

Kramer, Rolf-Torsten

Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 27-41. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Kramer, Rolf-Torsten: Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 27-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328325 - DOI: 10.25656/01:32832; 10.35468/6156-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328325>

<https://doi.org/10.25656/01:32832>

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

Rolf-Torsten Kramer

Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung

Zusammenfassung

Der Beitrag versucht, über die Anforderungen an das pädagogische Lehrer:innenhandeln zu begründen, warum Fallverstehen und Reflexivität für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen notwendige zu erwerbende Kompetenzen sind. Dabei ist beides – Fallverstehen und Reflexivität – keinesfalls automatisch und selbstverständlich schon im Handlungsfeld der Schule etabliert. Mit Bezug auf professionstheoretische Ansätze zum Lehrer:innenberuf und auf praxistheoretische Überlegungen wird argumentiert, dass im Prozess des Lehrer:innenwerdens besonders der universitären Phase der Lehrer:innenbildung die Aufgabe zukommt, Reflexivität und Fallverstehen als Kompetenzen von zukünftigen Lehrkräften anzubahnen. Kasuistik wird dabei als ein möglicher und aussichtsreicher hochschuldidaktischer Zugang herausgestellt, weil die darüber ermöglichte handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit der Praxis von Schule und Unterricht mehrperspektivisches Verstehen und distanzierte Reflexion erfordert und unterstützt.

Schlagerworte: pädagogisches Handeln, Anforderungslogik, Professionalisierung, Fallverstehen und Reflexivität, Kasuistik

Abstract

The article attempts to explain – through the requirements for pedagogical teacher action – why case understanding and reflexivity are necessary skills to be acquired for the professionalization of (prospective) teachers. However, both – case understanding and reflexivity – are by no means automatically and naturally established in the school as a field of action. With reference to profession theory approaches to the teaching profession and practice theory considera-

tions, it is argued that in the process of becoming a teacher, the university phase of teacher training in particular has the task of initiating reflexivity and case understanding as competencies of future teachers. Casuistry is highlighted as a possible and promising approach to higher education didactics, because it enables a multi-perspective understanding and distanced reflection of the practice of school and teaching, which is relieved of the pressure to act.

Keywords: pedagogical action, logic of requirements, professionalization, case understanding and reflexivity, Casuistry

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, welche konzeptionelle Ausrichtung der Lehrer:innenbildung im Lehramtsstudium v. a. in den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften zukommen kann und welchen Stellenwert dabei Fallverstehen und Reflexivität als Qualifizierungsziele erhalten können. Dazu wird zunächst mit der spezifischen Anforderungslogik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns argumentiert und mit Bezug auf den strukturtheoretischen Ansatz der Lehrer:innenprofessionalität herausgestellt, welche wichtige Bedeutung den Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexivität im beruflichen pädagogischen Handeln von Lehrpersonen und für deren Professionalisierung zukommt (1.). In einem zweiten Schritt wird dann im Anschluss mit Rückgriff auf praxistheoretische Überlegungen zusätzlich unterstrichen, warum Fallverstehen und Reflexivität in besonderer Weise als Qualifizierungsziele für das Lehramtsstudium und damit für die erste Phase der Lehrer:innenbildung anzustreben sind (2.). Mit Bezug auf das Habituskonzept und Überlegungen zur Genese und Wandlung des Habitus wird aufgezeigt, inwiefern die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld von Lehrpersonen im Rahmen der 1. Phase der Lehrer:innenbildung zentral und prädestiniert dafür ist, dass eine reproduktive und der eigenen Wahrnehmung weitestgehend entzogene Fortsetzung und Verstärkung schulischer Dispositionen auf der Grundlage der eigenen sozialen Herkunft, der eigenen Biographie und v. a. auch der eigenen langen Schullaufbahn aufgebrochen werden kann. Hier ist daher in besonderer Weise das Potenzial angelegt, neben einer beruflichen Einsozialisation, die sich weitestgehend unbemerkt vollzieht, auch wichtige Befähigungen zur Distanzierung und Reflexion von Schule als Praxis zu erwerben, die für das professionalisierte pädagogische Handeln bedeutsam sind. Abschließend versuche ich aufzuzeigen, wie Fallverstehen und Reflexivität mit einer kasuistischen Arbeitsweise im Hochschulkontext zusammenhängen und welche Hoffnungen und Erwartungen für die Fähigkeits- und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Fallverstehen und Reflexivität man deshalb an diese kasuistische Auseinandersetzung knüpfen kann (3.). Damit werden insgesamt auch zentrale Überlegungen und professionstheoretische Bezüge des Projektes KALEI dargestellt, das an der Uni-

versität Halle im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung (QLB) von 2015 bis 2023 in zwei Förderphasen durchgeführt wurde.

1 Zur spezifischen Anforderungslogik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns – eine professionstheoretische Grundlegung der Notwendigkeit der Befähigung und Bereitschaft zu Fallverstehen und Reflexion

Die Frage nach der spezifischen Anforderungslogik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns wird je nach theoretisch-konzeptioneller Verankerung unterschiedlich beantwortet. So wird beispielsweise in den „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (2019) deutlich gemacht, dass der Lehrer:innenberuf mit „besonderen Aufgaben“ verbunden ist, über die Lehrkräfte sich bewusst sein sollten (ebd., S. 13). Sie sollten „ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ verstehen (ebd.). In den definierten Standards und den zugeordneten Kompetenzbereichen wird ausdifferenziert, dass Lehrpersonen für das (fachliche und überfachliche) Lernen und die Vermittlung von Werten und Normen zuständig sind. Um dieser Aufgabe nachzukommen, sind dann weitere Kompetenzbereiche aufgeführt – etwa diagnostische Fähigkeiten, Fähigkeiten der Berücksichtigung von sozialen und kulturellen Benachteiligungen und Barrieren oder die Bereitschaft der stetigen eigenen Weiterentwicklung und der Gestaltung der institutionellen Bedingungen des pädagogischen Handelns durch Schul- und Unterrichtsentwicklung. Man kann aus diesen Standards also ableiten, dass im Spektrum der beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen ein Kernbereich des Pädagogischen definiert wird und zu dieser Kernzuständigkeit für Lernen und Entwicklung von Schüler:innen dann flankierend weitere Anforderungen dazukommen, die für die Umsetzung der Kernaufgabe eine dienende Funktion haben. Das Spezifische des Lehrer:innenberufs wäre dann die pädagogische Zuständigkeit als besondere Aufgabe, aus der sich eine besondere Verantwortung und Verpflichtung ergibt. Zu dieser würde auch die Fähigkeit und Bereitschaft gehören, die situativen und kontextuellen Bedingungen für Lern- und Entwicklungsprozesse zu kennen, zu reflektieren und mitzugestalten.

Nun sind die „Standards für die Lehrerbildung“ ein politisches Papier und kein wissenschaftlicher Text. Die Frage ist daher, ob die Ausdeutung der Fassung des Lehrerberufes und seiner spezifischen Anforderungslogik, die ja teilweise auch implizit bleiben, mit theoretisch-konzeptionellen Positionen korrespondieren. Hierzu wären besonders die aktuell breit rezipierten professionstheoretischen Ansätze zum Lehrer:innenberuf zu diskutieren (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Helsper 2021a; Cramer 2020, 2019).

Das KMK-Papier korrespondiert deutlich mit dem *kompetenztheoretischen Ansatz des Lehrer:innenhandelns*, mit dem modellhaft erforderliche Wissensbereiche und

Fähigkeiten definiert und empirisch untersucht werden, die für eine Bearbeitung und Lösung von Aufgaben und Problemen des beruflichen Handelns von Lehrpersonen genutzt werden können (König 2020, 2016; Baumert & Kunter 2006). Zentrale Referenz für diese Zielgröße der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist der Unterricht bzw. das Unterrichten. Dabei zeigt sich eine bedeutsame Ambivalenz: Auf der einen Seite wird von einer „Erfolgsunsicherheit des Lehrerhandelns“ ausgegangen, weil das „Handeln von Lehrkräften [...] d. Vf.] sich [...] d. Vf.] unter doppelter Unsicherheit“ vollzieht und „nicht technisch-instrumentell konzeptualisierbar“ ist (Baumert & Kunter 2006, S. 476ff.). Zudem sei die konkrete „Berufsaufgabe von Professionellen weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben [...] d. Vf.], sondern unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände des Einzelfalls und der jeweiligen Situation ausdeutungs- und konkretisierungsbedürftig“ (ebd., S. 476). Damit lässt sich die Bedeutung von Fallverstehen und Reflexivität als wichtiger Bestandteil einer professionellen Kompetenz von Lehrpersonen begründen. Zugleich wird jedoch auf der anderen Seite trotz der Akzeptanz einer prinzipiellen Erfolgsunsicherheit und einer Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrer:innenhandelns kein „strukturelles Technologiedefizit“ gesehen (ebd., S. 478). Mit der Formulierung von „Unterricht als Kerngeschäft“ wird die spannungsvolle Dynamik und Komplexität eines interaktiv ausgestalteten pädagogischen Handelns nicht in den Vordergrund gerückt. Erziehen geschieht schon durch „die soziale Gestalt des Unterrichts selbst“ (ebd., S. 473), die Aufgabe der Wissensvermittlung wird mit Bezug auf das Angebots-Nutzungsmodell auf die Vorbereitung von Lerngelegenheiten und die anspruchsvolle Darbietung und Inszenierung von Unterrichtsinhalten verschoben und zudem gäbe es ein „breites technologisches Repertoire von Lehrkräften“, das aber deutlicher sichtbar zu machen wäre (ebd., S. 477). Insgesamt gibt es damit in diesem Ansatz zwar Hinweise auf strukturelle Erschwernisse des pädagogischen Lehrer:innenhandelns und die Sinnhaftigkeit von Fallverstehen und Reflexivität. Im Modell der professionellen Handlungskompetenz tauchen diese Fähigkeiten jedoch dann nicht explizit auf (König 2016, S. 137; Baumert & Kunter 2006, S. 482). Eine Ableitung und Begründung der Kompetenzdimensionen Fallverstehen und Reflexivität ist damit zwar möglich, liegt aber bisher explizit nicht vor.

Auch im *berufsbiographischen Professionsansatz* fehlt eine scharfe Konturierung dessen, was die spezifische Anforderungslogik von Lehrpersonen als Professionelle auszeichnet (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Wittek & Jacob 2020; Fabel-Lamla 2018). Die besondere Leistung dieses Ansatzes liegt eher dort, wo berufliche Qualifizierung und Professionalisierung als ein lebenslanger und berufsbegleitender Prozess in das Bewusstsein gehoben werden und deutlich gemacht werden kann, wie die eigene Biographie und die Erfahrungen in der Schule sowie in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung zentrale Verweisungszusammenhänge und Kontexte des beruflichen Handelns sind. Damit wird Professionalisierung von

Lehrpersonen als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ markiert (Terhart 1995, S. 238). Zugleich bleiben aber die Spezifik des professionellen Handelns und der Professionalisierung unscharf. Teilweise werden die „Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge“ und die Verschränkung von „Berufs- und Privatleben“ als Professionalisierung ausgewiesen (vgl. Terhart 2011, S. 208f.). Dennoch stehen Fallverstehen und Reflexivität in diesem Ansatz hoch im Kurs. Gerade weil Professionalität als biographische Daueraufgabe konzipiert wird, ist die reflexive „Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen Erfahrungen und habitualisierten Erfahrungen“ zentral (Fabel-Lamla 2018, S. 94). Deshalb findet sich hier auch ein klares Plädoyer für „biographisch-reflexive Ansätze in der Lehrerbildung“ und „Fallarbeit als Format der Professionalisierung“ (ebd.).

Am deutlichsten finden sich im Vergleich der professionstheoretischen Ansätze im *strukturtheoretischen Professionsansatz* Aussagen zur spezifischen Anforderungslogik pädagogischer Professionen (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Helsper 2021a, 2016, 2007; Kramer 2020; Oevermann 2002, 1996). Aus meiner Sicht gelingt darüber eine Schärfung mit Blick auf die besondere Ansprüchlichkeit und die gesteigerte Verantwortlichkeit, die Lehrpersonen mit anderen Professionellen (z. B. Ärzt:innen) teilen. Als spezifische Anforderung stellt Ulrich Oevermann „die Funktion der stellvertretenden Krisenbewältigung unter der Bedingung der Gewährleistung der Autonomie des Klienten“ heraus (Oevermann 2009, S. 114). Als Grundstruktur teilt das pädagogische Lehrer:innenhandeln mit anderen Professionen, eine „Interventionspraxis“ zu sein (ebd., S. 113), die der Stärkung bzw. (Wieder-)Herstellung der lebenspraktischen Autonomie anderer dient. Lehrpersonen sind zuständig für das fachliche und soziale Lernen der Schüler:innen. Sie greifen in die Lern- und Bildungsprozesse ein, die „elementare Prozesse der Erzeugung von Neuem [und, d. Vf.] in sich per se krisenhaft sind“ (Oevermann 2002, S. 35). Dabei sind Lehrpersonen nicht nur stellvertretende Krisenlöser, sondern systematisch Kriseninitiatoren, da sie entsprechend der Lehrpläne Schüler:innen immer wieder mit dem Neuen konfrontieren (Helsper 2016, S. 109). Es gibt also die Zuständigkeit, Lern- und Bildungsprozesse von Schüler:innen mit zu gestalten, was mit einer erhöhten Verantwortlichkeit und gleichzeitig erhöhten Schwierigkeiten des beruflichen Handelns verknüpft ist (vgl. Helsper 2016, S. 107). Zu diesen Schwierigkeiten gehört, dass pädagogisches Handeln als Interventionspraxis nicht standardisierbar ist und sein Erfolg von der Mitwirkung und Eigenaktivität der Lernenden abhängt. Professionelles pädagogisches Handeln benötigt deshalb ein Arbeitsbündnis, das den Eingriff bei gleichzeitiger Mitwirkung des Lernenden erlaubt. Zugleich besteht eine strukturelle Ungewissheit über den Erfolg des pädagogischen Handelns (vgl. Paseka et al. 2018; auch Baumert & Kunter 2006; Luhmann & Schorr 1988).

Besonders im strukturtheoretischen Professionsansatz ist professionelles pädagogisches Handeln konstitutiv auf Fallverstehen und Reflexivität als notwendiger Bestandteil von Professionalität angewiesen (Helsper 2016, S. 107f.). Die Fähig-

keit zum Fallverstehen ist zwingend erforderlich, um die jeweilige Möglichkeit des Lernens und die konkreten Widerstände dagegen für das pädagogische Angebot (das Interventionshandeln) überhaupt angemessen zu finden und in der stellvertretenden Problemlösung zu unterstützen. Eine Sensibilität für konkrete Situationen und konkrete Personen ist zudem für die Gestaltung der Beziehung als pädagogisches Arbeitsbündnis erforderlich. Intervention, Problemlösung und Arbeitsbündnis können ohne Berücksichtigung des konkreten Fallbezuges, also standardisiert und subsumtiv, nicht gelingen. Die Notwendigkeit einer Fähigkeit zur Reflexion der konkreten Bedingungen des gestalteten pädagogischen Handelns ergibt sich aus der gesteigerten Verantwortung für die lebenspraktische Autonomie anderer, hier der Schüler:innen, bei gleichzeitig fehlender Standardisierung und bei struktureller Ungewissheit des Erfolgs. Professionelle Zuständigkeit endet nicht mit dem Scheitern und dem Misserfolg, sondern diese dauert an und erfordert eine reflexive Durchdringung der Spannungen und Widersprüche sowie eine Distanzierung von und Kritik an der pädagogischen Praxis.

Mit Oevermann ist eine pädagogische Berufspraxis nicht automatisch oder per se professionalisiert. Mit der beruflich spezifischen Zuständigkeit für eine Interventionspraxis und die stellvertretende Krisenlösung zur Stärkung der lebenspraktischen Autonomie liegt für eine Praxis zunächst eine strukturelle Professionalisierungsbedürftigkeit vor, die von einer tatsächlichen Professionalisiertheit zu unterscheiden ist (vgl. Oevermann 2002). Eine „manifeste Professionalisiertheit“ ist „an die Bedingung der bewussten Wahrnehmung dieser stellvertretenden Krisenbewältigung gebunden“ (Oevermann 2009, S. 113) – also an Fallverstehen und Reflexivität. Professionalisierung lässt sich hier ableiten als eine Entwicklung dieser Fähigkeiten bzw. Kompetenzen für das berufliche pädagogische Handeln. Dazu hat Werner Helsper (2001) mit der Idee der doppelten Professionalisierung bzw. des doppelten Habitus von Professionellen herausgestellt, dass neben dem routineförmigen praktischen Können, das für jede Praxis, nicht nur für das Lehrer:innenhandeln erforderlich ist, die wissenschaftlich-reflexive Haltung notwendiger Bestandteil eines professionellen Habitus ist. Mit dieser Reflexivität kann „das Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert“ und eingeschränkt werden (ebd., S. 12). Fallverstehen und Reflexivität lassen sich als Dimensionen eines solchen professionellen Habitus verstehen, deren Entwicklung und Stärkung „eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrerbildung“ wäre (ebd., S. 15). Fallverstehen und Reflexivität verhindern, dass sich eine Praxis unbemerkt fortsetzt und verlängert, die der gesteigerten Verantwortlichkeit für die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen nicht gerecht wird. Fallverstehen und Reflexivität ergeben sich daraus, dass pädagogisches Handeln (auch) von Lehrer:innen kein einfaches berufliches Handeln ist, sondern strukturell durch eine Professionalisierungsbedürftigkeit gekennzeichnet bleibt.

2 Gegen die Tendenz der reproduktiven unbemerkten Fortsetzung biographisch erworbener schulischer Dispositionen – eine praxis- und habitustheoretische Grundlegung der Notwendigkeit, Fallverstehen und Reflexivität als Qualifizierungsziele im Lehramtsstudium zu verfolgen

Im vorangegangenen Kapitel habe ich gezeigt, dass die Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexion wichtige Kompetenzen des professionellen Lehrer:innenhandelns bezeichnen, die keineswegs automatisch und selbstläufig vorausgesetzt werden können, sondern systematisch angebahnt und unterstützt werden müssen. In diesem Kapitel möchte ich nun begründen, warum diese Anbahnung und Unterstützung der professionellen Fähigkeiten von Fallverstehen und Reflexivität – wie Helsper (2001) es schon formuliert hat – eine besondere und vordringliche Aufgabe der universitären, wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung sind. Diese Begründung ergibt sich wesentlich daraus, dass diese professionellen Fähigkeiten auf einer Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens – als Dimensionen eines professionellen Habitus – konzipiert werden.

Längst schon ist in der Lehrer:innenforschung klar, dass es weniger die expliziten oder theoretischen Wissensbestände sind, die Unterricht als Praxis hervorbringen, sondern eher die routineförmigen und oft besonders veränderungsresistenten impliziten Vorstellungen von Lehrpersonen – etwa scripts und beliefs (vgl. z. B. Reusser et al. 2011; Combe & Kolbe 2008). In Praxistheorien wird diese Bedeutung von impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen besonders fokussiert. Damit wird z. B. im Konzept des Habitus das Augenmerk auf die inkorporierten und in der Regel nicht mental bewussten Schemata und Dispositionen gerichtet, die Lehrpersonen im Verlauf ihrer Biographie, in der eigenen Schulzeit und in den Phasen der Lehrer:innenbildung erwerben bzw. erworben haben.

Ich schließe hier an Überlegungen von Helsper zur Genese des Lehrer:innenhabitus und insgesamt an die Konzeption des Habitus bei Pierre Bourdieu an (vgl. Helsper 2019, 2018; Kramer 2019; Kramer & Pallesen 2019; Bourdieu 1993). In diesen Überlegungen erscheint die Genese des Lehrer:innenhabitus als „Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper 2019, S. 56) – angefangen mit der „Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen“ im lebensweltlich-sozialisatorischen Kontext der Herkunftsfamilie (ebd., S. 50), der aktiven Auseinandersetzung mit dem familiären Erbe im individuellen, biographisch erworbenen Habitus und weiter über dessen Fortschreibung oder Erweiterung in feldspezifischen habituellen Dispositionen im Schüler:innen-, im Studierenden- und dann später im Lehrer:innenhabitus. Die Herausbildung eines Lehrer:innenhabitus, also der mit dem beruflichen Lehrer:innenhandeln ver-

knüpften impliziten Orientierungen und kulturellen Praxen, ist in diesem Modell eng mit der Linie der individuell-biographischen Entwicklung verbunden und zugleich durch diese limitiert. In besonderer Weise betrifft das auch die inkorporierten Orientierungen und Praxen des Schüler:innenhabitus (vgl. ebd., S. 58). Helsper schließt hier an die Idee einer Irreversibilität der Habitusgenese und der stetigen, zumeist unbemerkten Weiterentwicklung des Habitus von Bourdieu als Anpassung an sich verändernde und ausdifferenzierende Weltbezüge an (vgl. Kramer & Pallesen 2019; Bourdieu 2001, S. 210f.; Bourdieu & Passeron 1973, S. 58f.). Das bedeutet, dass sich der Habitus bei der Konfrontation mit neuartigen handlungspragmatischen Anforderungen weiterentwickeln muss, dabei jedoch immer auf dem Fundament der bisher inkorporierten Schemata aufruft und diese in den Weiterentwicklungen aufgreift. In der Perspektive einer individuellen Inkorporierungsgeschichte findet sich damit beides: Stabilität und Veränderung der habituellen Dispositionen. Bourdieu versteht diese Dispositionen als eine Art praktischer Sinn, der zu einer möglichst krisenfreien, und das bedeutet v. a. zu einer routineförmigen und intuitiven Bewältigung der Anforderungen der Praxis verhilft (vgl. dazu Bourdieu 1993).

Für Helsper (2019, S. 54) sind in diesen Überlegungen zwei Besonderheiten für den Prozess des Lehrer:innenwerdens zu vergegenwärtigen: Erstens haben wir es hier mit einer Einmündung in ein berufliches Handlungsfeld (die Schule) zu tun, die auf eine langandauernde und lebensgeschichtlich frühe Entwicklungsphasen umfassende Einsozialisation aufruft. Wer Lehrer:in wird, hat die Schule ab dem 6. oder 7. Lebensjahr bis zum 18. oder 19. Lebensjahr i. d. R. 12, 13 Jahre lang erlebt und ein differenziertes und gleichzeitig besonders verfestigtes, tief in das Unbewusste abgesunkenes Repertoire an schulbezogenen habituellen Dispositionen ausgebildet. Schule ist für angehende Lehrpersonen¹ scheinbar bekannt und vertraut. Das gilt auch für die Position als Lehrperson, die als Schüler:in in gewisser Weise in einer Langzeitbeobachtung studiert wurde. Helsper verweist hier darauf, dass im Schüler:innenhabitus auch Orientierungen und Praxen des Lehrer:innenhandelns internalisiert sind – eine Art Lehrer:innenhabitus im Schüler:innenhabitus. Auch wenn Schüler:innen hier noch keinen praktischen Sinn für die spezifischen Praxisanforderungen an das Lehrer:innenhandeln inkorporieren können (vgl. dazu v. a. Kramer 2019; Kramer & Pallesen 2019), liegen doch stabile habituelle Dispositionen vor, die dann zunächst in die Entwicklung des Lehrer:innenhabitus unmittelbar eingehen. Zweitens zeigt Helsper auf, dass von den empirisch rekonstruierten Grundtypen eines Schüler:innenhabitus (vgl. Helsper et al. 2018, 2014; Kramer et al. 2009), einige i. d. R. nicht in den Lehrer:innenberuf einmünden und

1 Diese Argumentation gilt auch für Lehrpersonen, die nach der Schulzeit über eine Ausbildung und Berufserfahrungen in anderen Feldern verfügen (z. B. Quer- und Seiteneinsteiger:innen), weil die in der eigenen Schulzeit erworbenen Dispositionen dadurch i. d. R. nicht bewusst gemacht oder bearbeitet werden.

damit nicht in die Genese des Lehrer:innenhabitus eingehen können. Von Helsper als Exklusionslinien bezeichnet gehen der Schüler:innenhabitus der Exzellenz und der Schüler:innenhabitus der Bildungsfremdheit nicht in den Lehrerhabitus ein, sondern v. a. der Schüler:innenhabitus des Strebens und der der Bildungsnotwendigkeit. Damit finden wir in der Genese des Lehrer:innenhabitus v. a. eine Anknüpfung an inkorporierte schulische Dispositionen, die affirmativ und konservativ sind, statt distanziert und kritisch. In die Genese des Lehrer:innenhabitus gehen damit v. a. Dispositionen der Schulgläubigkeit ein (vgl. dazu Kramer 2015; auch schon Bourdieu & Passeron 1973).

Deutlich wird damit, dass in einer praxis- und habitustheoretischen Perspektive das berufliche Handeln von Lehrpersonen durch inkorporierte Dispositionen angeleitet wird, die in der Regel nicht bewusst sind und v. a. auf der sozialen Herkunft und den eigenen Schulerfahrungen beruhen (ähnlich wird das im Ansatz der beruflichen Überzeugungen problematisiert, vgl. Wilde & Kunter 2016; Reusser et al. 2011). Fallverstehen und Reflexivität sind dabei in diesen Dispositionen aus den dargelegten Gründen zumeist nicht zu erwarten. Für deren Erwerb und Ausdifferenzierung wäre über systematische Bildungs- und Qualifizierungsprogramme zu sorgen. Ohne diese systematischen Programme ist in gewisser Weise dem Zufall überlassen, ob diese Dispositionen vorliegen oder nicht.² Stattdessen finden sich wenig distanzierende und eher affirmative, unkritische Schulbezüge, die in die Genese des Lehrer:innenhabitus unkontrolliert eingehen. Damit besteht professionalisierungsbezogen die Gefahr, dass die Spezifik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns verfehlt wird und auch faktisch ungünstige Orientierungen und Praxen tradiert werden. Für eine erfolgreiche Professionalisierung braucht es deshalb einen zweifachen Bruch bzw. eine doppelte Transformation (vgl. dazu wieder Helsper 2001). Es muss erstens der Wechsel von der inkorporierten Schüler:innensicht auf eine aktive Übernahme der Lehrpersonenrolle erfolgen. Und zweitens ist die Anbahnung einer kritischen Auseinandersetzung und reflexiven Distanzierung von den eigenen Vorstellungen über das Handlungsfeld Schule erforderlich, damit der Kreislauf der reproduktiven unbemerkten Fortsetzung durchbrochen werden kann. Im Ablauf von eigener Schulzeit, Studium, Vorbereitungsdienst und der Berufstätigkeit als Lehrperson zeigt sich die erste Phase der Lehrer:innenbildung und das wissenschaftliche Lehramtsstudium geradezu prädestiniert, um diese doppelte Transformation bzw. den doppelten Bruch zu unterstützen. Anders als in der eigenen Schulzeit und dem Vorbereitungsdienst sowie der Berufspraxis als Lehrperson kann hier eine handlungsdruckentlastete Ausein-

2 Das gilt auch für Lehrpersonen, die wie Quer- und Seiteneinsteiger:innen auf nicht traditionelle Weise in den Beruf einmünden. Wenn man es nicht dem Zufall überlassen will, ob die Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexivität vorliegen, muss man berufs begleitende Fortbildungs- und Nachqualifizierungsmaßnahmen einrichten und die Möglichkeiten zu deren Erwerb und Ausdifferenzierung systematisch herstellen.

andersetzung mit den Anforderungen an das pädagogische Lehrer:innenhandeln und mit den eigenen schulbezogenen Orientierungen stattfinden. Das wiederum ist eine entscheidende Bedingung dafür, dass die Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexivität gefordert werden und damit auch entstehen können.

3 Zum Qualifizierungs- und Professionalisierungspotenzial einer kasuistischen, wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung

Die abschließenden Überlegungen zum besonderen Potenzial einer kasuistischen, wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung folgen weder dem Anspruch einer vollgültigen akademischen Einsozialisation, die Lehramtsstudierende zu Erziehungs- oder Fachwissenschaftler:innen macht, noch der Vorstellung einer Praxisanleitung von Lehramtsstudierenden, die darüber im Sinne einer beruflichen Ausbildung ein unmittelbar anwendbares berufliches Können erwerben. Beides sind aus meiner Sicht illusorische Vorstellungen, die aus dem gleichen Grund nicht einlösbar sind: Wissenschaft ist wie pädagogisches Lehrer:innenhandeln als eine professionalisierungsbedürftige Praxis auf eine Einsozialisation in eine Kunstlehre angewiesen, die Grenzen der Steuerbarkeit und der Curricularisierbarkeit aufweist (vgl. Oevermann 1996). Es braucht stattdessen eine sozialisatorische Praxis, die hier wie dort eine Partizipation an Wissenschaft erlaubt, also eine Teilnahme an der spezifischen Weise, sich auf lebensweltliche (z. B. schulische) Phänomenbereiche in einer Haltung der Distanz zu beziehen und darauf bezogene Aussagen im Modus der Begründung und der Kritik diskursiv zu verhandeln. Dieser Modus der Wissenschaft, der ganz und gar unpraktisch ist, erzeugt eine andere – eben eine unpraktische – Bezugnahme auf Gegenstände, die für eine Professionalisierung (für die Wissenschaft ebenso wie für das pädagogische Lehrer:innenhandeln) aber hoch bedeutsam ist. Das Lehramtsstudium müsste in einem solchen Verständnis besonders im erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Bereich Studierende in eine Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen, mit empirischen Studien oder auch mit einer eigenständigen diskursiv gerahmten Erkenntnisgenerierung verwickeln, ohne deren relative Geltung und deren prinzipielle Kritisierbarkeit zu verschleiern.³ Das würde auch den Verzicht auf vermeintliche Eindeutigkeiten und auf Versprechen der Evidenzbasierung für das Praxishandeln einschlie-

3 Es erscheint naheliegend, die fehlende strukturelle Gleichwertigkeit der Lehramtsstudiengänge an Hochschulen zu anderen etablierten wissenschaftlichen Disziplinen, die etwa auch in der Initiative der QLb überwunden werden soll und die auch in aktuellen Stellungnahmen und Gutachten (z. B. SWK 2023) eingefordert wird, mit dieser unvollendeten Akademisierung und dem Anspruch einer Praxisanleitung zu verknüpfen (vgl. Rothland 2020 und 2021). Die Abschaffung des Kriteriums des so genannten Schulpraxiserfordernisses bei Berufungsverfahren von Professuren in der Lehrer:innenbildung wäre in diesem Zusammenhang eine weitere wichtige Bedingung bzw. ein weiterer wichtiger Schritt (vgl. Scheidig 2020).

ßen. Das ist gegenwärtig an den Lehrerbildungsstandorten aber zumeist nicht der Fall und das wiederum ist Ausdruck einer unvollendeten Akademisierung der Lehrer:innenbildung an deutschen Hochschulen.

In Bezug auf Kasuistik in der Lehrer:innenbildung (vgl. Wittek et al. 2021) schlage ich hier einen mittleren Weg vor, der – statt des Anspruchs einer umfassenden Theoriebildung durch Studierende, die die Differenz zu einer ausgereiften wissenschaftlichen Professionalität verkennt und i. d. R. überfordert (vgl. dazu Helsper 2021a), sowie des Anspruchs einer Praxisbefähigung durch die Interpretation von konkreten Protokollen aus der Handlungspraxis, die ihrerseits verkennt, dass der Modus des Gegenstandsbezuges in der Analyse gerade nicht der des praktischen Tuns ist, – eine Bedeutsamkeit für die berufliche Praxis nicht in der Handlungsanleitung, sondern der Professionalisierungspotenzialität verankert. Eine solche Begründung der Qualifizierungsbedeutsamkeit von Kasuistik und insgesamt von einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung im Sinne ihres Professionalisierungspotenzials entkommt auch der Verstrickung mit Praxisansprüchen in Form einer legitimatorischen „Imagerie“ (vgl. Wernet 2021, 2016; auch Rothland 2020), weil diese – sei es nun in Form von Kompetenztraining, von best practice oder im Sinne einer Evidenzbasierung – von vorneherein suspendiert und ausgeklammert werden (vgl. Kramer 2022, 2020). Im Übrigen würde eine solche Ausrichtung der Lehrer:innenbildung nicht nur eine wichtige Bedingung und zugleich ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer mit anderen wissenschaftlichen Studiengängen gleichwertigen Akademisierung sein, sondern das Lehramtsstudium auch von den genannten und nicht einlösbaren Ansprüchen einer Praxisbeziehung im Sinne einer Praxisanleitung befreien.

In diesem Sinne plädiert der Beitrag für eine kasuistische Lehrer:innenbildung, die auf der Grundlage dokumentierter Protokolle von konkreten Situationen und Begebenheiten der schulischen bzw. unterrichtlichen Handlungspraxis eine aktive, handlungsdruckentlastete und diskursive Auseinandersetzung mit typischen Anforderungen und Handlungsproblemen des beruflichen Handelns erlaubt (vgl. Schmidt & Wittek 2021; Helsper 2016, 2001; Wernet 2006, 2000 auch Oevermann 1996). Dabei geht es dann weder um das Ziel einer eigenständigen Theoriebildung noch um eine Anleitung für das bessere bzw. richtige pädagogische Handeln, sondern der Weg ist in gewisser Weise das Ziel. Eine aktive, handlungsdruckentlastete und diskursive Auseinandersetzung ermöglicht und erfordert zugleich, dass Studierende mit der Einklammerung der unmittelbaren Nützlichkeit der angestellten Überlegungen sich wechselseitig ihre Interpretationen und Ableitungen explizit begründen und kritisieren. Dieser Anspruch wäre aufzurichten und auch gegenüber den anderen Erwartungen und Interessen von Lehramtsstudierenden nach unmittelbarer Praxisanleitung aufrechtzuhalten (vgl. Wenzl et al. 2017). Auf diese Weise wird nicht nur die Mehrperspektivität in der Ausdeutung komplexer sozialer Ereignisse erfahrbar, sondern vor allem, dass es neben und

gegen den typischen schnell schließenden Blick der Praxis weitere gültige Deutungsmöglichkeiten gibt, die über die Prinzipien der Begründung und Kritik weiter entwickelt, geschärft und auf ihre Geltung überprüft werden – ja auch wieder verworfen werden – können. Wird Kasuistik in diesem Sinne als Lehrpraxis umgesetzt, dann erhalten Studierende – sofern sie sich darauf einlassen – tatsächlich „echte“ kommunikative Partizipationschancen (Wernet 2021, S. 309f.), weil – auch wenn durch die vermutlich größere kasuistische Erfahrung der Dozierenden ein Ungleichgewicht in die Kommunikationsbeziehung eingebaut ist – für alle Deutungen und Kommunikationsbeiträge die gleichen Prämissen (Begründung, Kritik und Geltungsprüfung) gelten und anzulegen sind. Zudem lässt sich in dieser Fokussierung auch das Risiko einer Geringschätzung der pädagogischen Praxis (vgl. ebd., S. 313) verringern, weil die diskursive Verständigung über Deutungsmöglichkeiten durch die Suspendierung des unmittelbaren Praxisanspruchs keine Bewertungen des Geschehens vornehmen muss. Stattdessen werden über die gemeinsame Interpretation von Handlungssituationen die komplexe interaktive Dynamik und die Mehrdeutigkeit des Geschehens geradezu spürbar. Statt Praxisrezepten oder normativen Bewertungen verlangt eine solche kasuistische Lehrer:innenbildung die Fähigkeit des Fallverstehens und der Reflexivität. Fallverstehen meint dabei nicht ein besserwisserisches Richtig-verstehen, sondern eine Sensibilität für die Situativität und die Individualität eines Geschehens, das gerade nicht vorschnell subsumtiv einsortiert werden soll.

Tatsächlich kann man mit einer wissenschaftlichen, kasuistischen Lehrer:innenbildung die Hoffnung verbinden, dass dabei – je stärker, je breiter und ausdrücklicher ein Studium derart ausgerichtet ist – in der Teilnahme an solchen Lehrveranstaltungen auch im Sinne sozialisatorischer Praxen habituelle Dispositionen entstehen können, die die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Fallverstehen und zu Reflexivität beinhalten. Eine Garantie im Sinne technologischer Wirkungsannahmen gibt es aber nicht, bzw. kann es diese mit den dargestellten Annahmen in diesem Beitrag auch nicht geben.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Philipp Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: Tübingen University Press.

- Cramer, Colin (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In Ewald Kiel, Bardo Herzog, Uwe Maier & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 133-141). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021a). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2021b). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerberuf. Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerberuf. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S. 567-579.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareike (Hrsg.) (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS. KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Zugriffen: 25.08.2023.
- König, Johannes (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, Johannes (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127-148). Münster & New York: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten (2022). Ungewissheit des pädagogischen Handelns als Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Struktur- und praxistheoretische Perspektiven. Vortrag im Rahmen der Online Veranstaltungsreihe „Fachgespräche Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Forschung. Diskurs. Perspektiven“ am 27. April 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=fVLQvtzm48Q> Zugriffen: 15.09.2023.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 31 (60), S. 47-51.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerberufes und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In Carolin Rotter, Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-52). Weinheim und München: Beltz Juventa.

- Kramer, Rolf-Torsten (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten & Fabel-Lamla, Melanie (2025). Profession und professionstheoretische Ansätze. In Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Annette Scheunpflug & Marcus Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften*. (S. 197-217) Bd. 3. UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziem, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Overmann, Ulrich (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113-142). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Overmann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, Kurt, Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Rothland, Martin (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), S. 270-287.
- Scheidig, Falk (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), S. 343-358.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft (S. 202-224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrprofessionalität. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wenzl, Thomas, Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2017). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2021). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2000). Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder? Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275-300). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wilde, Annett & Kunter, Mareike (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299-315). Münster & New York: Waxmann
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor

Kramer, Rolf-Torsten, Dr.

Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de