

Leuthold-Wergin, Anca; Siebholz, Susanne Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase. Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 110-126. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Leuthold-Wergin, Anca; Siebholz, Susanne: Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase. Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 110-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283497 - DOI: 10.25656/01:28349; 10.35468/6051-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283497>

<https://doi.org/10.25656/01:28349>

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-Licence: <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-Gemeinschaft

Anca Leuthold-Wergin und Susanne Siebholz

Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase – Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung

Abstract

In der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums werden auch Seminarformate eingesetzt, die der Idee einer rekonstruktiven Kasuistik folgen. In unserem Beitrag nehmen wir ein solches Format genauer in den Blick. Zunächst stellen wir eine eigene, ethnomethodologisch inspirierte Analyse dar. Sie bezieht in einer Prozessperspektive seminaristische Praxis und Produkte studentischer Arbeit aus rekonstruktiv-kasuistisch angelegten Seminaren aufeinander. Im Ergebnis lassen sich drei zentrale Herausforderungen der kasuistischen Vorgehensweise im Seminar herausarbeiten: die Herstellung von Fremdheit gegenüber der beobachteten unterrichtlichen Praxis, die Distanzierung zu normativen Deutungen, Bewertungen und Intentionsunterstellungen in Bezug auf Unterricht sowie die Einklammerung der Ansprüche und Ziele der Studierenden, möglichst rasch als (zukünftige) Lehrperson handlungsfähig zu werden. Diese Herausforderungen markieren Anfragen an Ideen von Professionalisierung in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums. Zum Schluss diskutieren wir unseren Forschungszugang hinsichtlich seines Ertrags und seiner Begrenzungen für die Erforschung der Praxis des Lehramtsstudiums in der Studieneingangsphase.

1 Rekonstruktive Kasuistik in der Studieneingangsphase – viel Programmatik, wenig Forschung?

Ansätze für eine fallorientierte Lehre in Lehramtsstudiengängen¹ werden an verschiedenen Hochschulstandorten entwickelt und seit einigen Jahren intensiv dis-

1 Im Sinne begrifflicher Genauigkeit sprechen wir hier und im Folgenden von Lehramtsstudium und Lehramtsstudiengängen, denn auf diesen Kontext richten wir empirisch den Blick. Den im Diskurs über Kasuistik häufig zu findenden Begriff der „Lehrer:innenbildung“ verwenden wir hingegen nicht, denn er weist aus unserer Sicht zum einen über das Studium hinaus und wäre zum anderen zunächst auf seinen programmatischen Gehalt hin zu reflektieren.

kutiert (vgl. Beck u. a. 2000; Schelle u. a. 2010; Pieper u. a. 2014; Hummrich u. a. 2016; Fabel-Lamla u. a. 2020; Wittek u. a. 2021). Neben Konzepten von Fallarbeit, die idealtypisch als subsumtive, problemlösende und praxisanalysierende Kasuistik gefasst werden können (vgl. Schmidt & Wittek 2021a, 177ff.), lassen sich dabei Formate identifizieren, die den Anspruch einer rekonstruktiven Kasuistik verfolgen (vgl. ebd., 178ff.). Mit ihnen werden Ziele und Hoffnungen verbunden, die sich, vermittelt über die Anbahnung eines reflexiven Habitus, auf eine Professionalisierung des beruflichen Handelns von Lehrer:innen richten (vgl. im Überblick ebd., 179f.).

Solche großangelegten Zielstellungen und angenommenen Zusammenhänge lassen sich unmittelbar empirisch kaum überprüfen. Doch auch die Verläufe und Vollzüge im Rahmen von rekonstruktiv-kasuistisch angelegten Seminarformaten sind bislang wenig empirisch in den Blick genommen worden. Die bisherigen qualitativen Studien zu rekonstruktiver Kasuistik weisen drei inhaltliche Schwerpunkte auf (vgl. Schmidt & Wittek 2021b): 1. die Interaktionen und Prozesse studentischer rekonstruktiver Kasuistik im Vollzug der Fallarbeit, 2. Produkte studentischer Fallarbeit und 3. „Erfahrungen oder Wahrnehmungen der Akteur:innen, die befragt werden, nachdem sie am Fall gearbeitet haben“ (ebd., 263). Auch Schmidt und Wittek bilanzieren den Forschungsstand zu rekonstruktiver Kasuistik insgesamt als dürftig. Es finden

„sich kaum größere Forschungsprojekte [...], 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“ (ebd.).

Dieses Forschungsdesiderat vergrößert sich noch einmal, wenn man nach Forschung zu rekonstruktiver Kasuistik in der Studieneingangsphase sucht, also jener Studienphase, die im Mittelpunkt des vorliegenden Bandes steht. Empirische Studien, die sich explizit mit rekonstruktiver Kasuistik in der Studieneingangsphase beschäftigen, existieren bislang nicht. Lediglich in den rekonstruktiven Analysen von Arndt u. a. wird unter dem Aspekt von „Kooperation als Thema und Format der Lehrer:innenbildung“ (Arndt u. a. 2020, 184) Fallarbeit im Rahmen rekonstruktiver Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten universitärer Lehre untersucht, in denen Erstsemesterstudierende Teil der studentischen Gruppen sind. Die Autor:innen fragen danach, „ob sich über die Rekonstruktionen der studentischen Fallarbeit unterschiedliche Perspektivierungen des Gegenstands herausarbeiten lassen, wie diese zueinander in Beziehung treten und wie sie sich im Rahmen der Fallarbeit zu den Fällen und damit zum Gegenstandsfeld des inklusiven Unterrichts relationieren“ (ebd., 185). Dazu untersuchen sie In-Situ-Daten der studentischen Gruppenarbeitsphasen. Sie kommen über einen Fallvergleich zweier Arbeitsgruppen zu dem Ergebnis, dass

„die einzelnen – nuanciert auseinandergehenden, aber gleichwohl studiengangsindefiniten – Perspektiven auf die Fallproblematiken durchaus nebeneinander bestehen können, solange das Latente des Falls auch in der Studierendeninterpretation latent verbleibt – spricht: der Sachverhalt normalisiert wird [...]. Der Anspruch bzw. das Potenzial einer studiengangübergreifenden kasuistischen Lehrer*innenbildung erscheint hier also funktional umgangen und zur latenten Vergewisserung über die gültigen Ordnungen und Handlungsmuster genutzt“ (ebd., 197).

Ausgehend von dieser Forschungslage haben wir in einer eigenen Studie zusammen mit Georg Breidenstein (vgl. Breidenstein u. a. 2020) untersucht, was passiert, wenn Studierende „Fälle“ rekonstruieren sollen, und woran sie sich dabei orientieren. Mit unserer Untersuchung haben wir die bisherige Forschung zu universitären, kasuistischen Lehrformaten (vgl. Herzmann u. a. 2019) zum einen dadurch erweitert, dass wir eine Prozessperspektive eingenommen haben. Zum anderen haben wir die seminaristische Praxis und die Produkte studentischer Arbeit aufeinander bezogen. In dieser Untersuchung im ersten Studienjahr der Studierenden sind wir der Praxis rekonstruktiver Kasuistik anhand des Themas „Unterrichtsstörungen“ nachgegangen, einem Thema, das die Unterrichtsforschung bislang empirisch erstaunlich wenig bearbeitet hat (vgl. dazu aber Twardella 2010; Dzengel & König 2015; Wenzl 2015; Thiel 2016), das sich aber im Rahmen der Verabredung von Themen für die Fallarbeit als populär erweist: Wenn Praktiken der Disziplinierung oder der Rebellion sowie die Eskalation von Konflikten protokolliert sind, ist diesen Szenen die studentische Aufmerksamkeit gewiss. Zugleich scheint bei diesem Thema die Herausforderung, einen nicht-normativen Blick auf das Unterrichtsgeschehen zu entwickeln, besonders groß zu sein. Vor diesem Hintergrund haben wir gezielt Materialien aus unseren eigenen Fallseminaren dazu gesammelt, wie Studierende Fälle bearbeiten, die sie als solche von „Unterrichtsstörungen“ wahrnehmen (vgl. Breidenstein u. a. 2020). In unserer bisherigen Analyse haben wir allerdings nicht explizit reflektiert, dass es sich dabei um ein Seminar basierend auf dem Konzept rekonstruktiver Kasuistik handelt, das in der Studieneingangsphase stattfindet. Im Zusammenhang des vorliegenden Bandes fokussieren wir nun vor allem diesen Aspekt.

Wir greifen im Folgenden unsere ethnomethodologisch inspirierte Analyse, die sich auf ein konkretes Setting kasuistischer Lehre im Lehramtsstudium bezieht und die wir in einem vorhergehenden Beitrag ausführlich dargelegt haben (Breidenstein u. a. 2020), noch einmal auszugsweise auf: Wir stellen den Weg eines Falles von der Unterrichtsbeobachtung über die Arbeit im Seminar bis hin zur Hausarbeit dar und diskutieren die Beobachtungen im Hinblick auf Professionalisierung in der Studieneingangsphase im Lehramt (2). Im Anschluss befragen wir den gewählten Forschungszugang hinsichtlich seines Ertrags und seiner Begrenzungen für die Erforschung der Praxis des Lehramtsstudiums in der Studieneingangsphase (3).

2 Der Weg eines „Falles“²

Das im Folgenden näher betrachtete, schulpädagogische Modul ist in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Dieses Modul studieren die Studienanfänger:innen aller in Halle angebotenen Lehramtsstudiengänge³ gemeinsam, das heißt in lehramtsübergreifenden Seminargruppen. Es verläuft über zwei Semester und beginnt mit einem einführenden Seminar im Wintersemester. Mit dem Auftrag, Szenen aus dem Unterrichtsalltag zu beobachten und zu protokollieren, absolvieren die Studierenden dann ein zweiwöchiges Schulpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit des Wintersemesters. Im sogenannten Fallseminar im darauffolgenden Sommersemester arbeiten die Studierenden mit ihren selbstverfassten Beobachtungsprotokollen in Kleingruppen.

Dem dabei verfolgten Konzept von Kasuistik im Lehramtsstudium liegt die Annahme zugrunde, 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).

Professionelles Lehrer:innenhandeln ist also darauf angewiesen, Alltagssituationen immer wieder neu zu deuten. So zielt das beschriebene Modul darauf, Distanzierungs- und Reflexionsmöglichkeiten gegenüber der schulischen Praxis aufzubauen und einen „Habitus der Distanz, der Skepsis und auch der Neugier gegenüber den Situationen und den Konstruktionen, die in der Beobachtung und Beschreibung [...] zugänglich sind“ (Reh & Schelle 2010, 20), zu ermöglichen.

Für unsere Analysen haben wir Daten gesammelt, die die Stationen nachzeichnen, die eine Situation aus dem Klassenzimmer auf dem Weg zur Hausarbeit und der dort geforderten Verschriftlichung einer „Fallanalyse“ nimmt. Wir konstruieren damit aus verschiedenen Datensorten einen komplexen Fall, der der Prozesshaftigkeit des Seminargeschehens Rechnung trägt und von uns als Fall rekonstruktiv-kasuistischer Lehrer:innenbildung in der Studieneingangsphase verstanden und analysiert wird. In der folgenden Analyse betrachten wir die beobachtete Unterrichtssituation von der studentischen Präsentation einer Kleingruppenarbeit (2.1) und der zugehörigen Seminardiskussion (2.2) bis hin zur Verschriftlichung der

2 Die Analysen in diesem Kapitel stammen aus der genannten früheren Publikation (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Wir danken Georg Breidenstein sehr herzlich, dass wir unsere dort formulierten, gemeinsamen Überlegungen hier weiterverwenden dürfen.

3 Das sind das Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Förderschulen, Lehramt an Sekundarschulen sowie Lehramt an Gymnasien.

Interpretation in einer Hausarbeit (2.3).⁴ Wir haben die Dokumente in einer ethnomethodologischen Grundhaltung gelesen, das heißt mit dem Interesse an den (impliziten) Orientierungen der Studierenden und mit der analytischen Frage nach den (praktischen) Problemen, für die die dokumentierten Formulierungen eine ‚Lösung‘ darstellen. Es geht darum, das kasuistische Seminarformat empirisch zu erschließen und die Fallstricke kasuistischer Lehre in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums herauszuarbeiten. Wir diskutieren daher die Ergebnisse unserer Analysen unter der Frage, welche Herausforderungen rekonstruktiver Kasuistik in Seminaren in der Studieneingangsphase sich herausarbeiten lassen (2.4). Der Beitrag steht damit im Rahmen einer praxistheoretisch fundierten Forschung zum Lehramtsstudium, die „den Alltag von Lehrerinnen- und Lehrerbildung jenseits von didaktischen, pädagogisch-normativen oder professionstheoretischen Zuschreibungen [...] untersuch[t] und das ‚Wie‘ der Praxis erklär[t]“ (Bennewitz 2020, 192).

2.1 Die Fallanalyse in der studentischen Kleingruppe

Wir wenden uns einer studentischen Interpretationsgruppe zu, die im Rahmen des Fallseminars ein Beobachtungsprotokoll in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt, das eine Szene zwischen einer Lehrerin und einem Schüler beschreibt. Mit der Auswahl der folgenden Protokollstelle trifft die Kleingruppe gemeinsam die Entscheidung, dass es sich dabei um eine besprechungswürdige und für die Analyse interessante Unterrichtsbeobachtung, eben um einen relevanten „Fall“ handelt:

Frau F: „So, als erstes möchte ich jetzt noch die 10 Euro einsammeln für das Haus Peter.“

(Projekt von Lehrerin, betrifft Sozialtraining und Konfliktlösung mit Übernachtung)

K: „Bezahl ich nicht.“

K liegt mit dem Kopf auf seinen Armen auf dem Tisch und hebt diesen auch während der Kommunikation mit der Lehrerin nicht.

Frau F: „Warum?“

K: „Weil das Schwachsinn ist!“ äußert K lautstark und verleiht seinem Ausruf Nachdruck, indem er seinen Arm in die Luft hebt.

Frau F: „Warum?“ die Lehrerin steht weiterhin ruhig vor K's Tisch und ihr steigt allmählich die Röte in das Gesicht.

K: „Schwachsinnnn! Das bezahl ich nicht und wenn ich das nicht bezahle, kann ich auch nicht mitkommen!“

Frau F: „Doch, du hast Schulpflicht, du kommst mit! Das kläre ich mit Frau R (Direktorin).“

⁴ An anderer Stelle haben wir darüber hinaus in einem weiteren Schritt auch die Varianz der Bearbeitung des Themas „Unterrichtsstörung“ anhand eines größeren Samples an Hausarbeiten in den Blick genommen (vgl. Breidenstein u. a. 2020, 144ff.).

K: „Ich will hier weg.“ – eher zu sich selbst sprechend, verdreht die Augen und scheint genervt zu sein. K liegt unverändert mit dem Kopf auf der Schulbank.

(Studentisches Beobachtungsprotokoll)

Die Gruppenarbeit der Studierenden dokumentiert sich in den Notizen, die die Gruppe für die Präsentation ihrer Interpretation im Plenum angefertigt hat.

K: „Bezahl ich nicht.“

Die unaufgeforderte Reaktion seitens K ist eine klare und direkte Aussage, die grammatikalisch als auch syntaktisch unvollständig ist. Diese Aussage könnte auf den Zuhörer unhöflich wirken. Die Aussage, die K trifft, ist eine unmissverständliche. Des Weiteren könnte es auf den Leser so wirken, als sei sie für K indiskutabel.

K. liegt mit dem Kopf auf seinen Armen auf dem Tisch und hebt diesen auch während der Kommunikation mit der Lehrerin nicht.

Die Protokollantin scheint dieses Verhalten als außergewöhnlich und somit als erwähnenswert zu betrachten. Außerdem nimmt K eine Haltung ein, die nicht zu einer Verbesserung der Kommunikation beiträgt.

Frau F: „Warum?“

Hierbei handelt es sich um eine auffällig kurze Rückfrage, was darauf hindeuten könnte, dass die Lehrerin K's Äußerung so nicht akzeptiert. Auch hier kann man anmerken, dass der Satz syntaktisch nicht vollkommen ist.

(Interpretationsprotokoll Gruppe)

Während die Protokollantin die Situation relativ neutral festhält, etabliert die Interpretationsgruppe implizit mehrere normative Ordnungen, vor deren Hintergrund sie K.s Verhalten beschreibt bzw. bewertet. Das ist zunächst eine unterrichtliche Ordnung, die „unaufgeforderte“ Reaktionen von Schüler:innen zumindest markiert. Dann ziehen die Studierenden Normen des Sprachgebrauchs heran, mithilfe derer sie K.s Äußerung als „unvollständig“ bestimmen. Schon diese beiden Referenzen werfen die Frage auf, welches Problem hier von den Interpret:innen eigentlich bearbeitet wird. Noch markanter dokumentiert sich ihre Suche nach einem möglichen Standpunkt der Betrachtung, wenn sie die (fiktiven) Figuren eines „Zuhörers“ und eines „Lesers“ einführen. Was sind das für Figuren, die aus der Teilnahme an der Situation heraustreten und die gewissermaßen eine Beobachter:innenperspektive vertreten – ohne allerdings eine dezidiert wissenschaftliche Perspektive zu beanspruchen? Es liegt nahe, dass hier das Alltagsverständnis und dessen Urteil symbolisiert werden. Diesen beiden Figuren wird jedenfalls, allerdings im Konjunktiv, die kritische Bewertung der Äußerung des Schülers K als „unhöflich“ bzw. nicht diskussionsbereit zugeschrieben.

Bemerkenswert erscheint in dieser Passage, wie die Studierenden um eine Position ringen, von der aus sie sprechen können. Dies zeigt sich auch im Bemühen dar-

um, eine weniger normative Deutung der Gestik von K. zu entwickeln, indem sie die Protokollantin beobachten und ihre Selektionsentscheidung nachvollziehen: Was ist in ihrer Perspektive „außergewöhnlich“ und „erwähnenswert“? Im nächsten Satz setzt sich allerdings wieder die normativ-bewertende Perspektive auf K.s Verhalten durch, das „nicht zu einer Verbesserung der Kommunikation“ beitrage – auch hier eine Formulierung, die von Urteilsbereitschaft gekennzeichnet ist und diese mit dem Versuch zur Abstraktion verbindet.

In der Interpretation des knappen Sprechaktes der Lehrerin ist wiederum ein suchender, den Anschein einer gewissen Beliebigkeit erweckender Gestus zu beobachten („kann man anmerken“). Der Sprechakt der Lehrerin wird dann allerdings normativ als „syntaktisch unvollständig“ klassifiziert, womit eine Analogie zur Einordnung des Schülersprechaktes hergestellt ist.

Der Deutung des Gruppenfalls ist so insgesamt eine Kippfigur eingeschrieben: zwischen der Idee, den Fall verstehend zu erschließen, und der normativ aufgeladenen Reproduktion einer spezifischen schulischen Ordnung.

2.2 Die Fallanalyse in der Seminarinteraktion

Die nächste Station, die die Fallanalyse nach der Deutung in der Studierenden-gruppe nimmt, ist ihre Präsentation und Besprechung im Seminar. Am Ende der Vorstellung der Gruppeninterpretation trägt ein Student folgende Überlegung vor:

S3: achso, genau ehm (.) und zwar, wir hatten ja eben herausgestellt, dass dieses Schwachsinn, das is ja ne (.) ja ne Art Abwertung ja, und die Lehrerin finde ich äh persönlich (.) so n bisschen bisschen komisch, dass sie da drauf überhaupt nicht eingeht (.) sondern sie fragt nur „warum?“ (.) wieder völlig wertneutral ehm und (.) das hier also (.) das kommt mir total komisch vor weil (.) also wenn da jemand meine Sache, die ich vielleicht geplant hab, die ich mit den Schülern zusammen ausgesucht hab da irgendwie abwertet (.) dann bleib ich auch nach außen hin nich ruhig, sondern frag den eventuell hier was is n los [fragend] oder (.) und frag dann nich mit nem Einwortsatz warum (.) alsooo das kommt für mich so n bisschen komisch rüber.

(Transkript Seminardiskussion)

Im mündlichen Seminardiskurs wird nun sagbar, was in der Kippfigur der kollektiven schriftlichen Interpretation verborgen war: die Irritation über das Verhalten von Frau F. Die Reaktion der Lehrerin entspricht nicht den Erwartungen des Studenten. Er spekuliert darüber, wie er in der Situation handeln würde und gleicht dies mit dem Verhalten der Lehrerin ab. Implizit erwartet er eine schärfere, sanktionierende Reaktion.

Nach der Präsentation ihrer Interpretation fragt der Seminarleiter zunächst, unter welche Überschrift die Gruppe ihren vorgestellten Fall stellen würde. Die Studierendengruppe greift dies folgendermaßen auf:

- S2: also ich würd jetzt nich sagen, dass es irgendwie ne klassische Unterrichtsstörung is in dem Sinne, ich glaube, es hat eher (.) also man müsste eher den Fokus auf die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer (.) legen (.) weils (.) sich ja auch nich um eine typische Unterrichtssituation in dem Sinne handelt, es wird ja kein Stoff (.) vermittelt in dem Moment (.) und (.) uns is halt aufgefallen, dass die Kommunikation, dass da auf jeden Fall irgendwas schief gelaufen ist (.)
- S3: also ich finde es ist sooooo n (.) klassisches Beispiel für ne gestörte (.) Lehrer Schüler Kommunikation (1) also (.) ja
- S1: wir hatten halt (.) also ich hatte mir noch notiert, dass (.) also dieses „ich will hier weg“ das ist vielleicht auch schon ein Resultat von dieser gescheiterten Kommunikation, weil die Lehrerin ihn ja gar nicht einbezieht (2) zum Teil also, da gibts noch mehr Faktoren.

(Transkript Semindiskussion)

Hier zeigt sich, dass die Bezeichnung einer Szene als „Unterrichtsstörung“ das Problem aufwirft, zunächst klären zu müssen, inwiefern es sich bei der protokollierten Situation um „Unterricht“ handelt. Die Studierenden weichen der Klärung dieser Frage aus, indem sie einer Klassifizierung der Szene als „gestörter Lehrer-Schüler-Kommunikation“ den Vorzug geben. Diese Benennung des Themas ist unspezifisch, vermeintlich neutral und scheint der Aufforderung zu einer analytischen Abstraktion nachzukommen.

Der Seminarleiter schlägt dann im Anschluss eine andere Perspektive auf den Fall vor: Wozu kann ein Schüler verpflichtet werden? Seine Verweigerung könne auch auf die Befürchtung zurückgehen, selbst zum Gegenstand eines Programms zur Konfliktlösung zu werden. Ein solches Nachdenken über den Fall entlang struktureller Zumutungen findet allerdings keine Aufnahme in den Diskurs. Die Studierenden debattieren stattdessen die Vermutung, dass der Schüler sich mit seinem Widerspruch in den Mittelpunkt stellen wolle. Sie lassen sich von dem Einwurf des Seminarleiters nicht irritieren und pointieren das Thema der Fallanalyse im weiteren Verlauf als „gestörte Kommunikation“ zwischen Lehrerin und Schüler. Diese Klassifizierung funktioniert im Semindiskurs als Lösung des Dilemmas zwischen einerseits dem Neutralitätsgebot, das mit der Aufforderung zur Beobachtung und Analyse von unterrichtlichen Szenen verbunden ist und dem die Studierenden versuchen gerecht zu werden, und andererseits latenten Identifizierungen mit der Lehrperson.

2.3 Die Fallanalyse in der Hausarbeit

In einer der Hausarbeiten, die ausgehend vom untersuchten Fallseminar geschrieben wurden, wird die verschriftlichte Fallanalyse folgendermaßen eingeleitet:

Die hier behandelten Fallanalysen beschäftigen sich mit dem Thema „Provokatives Schülerverhalten“. Dabei wird gezeigt, wie Schüler den Unterricht unterbrechen und aufmischen und welche Auswirkungen dies haben kann. (Hausarbeit KB)

Das Thema der „gestörten Kommunikation“, wie es am Ende des Seminars verhandelt wurde, taucht nicht mehr auf. An seine Stelle ist die Konstruktion eines „provokativen Schülerverhaltens“ getreten. Die Ursache für das Verhalten des Schülers wird in der Hausarbeit in dessen Person und in seinem familiären Umfeld vermutet.

Während das Beobachtungsprotokoll deskriptiv die Unterrichtssituation protokolliert, wird schon in der Auswahl des Protokolls eine offenbar virulente Frage von Studierenden deutlich: Wie kann man herausforderndem Schülerverhalten begegnen? In der kollektiven Deutung der Kleingruppe zeigt sich diese Frage in Form einer Kippfigur noch in Spannung zu der Anforderung, eine analytisch-distanzierte Haltung einzunehmen. In der Seminardiskussion wird in der Formel einer „gestörten Kommunikation“ eine vermeintliche Lösung gefunden und die Suche nach Neutralität deutlich. In der Hausarbeit der Studentin wird demgegenüber das Thema bemerkenswerterweise als „Unterrichtsstörung“ benannt, das Verhalten des Schülers als Problem fokussiert und die „Störung“ vollständig dem Schüler als Verursacher zugeschrieben. Die verschriftlichte Fallanalyse versteht die protokollierte Unterrichtssituation jetzt als Handlungsproblem für die Lehrerin und die anfänglich noch angelegte Sicht auf die interaktive Dynamik der Szene ist vollständig verschwunden.

2.4 Herausforderungen einer rekonstruktiven Kasuistik in der Studieneingangsphase – Resümee

Die „Unterrichtsstörung“ erweist sich als aufschlussreicher Fall für die Reflexion der Herausforderungen, die eine rekonstruktive Fallarbeit im Rahmen universitärer Lehramtsstudiengänge enthält. Szenen, in denen der Unterricht in seinem Funktionieren gestört erscheint, wären potenziell geeignet, eben dieses Funktionieren zum Gegenstand von Beobachtung und Analyse zu machen: Was bedeutet die „Störung“ für die Interaktionsordnung des Unterrichts und wie geht sie mit dieser um? Welche Elemente der Ordnung werden (wie) in Frage gestellt? Die empirisch beobachtbare Thematisierung von „Unterrichtsstörungen“ im Kontext von (einführenden) Seminaren im Lehramtsstudium verläuft hingegen anders: In dem dargestellten Fall konnten wir beobachten, dass vielmehr der Standpunkt einer als selbstverständlich vorausgesetzten Unterrichtsordnung eingenommen wird, und aus dieser Perspektive geht es dann um die ‚Erklärung‘ und ‚Behandlung‘ der

Störung. Dabei imaginieren sich die Studierenden als (zukünftige) Lehrkräfte und sehen sich bereits als Lehramtsstudierende in der Rolle, die antizipierten Probleme lösen zu wollen (vgl. die oben in 2.2 zitierten Aussagen von S3 in der Seminardiskussion). Dies steht in deutlicher Spannung zu der Idee kasuistisch ausgerichteter Seminarformate, eine beobachtende Haltung gegenüber protokollierten Szenen von Unterricht einzunehmen und diese in einem Raum zu reflektieren, der von Zugzwängen der Schulpraxis befreit ist. Erklärungen werden dabei von den Studierenden in aller Regel nicht auf der Ebene der situativen Dynamik oder in den strukturellen Zumutungen und Risiken der Unterrichtsinteraktion gesucht, sondern in den Motiven und Eigenschaften der handelnden Personen. Konflikte und deren Eskalation werden den (charakterlichen oder sozialisatorischen) Defiziten der beteiligten Personen zugeschrieben – zumeist den „störenden“, „provozierenden“ oder einfach „frechen“ Schüler:innen. So wird der Konflikt in der Interpretation individualisiert und personalisiert.

Wenn die handelnden Personen in dieser beobachteten Weise zum Fall gemacht werden, dann könnten die Effekte eines kasuistischen Vorgehens den intendierten Prozessen von reflexiver Distanznahme und Professionalisierung sogar entgegenstehen, insofern hier Vermutungen und Spekulationen über Personen als ‚Erklärung‘ ihres Verhaltens mobilisiert werden. Dieses Risiko, das sich angesichts der studentischen Ausarbeitungen zu „Unterrichtsstörungen“ besonders deutlich zeigt, ist vermutlich nicht auf dieses Thema beschränkt, sondern dürfte sich immer dann ergeben, wenn die beobachtete Praxis sich als defizitär oder problematisch erweist – und das ist (bei genauerem Hinsehen) fast immer der Fall (vgl. auch Wernet 2006, 176f.).

Der intendierte, distanzierte Blick auf Unterricht ist ein ohne Frage anspruchsvolles Element von rekonstruktiv-kasuistischen Seminarformaten (so auch Kunze 2017, 224). Vor allem aber steht er systematisch in Spannung zu dem geläufigen Interesse von Studierenden an Fällen aus dem Unterricht, nämlich handlungsfähig zu werden in Situationen, die sie in ihrer späteren Berufspraxis als schwierig vermuten. Auch Thon (2016, 85) rekonstruiert mittels Gruppendiskussionen dieses studentische Verständnis von „Fällen“: „Sie werden verstanden als eine *Vorwegnahme einer späteren eigenen Praxis* und enthalten dann in der Regel die Konstruktion eines Problems, das einer Lösung zugeführt wird“ (Hervorhebung im Original).

Drei zentrale Herausforderungen einer rekonstruktiven Kasuistik in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums lassen sich damit zuspitzen:

1. Die *Herstellung von Fremdheit* gegenüber der beobachteten sozialen Praxis schulischen Unterrichts scheint eine hohe, nur schwer einzulösende Anforderung darzustellen.

2. Es zeigt sich als wiederkehrende Herausforderung, eine Distanz zu entwickeln zu *normativen Deutungen, Bewertungen und Intentionsunterstellungen* in Bezug auf Unterricht.
3. Die Einnahme der angestrebten, systematischen Beobachtungshaltung würde die *Einklammerung der eigenen Ansprüche und Ziele der Studierenden* erfordern, möglichst rasch als (zukünftige) Lehrperson handlungsfähig zu werden.

Wir können in unseren Analysen beobachten, dass sich die lebensweltlichen Deutungen der untersuchten Fälle aus dem Unterricht mehr oder weniger ungebrochen in der Seminarpraxis rekonstruktiver Kasuistik durchsetzen. Damit werden die Herausforderungen einer rekonstruktiv-kasuistisch orientierten Studieneingangsphase in der Praxis ihrer Umsetzung in Form einer Schließung bearbeitet. Professionelles Lehrer:innenhandeln, so haben wir eingangs aus dem diesbezüglichen Diskurs zitiert, ist darauf angewiesen, schulische Alltagssituationen immer wieder *neu* zu deuten und ihnen in einer kritisch-reflexiven, skeptischen und forschenden Grundhaltung zu begegnen. Demgegenüber sind die rekonstruierten Eigenlogiken der Studierenden in der seminaristischen Praxis jedoch davon getragen, erstens das eigene, unmittelbare und von vorhandenen alltagsweltlichen Erfahrungen geleitete Handeln in der Unterrichtssituation zu imaginieren sowie zweitens sich gegenseitig normativer Deutungen zu versichern. Damit wird eine Riskanz im Hinblick auf die intendierten Professionalisierungsprozesse deutlich: Das rekonstruktiv-kasuistische Semingesehen trägt hier kaum zur Einübung in eine kritisch-reflexive Distanznahme bei, sondern verfestigt vielmehr bisherige Denk- und Deutungsgewohnheiten bei den Studierenden.

3 Die Erforschung kasuistischer Praxis in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums – Erträge und Begrenzungen unseres Vorgehens

Im letzten Schritt werden wir nun die Erträge und Begrenzungen des von uns gewählten empirischen Zugangs zu kasuistischer Praxis in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums diskutieren sowie einen Ausblick formulieren. Eine Einordnung unseres Zugangs und eine Diskussion in Relation zu anderen Forschungsperspektiven ist allerdings im hier gegebenen Rahmen nicht ohne Weiteres zu realisieren: Aktuell liegt noch kein umfassender Überblick zu unterschiedlichen Forschungszugängen im Forschungsfeld der Lehrer:innenbildung vor, auf den wir uns dabei beziehen könnten. Im „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Cramer u. a. 2020), in dem ein solcher Überblick vielleicht erwartbar wäre, gibt es zwar einen Beitrag zu Forschungsmethoden als Vermittlungsgegenstand in der Lehrer:innenbildung (vgl. Voss u. a. 2020), jedoch keine Beiträge zu Forschungszugängen und -methoden und deren Erträgen im Feld

der Lehrer:innenbildungsforschung. Es scheint uns demzufolge, dass sich die Lehrer:innenbildungsforschung als *eigenständiges Forschungsfeld* erst im Aufbau befindet.

Einen systematischen Beitrag für dieses sich konstituierende Forschungsfeld können ethnomethodologisch inspirierte Studien leisten, wie wir sie in diesem Beitrag dargestellt haben. Mit unserem Vorgehen konnten wir insbesondere Eigenlogiken der studentischen Praxis und die Durchsetzungskraft von lebensweltlichen Deutungen in Bezug auf die untersuchten Fälle aus dem Unterricht herausarbeiten. Dabei ermöglicht die von uns eingenommene Prozessperspektive zu sehen, in und zwischen welchen Schritten im Verlauf der untersuchten Seminararbeit in der Studieneingangsphase Schließungen und Vereindeutigungen stattfinden, die der Idee einer rekonstruktiven, verstehenden Erschließung von protokollierten Fällen schulischen Unterrichts entgegenstehen. In einem ersten Schritt ließ sich dies im Rahmen der studentischen *Kleingruppen* beobachten. Vor dem Hintergrund des Interesses der Studierenden, handlungsfähig zu werden in Situationen, die sie aus ihrer Sicht in der späteren Berufspraxis als schwierig vermuten, wählen sie Fälle von „Unterrichtsstörungen“ aus, die sie empören. Sie bewegen sich in der Interpretationspraxis zwischen dem Verstehen und Erschließen des Falles und einer normativ aufgeladenen Reproduktion einer spezifischen schulischen Ordnung hin und her. In einem zweiten Schritt wurde in der plenaren *Seminarinteraktion* die Bewertung der Studierenden zum Verhalten der Lehrerin sagbar – und ließ sich auch vom Einwurf des Seminarleiters, entlang des Falles über strukturelle Zumutungen nachzudenken, nicht irritieren. In einem dritten Schritt schließlich weisen unsere Beobachtungen darauf hin, dass im Prozess der *Verschriftlichung* der seminaristisch erarbeiteten Fallanalysen am studentischen Schreibtisch noch einmal mit eigenen Effekten der Vereindeutigung und Schließung von Interpretationen zu rechnen ist (vgl. auch Ohlhaver 2011).

Was haben wir demgegenüber nicht in den Blick genommen? Mit den von uns gesammelten Daten konnten wir nicht in die *Gruppenarbeitsphase* der Studierenden hineinblicken. Diese liegt uns ausschließlich in Form eines Protokolls als Ergebnis dieser Praxis vor. Die Gruppenarbeit von Studierenden steht inzwischen aber in anderen Studien zu kasuistischen Seminarformaten im Fokus. So haben Heinzl, Krasemann und Sirtl (2019) das Anfertigen von Protokollen in Gruppenarbeiten untersucht. Pollmanns u. a. (2017; 2018) sowie Kabel u. a. (2020) fragen nach der Wirklichkeit des Professionalisierungsanspruches kasuistischer Lehre und analysieren dafür studentische Gruppeninterpretationen in Seminarsitzungen sowie die daraus resultierenden Fallstudien. Kunze (2017), die die Interaktionen in einer studentischen Interpretationsgruppe anhand einer Aufzeichnung untersucht hat, kommt ebenfalls bereits zu skeptischen Einschätzungen, was die Übertragung der Idee der Forschungswerkstatt auf die studentische Arbeitsgruppe betrifft. Sie arbeitet eine „ko-konstruktiv hervorgebrachte Normalisierungsdynamik“ (ebd.,

224) heraus, die einem Entdeckungshabitus, „der das Vertraute und Bewährte systematisch befragt“ (ebd.), strukturell im Wege steht. Auch Pollmanns u. a. (2017; 2018) bestätigen diesen Befund des Abdriftens in eine formale und inhaltlich leere Hinwendung zum Unterrichtsprotokoll in ihrer Analyse transkribierter studentischer Gruppeninterpretationssitzungen aus kasuistischen Seminaren. Für lehramtsübergreifende studentische Gruppenarbeiten im Rahmen rekonstruktiver Kasuistik kommen Arndt u. a. (2020) zu dem Ergebnis, dass es sich „um eine – überraschend unproblematische – normalisierende Einübung in eine Einigung auf das gemeinsam Mögliche, das auf einer impliziten Reproduktion gültiger unterrichtlicher Ordnungen beruht“ (ebd., 196), handelt.

Was die *Präsentation und Diskussion von Fällen im Plenum der Seminargruppe und die Bedeutung der Seminarleiter:innen* angeht, müssten Analysen auf der Basis von Aufzeichnungen deren situative Dynamik erst noch weiter aufschließen. Erste Hinweise zur Rolle der Seminarleitung in kasuistischen Seminaren finden sich in den Analysen von Paseka, Hinzke und Maleyka (2018), die diese in kasuistischen Arbeiten auf Basis von „staged videos“ untersuchen. Sie sehen die Seminarleitung in ihren empirischen Analysen als „Ungewissheitsinduzierer“ (ebd., 319). Einen ersten Beitrag zur Besprechung von Fällen in Plenumsdiskussionen in universitären Seminaren leisten die explorativen Analysen von Artmann, Herzmann, Hoffmann und Proske (2017) und Damm, Moldenhauer und Steinwand (2019). Artmann u. a. (2017) untersuchen die plenaren Seminardiskussionen in Seminaren, die sie als theoriebezogene pädagogisch-reflexive Kasuistik klassifizieren. Unter kommunikationstheoretischer Perspektive richtet sich ihre Frage darauf, „wie [...] im Kontext universitärer Wissenskommunikation in Seminaren der Lehrerbildung etwas über Unterricht gewusst wird“ (ebd., 216). Damm u. a. (2019) fragen hingegen danach, wie an Wahrheit oder Nützlichkeit orientierte Formen der Arbeit mit Fällen initiiert und aufrechterhalten werden und wie dabei Geltung behauptet wird.

Schauen wir auf die insgesamt eher verstreuten und aspekthaften Studien, in die sich unsere eigene Studie einreicht, können wir am Ende vor allem *Desiderate* der Erforschung kasuistischer Formate, auch und gerade in der Studieneingangsphase feststellen. Die Begrenzung auch unseres eigenen Forschungszuganges haben Schmidt und Wittek bereits prägnant formuliert:

„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 zumeist vor dem Hintergrund der Professionalisierungsansprüche diskutieren. Es scheint eine gewisse Tendenz zum Hinterfragen der eigenen Lehre zu geben [...]“ (Schmidt & Wittek 2021b, 265).

Bisher liegen nur einzelne, an den jeweiligen Standort gebundene Arbeiten zur Erforschung bzw. eher explorativen empirischen Erkundung der eigenen, etablierten universitären Praxis vor (vgl. Heinzel u. a. 2019; Damm u. a. 2019; Breidenstein u. a. 2020), hingegen keine systematische Forschung, die mit gezielten, etwa auch hochschulübergreifenden Samplingstrategien operiert. So haben wir auch bereits darauf verwiesen, dass die vorgestellten Beobachtungen und Analysen nicht vermögen, den Status gesättigter empirischer Befunde zu beanspruchen (vgl. Breidenstein u. a. 2020, 151).⁵ Wir würden für zukünftige, umfassendere Untersuchungen ferner vorschlagen, dass sie ebenfalls in einer Prozessperspektive die seminaristische Interaktionspraxis und die Ergebnisse studentischer Ausarbeitungen aufeinander beziehen.

Schließlich besteht eine Begrenzung der bisherigen empirischen Studien insgesamt darin, dass sie nur die Kasuistik im *Lehramtsstudium* in den Blick nehmen. Auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen wird jedoch kasuistisch mit Studierenden gearbeitet, so in der Sozialpädagogik (vgl. etwa Graßhoff 2016; Handschke & Hünersdorf 2021) und der Erwachsenenbildung (vgl. etwa Dinkelaker 2016, 2021). Welche Formate der seminaristischen Fallarbeit gibt es in diesen anderen Teildisziplinen u. a. in der Studieneingangsphase? Wie sieht dort das Verhältnis von kollektiven und individuellen Arbeitsprozessen und -ergebnissen aus? Welche ‚Fallstricke‘ kasuistischer Seminarpraxis lassen sich jeweils herausarbeiten? Hier eröffnet sich eine breite Forschungsagenda, die zukünftig im Vergleich die verschiedenen kasuistischen Vorgehensweisen und dabei auch die Möglichkeiten und Begrenzungen von Kasuistik im Lehramtsstudium besser und tiefer verstehen lassen kann.

Literatur

- 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 Prüfungsstand, Jg. 10/H. 2, 216–233.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.

5 Vielversprechend ist in dieser Hinsicht die laufende Dissertationsstudie von Cornelia Jacob mit dem Arbeitstitel „Professionalisierung durch Kasuistik? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität“.

- Bennewitz, H. (2020): Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, 188–195.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137–152.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- 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*, Jg. 8 (2019), 40–53.
- Dinkelaker, J. (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 251–269.
- Dinkelaker, J. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik: Fälle als Grenzbereiche zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89–107.
- Dzengel, J. & König, H. (2015): Von der Unterrichtsstörung zum Konflikt im Unterricht: Versuch eines Zugriffs auf ein alltägliches Phänomen im schulischen Unterricht. In: *falltiefen*. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Herausgegeben vom Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. 1. Ausg. 2015: Konflikte im Unterricht, 15–19. Verfügbar unter: <http://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html> (Abrufdatum: 19.11.2018).
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graßhoff, G. (2016): Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 271–289.
- Handschke, D. & Hünersdorf, B. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischen. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.) (2021): *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 108–124.
- Heinzel, E., 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.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8 (2019), 3–23.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.

- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit revisited. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214–227.
- 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.
- Ohlhaber, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* Jg. 12/H. 2, 279–303.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: A. Paseka, M. Schneider-Keller & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 299–322.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 und New York: Waxmann, 179–194.
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C. & Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–37.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrerstudium. Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–23.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2010): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171–190.
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–280.
- Thiel, F. (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 81–96.
- Twardella, J. (2010): Der mehrfach gestörte Unterricht. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 23/H. 2, 87–104.
- Wenzl, T. (2015): „The work of doing nothing“ – Zurückhaltung als strukturelle Notwendigkeit im Umgang mit Unterrichtstörungen. In: *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*. Herausgegeben vom Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. 1. Ausg. 2015: Konflikte im Unterricht, 11–14. Verfügbar unter: <http://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html> (Abrufdatum: 19.11.2018).
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.) (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Voss, T., Zeeb, H., Dehmel, A. & Fauth, B. (2020): Forschungsmethoden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, 667–672.

Autorinnenangaben

Anca Leuthold-Wergin, Dr.
Universität Hildesheim
Fachbereich 1: Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung;
wissenssoziologische Forschung zu schulischen Übergängen;
Methoden qualitativer Sozialforschung (qualitativer Längsschnitt, Interviews
mit Kindern, dokumentarische Methode, Adressierungsanalyse).
leutho@uni-hildesheim.de

Susanne Siebholz, Dr.
Technische Universität Chemnitz
Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ungleichheitsbezogene Kindheits- und
Jugendforschung; Biographien, Übergänge und schulische Verläufe in der
stationären Kinder- und Jugendhilfe; Multiprofessionalität in pädagogischen
Kontexten.
susanne.siebholz@phil.tu-chemnitz.de