem eine Verwertbarkeit für die schulische Praxis in den Vordergrund zu rücken, mag es professionalisierungsrelevant sein, das fallbasierte Verstehen von pädagogischen Situationen in erster Linie als *Zugang zu schulischer Interaktion von Eigenwert* zu betrachten.
2. In der Handlungspraxis dokumentiert sich eine derartige Krisenhaftigkeit neben der Frage der Verwertbarkeit in der *Frage der angemessenen Ausgestaltung der Kasuistik*: So scheint für Studierende wie auch Lehrende eine Form von Kasuistik als Ideal zu existieren, das zu erreichen ist, wenn es richtig umgesetzt wird (siehe auch Schmidt & Wittek 2021b, S. 272). Die bisherige Ausgestaltung scheint diesem Ideal noch nicht gerecht zu werden. Allerdings steht nicht in Abrede, dass das Ideal nicht auch erreicht werden könnte. Die Verantwortung für diese ideale Umsetzung sowie die Anschlussfähigkeit an die Voraussetzungen an die Studierenden scheinen Studierende wie auch Lehrende bei der Seminarleitung zu verorten. Damit gerät dieses eher transmissive Lehr-Lern-

Verständnis in *Spannung zu dem hochschulischen Anspruch der Eigenverantwortung* der Studierenden, wie auch wiederum zum Anspruch des Forschenden Lernens, sich forschungsbasierte Erkenntnisse selbst zu erarbeiten (Hinzke & Paseka 2021).¹¹

3. Die Handlungspraxis der Kasuistik dokumentiert sich damit drittens aus Sicht beider Akteursgruppen ab einem gewissen Punkt als unterbrochene Routine. Eine Wiederherstellung der routinehaften Handlungsfähigkeit wird gleichermaßen angestrebt und scheint auch zumindest herstellbar. Damit ist auf beiden Seiten die *Vorstellung von Kasuistik als mögliche routinierte Handlungspraxis* verbunden, die bewältigbar, aber noch nicht zufriedenstellend bewältigt ist. Die Orientierung der Lehrenden an einer Anforderungsbearbeitung im Modus einer Routinehandlung gleicht damit in gewisser Weise denen der Studierenden, da vor allem die Herstellung einer Handlungsfähigkeit im Zentrum steht. Gleichwohl deutet sich hier an, dass es nicht um die (Wieder)Herstellung einer einstmals bestehenden Handlungsfähigkeit geht, sondern um neue Erfahrungen generierende Prozesse und letztlich um die Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis im Möglichkeitsraum der kollektiven Orientierung.

Einschränkend für diese ersten Theoretisierungen muss auf zwei Limitationen des Datenmaterials verwiesen werden: Die zugrundeliegenden Gruppendiskussionen weisen insgesamt wenig umfangreiche narrative Passagen auf. Die Gespräche sind trotz erzählgenerierender Impulse an vielen Stellen dominiert durch Argumentationen mit sog. Erzählpapfen (Schütze 1983, S. 286). Hier lässt sich fragen, inwieweit der geringe Narrationsanteil ein Spezifikum der sprechenden Gruppen ist (für andere berufsfeldspezifische Logiken ähnlich Carlson et al. 2017). Daneben ermöglicht die Datensorte der Gruppendiskussionen nur einen spezifischen Einblick in die Relation der untersuchten Grenzerfahrung. Notwendig, auch um die jeweiligen Professionalisierungsprozesse nicht nur als kollektiven Prozess dieser Akteursgruppe zu untersuchen, wären Erhebungsformate, die einen Zugang zur performativen Praxis im Interaktionsgeschehen (des fallorientierten Seminars) ermöglichen. Videografische Interaktionsstudien stellen in dieser Weise derzeit noch ein Desiderat dar.

Anschließend an diese Überlegungen lassen sich die wechselseitigen Grenzerfahrungen als Ausdruck einer ‚doppelten‘ Krise der Professionalisierung von Studierenden als auch von Lehrenden dahingehend diskutieren, dass beide Seiten das Irritationspotenzial rekonstruktiver Kasuistik nicht gänzlich ausschöpfen. Rekonstruktive Kasuistik in ihrer seminaristischen Handlungspraxis wird vor allem als defizitär wahrgenommen. Wäre hingegen enacted, dass das Lehramtsstudium

11 Dieses Phänomen beschreibt schon Günther (1978, S. 168ff.) in einem frühen Text zur pädagogischen Kasuistik als „Vermittlungsproblem“, wenngleich er nicht empirisch, sondern eher feldbeobachtend basiert argumentiert.

auf eine Konfrontation mit habituell Fremdem bestehen muss, wenn es einen professionellen Habitus anbahnen möchte (Helsper 2018, S. 132ff.; Parade et al. 2020, S. 276f.), dann könnten krisenhafte Momente auch ihr entsprechendes Professionalisierungspotenzial entfalten (Schmidt & Wittek 2021b, S. 275f.). Dass also Studierenden der Wert rekonstruktiver Kasuistik in gewisser Weise verschlossen bleibt und Lehrende deren Vermittlung als Herausforderung erleben, scheint kein Problem an sich, sondern vielmehr Zeichen einer Routine zu sein, die an ihre Grenzen kommt. Eine Bearbeitung dieser Grenzerfahrungen wäre dann Ausgangspunkt für mögliche Prozesse von Professionalisierung für Studierende *und* Lehrende. Für Lehrende käme dann erstmals empirisch fundiert in den Blick, krisenhafte Erfahrungen als Potenzial für die eigene Professionalisierung anzunehmen und damit die eigene Verantwortung für gelingende Professionalisierungsprozesse der Studierenden zu relativieren, da letztere ebenfalls an ihrer Professionalisierung mitwirken müssen. Diesen eigenen Entwicklungsbedarf thematisieren die befragten Dozent:innen allenfalls am Rande. Für anschließende Studien deutet sich entsprechend an, im Rahmen der Lehrer:innenbildung die Zielsetzung der Professionalisierung auch für Hochschullehrende zu diskutieren. Eine dahingehende Öffnung der dokumentarischen Professionsforschung als Hochschulforschung scheint überfällig.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Carlson, S., Kahle, L. & Klinge, D. (2017). Wenn Narrationen nicht zustande kommen. Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (2), S. 239-262.
- Günther, K. H. (1978). Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In H. Blankertz (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.03.1978 in der Universität Tübingen (S. 165-174). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hasenfeld, Y. (1972). People processing organizations: An exchange approach. *American Sociological Review*, 37, S. 256-263.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (3), S. 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* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8 (1), S. 3-23.

- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Ders. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Rabe, T. & Wittek, D. (Hrsg.) (2024, i.V.). *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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* (S. 186-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & Chr. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischka-Schmidt, R. (2022). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie*. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Lischka-Schmidt, R., D. (2024, i.V.). Zwischen *academic* und *teaching profession*: Universitäre Lehrerbildner*innen aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss an Parsons' Professionstheorie. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.) (2024, i.V.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*. Erster Halbband (S. 235-253). München: Fink.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2006). Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Söffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 79-118). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- 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* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Kosinár & Chr. Reintjes (Hrsg.), *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. Unveröffentlichtes Manuskript. https://fallportal.zlb.uni-halle.de/wp-content/uploads/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf Zugriffen 28. März 2023.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283-293.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In Ders. (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, D., Hinzke, J.-H. & Schröder, J. (angenommen, 2023). Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums – ein Studienreview. In J. Korte, D. Wittek, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften II*. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Transkriptionsregeln (KALEI²-Projekt)

(.)	Kurze Pause <1 Sek.
(1), (2)...	Pause, Angabe in Sek.
Intü- intuiti-	Wortabbruch
//Ow22:hm //	Einschub von dem angegebenen Sprecher, kein eigener Redebeitrag
@herrlich@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
,oder‘(fragend)	Der Text in Anführungszeichen wird so gesprochen, wie angegeben.
(es geht)	Unsicherheit beim Transkript, schwer verständlich
<u>nachvollziehbar</u>	Betont gesprochen
Naja=er	Wortverschleifung

Autorinnenangaben

Wittek, Doris, JProf. Dr.,
Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung, Institut
für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden)
Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen,
Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-
rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie
der Dokumentarischen Methode.

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de