

Jacob, Cornelia

## Fallkonstitution als neuralgischer Punkt – Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls

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. 271-289. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Jacob, Cornelia: Fallkonstitution als neuralgischer Punkt – Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls - 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. 271-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328437 - DOI: 10.25656/01:32843; 10.35468/6156-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328437>

<https://doi.org/10.25656/01:32843>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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



### Kontakt / Contact:

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

*Cornelia Jacob*

## **Fallkonstitution als neuralgischer Punkt – Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls**

### **Zusammenfassung**

Basierend auf empirischen Befunden zeigt der Beitrag den Stellenwert der Fallbestimmung als zentrales kasuistisches Moment für hochschulische Seminarpraxis.<sup>1</sup> Dabei wird kasuistische Lehre als eine Interaktionspraxis entworfen, die sich mit programmatischen Professionalisierungsansprüche auseinandersetzen muss. Ausgehend von exemplarischen Befunden zu einer Aufgabenstellung eines erziehungswissenschaftlichen Seminars wird ausgelotet, welchen Stellenwert das Moment der Fallkonstitution innerhalb der Lehre für Professionalisierungspotenziale hat. Aufbauend darauf zeigt sich, dass Fallverstehen und Reflexivität nicht nur für die anzubahnde Professionalisierung der Studierenden bedeutsam ist, sondern auch dozierendenseitig berücksichtigt werden sollte. Dies wird in zwei abschließenden Implikationen im Sinne hochschuldidaktischer (Reflexions-)Impulse dargestellt.

**Schlagworte:** Fallbestimmung, Kasuistik, Lehrpraxis, Professionalisierung, Professionsforschung

### **Abstract**

Based on empirical findings, the article demonstrates the importance of case definition for case-based teaching at university. In this article, case work is defined as a practice of interaction and as tension between teaching and research and is linked to programmatic ideas of professionalisation. Empirically, an exemplary case of a task shows how important case definition is for professionalisation. The article shows that case understanding and reflexivity are not only important for the professionalisation of students but also for lecturers. As a

1 Die zu Grunde liegende empirische Dissertationsstudie bezieht sich auf Daten sowohl aus fachdidaktischen als auch erziehungswissenschaftlichen Seminaren.

result, ideas are formulated for reflection on how lecturers can deal with the challenge of case-based teaching.

**Keywords:** case definition, case work, professionalization, research on professions, teaching

## 1 Einleitung und Problemaufriss

*Kasuistik in Forschung und Lehre* lautet ein Sammelbandtitel, der sich mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven auf Fallarbeit<sup>2</sup> befasst (Wittek et al. 2021). Zwei Lesarten schwingen im Titel mit: Während man einerseits annehmen kann, dass es sich mit *Forschung* und *Lehre* um zwei unterschiedliche Felder handelt, in denen Kasuistik betrieben wird, deutet die Konjunktion ‚und‘ andererseits an, dass *Forschung und Lehre* in einem Zusammenhang zusammengedacht werden. Kasuistik ist dann etwas, das nicht sowohl in der Forschung als auch in der Lehre, sondern in einer symbiotischen Verbindung dieser beiden Felder auftaucht. Eine solche „*Einheit von Forschung und Lehre*“ [Herv. i. O.] (Wernet 2021, S. 299) mag zwar eine Grundannahme universitärer Lehre sein, dennoch wird in diesem Beitrag dafür plädiert, diese Bereiche als in ihrer Grundlogik differenzial zu verstehen. Für Fragen der (anzubahnenden) Professionalisierung Studierender durch *Kasuistik in der universitären Lehrer:innenbildung* wird hier die Relation von Forschung und Lehre gezielt in den Blick genommen. Berücksichtigt wird dabei in diesem Beitrag weniger die Studierendenperspektive, als vielmehr die Seite der Dozierenden, die oftmals rekonstruktiv Forschende sind, wenn sie Kasuistik in ihre Lehre einbinden. Wie im Folgenden exemplarisch anhand von Datenmaterial aus einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung gezeigt wird, kann aus dieser Doppelrolle eine Spannung erwachsen, die wiederum für die erwarteten Professionalisierungspotenziale kasuistischen Arbeitens bedenkenswert ist.

Für ein Verständnis von Kasuistik ist es m. E. relevant, die Relation der beiden Bereiche Forschung und Lehre (empirisch) in den Blick zu nehmen: Begründen lässt sich das damit, dass Hochschulen eine „institutionalisierte Doppelfunktion“ zukommt, sodass die Akteur:innen der Lehrer:innenbildung qua „Personalunion“ (Wernet 2021, S. 306) als Forschende und Lehrende verschiedene Tätigkeitsfelder bespielen, die durchaus unterschiedlichen Logiken folgen. Hier kann an die Überlegungen von Ralf Bohnsack zur Differenz von „professionalisierter Praxis“ einerseits und „wissenschaftlicher Expertise“ (Bohnsack 2020, S. 7) andererseits angeschlossen werden. Im Tätigkeitsfeld der *Forschung* dominiert entsprechend der Forschungslogik die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis, das ist das „Produkt, an dem die Qualität und eben Professionalität der Wissenschaft gemessen

2 Im folgenden Beitrag werden die Begriffe Kasuistik und Fallarbeit synonym verwendet.

wird“ (Bohnsack 2021, S. 7). Im Tätigkeitsfeld der *Lehre* weist die dort durchzuführende Praxis deutliche Äquivalenzen zum zukünftigen Berufshandeln der Studierenden auf, nämlich die Bedeutsamkeit der Interaktion mit ‚der Klientel‘. Eine Berücksichtigung dieser Differenz zwischen Forschung und Lehre und ihr Einfluss auf kasuistisches Arbeiten findet im Diskurs um Kasuistik bisher wenig explizite Beachtung.<sup>3</sup> Nun mag die Herausforderung, Forschung und Lehre zu relationieren, weder spezifisch für Kasuistik noch für das Lehramtsstudium sein, andersherum scheint es aber bei der Betrachtung von *Kasuistik in der universitären Lehrer:innenbildung* gewinnbringend zu sein, jene bei der Gegenstandsbestimmung mitzudenken. Ergänzend zu diesen Überlegungen, sind die hochschuldidaktischen und programmatischen Ansprüche hinsichtlich einer Professionalisierung der Studierenden durch kasuistische Formate mitzudenken:

Innerhalb des aktuellen Diskurses über Kasuistik lassen sich zwei Linien ausmachen, wie diese Relation von Forschung und Lehre diskutiert werden. In dem einen Strang scheint (implizit) die Annahme leitend, dass Forschung und Lehre nahezu in eins fallen. Werner Helsper spricht bspw. konkret von „fallrekonstruktiver Lehrer:innenbildung“ (Helsper 2021, S. 162, Herv. d. Verf.). Und Andreas Wernet zieht den Schluss, dass die für universitäre Kasuistik genuin hohe Forschungsorientierung ohnehin dazu führe, dass sich „das Problem der *Einheit von Forschung und Lehre* hochschuldidaktisch kaum stellt“ (Wernet 2021, S. 299, Herv. i. O.). Insbesondere dort, wo „die sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehre [...] von fallrekonstruktiv prozedierenden Forscher:innen durchgeführt wird“, seien „kasuistische Elemente“ (Wernet 2021, S. 300) erwartbar. Eine Kasuistik, die forschungslogisch orientiert in die Lehre integriert wird, könne demzufolge nur methodisch geleitet und „in der vollen Riskanz eines offenen Erkenntnisprozesses“ (Helsper 2021, S. 162) gestaltet werden. Hier wird Kasuistik in einem forschungsnahen Verständnis entworfen. In den bisherigen empirischen Befunden deutet sich allerdings an, dass eine Forschungsorientierung als Anspruch kasuistischer Lehre ein „unerreichbares Ideal“ (Schmidt & Wittek 2021a, S. 262) zu sein scheint. In dem anderen identifizierten Strang des Diskurses wird demgegenüber Kasuistik von vornherein insofern in einer (hochschul-)didaktischen Perspektivierung gedacht, dass bspw. Fragen der Vermittelbarkeit, didaktischen Umsetzung und Funktionen innerhalb der Lehre thematisiert werden (Schmidt & Wittek

3 In ähnliche Richtung argumentiert Merle Hummrich in der Beobachtung, dass Kasuistik durch eine Spannung gekennzeichnet sei, die eine an „Praxisreflexion und wissenschaftliche Erkenntnis“ orientierten Kasuistik von einer „in den Dienst der Praxis“ Hummrich (2020, S. 68) gestellten unterscheidet. Wolfgang Meseth attestiert Fallarbeit eine ähnliche Spannung, die er als Changieren zwischen „empirisch-deskriptivem Forschungswissen (Fremdbeschreibung) und praktisch-normativem Professionswissen (Selbstbeschreibung)“ Meseth (2016, S. 39) deutet. Während bei diesen Spannungsverhältnissen unterschiedliche Handlungsfelder (Universität, schulischer/pädagogische Praxis) aufgerufen werden, richtet sich hier der Blick auf die universitären und in sich spannungsvollen Tätigkeitsbereiche.

2021a, 2021b). In dieser Argumentationslinie wird Kasuistik sowohl als Medium konzeptualisiert, welches dazu dient, in der Lehre etwas zu vermitteln, als auch als etwas selbst zu Vermittelndes. Nicht zuletzt durch die Einbettung in das Studium lassen sich Unterschiede zwischen Fallarbeit in der Lehre und etwa der Einsozialisierung in rekonstruktive Forschungsmethoden in Forschungswerkstätten annehmen. Kasuistik wird in diesem Verständnis v. a. lehrbezogen und weniger forschungsbezogen gedacht, wohingegen in der ersten Argumentationslinie der Lehrbezug recht unmittelbar als Forschungsbezug ausgewiesen wird. Mit dieser unterschiedlichen Verortung von Kasuistik zwischen Forschungs- und Lehrbezug lassen sich auch die normativen Lehr- und Professionalisierungsziele deuten, die mit den verschiedenen Formaten kasuistischen Arbeitens verbunden sind. Im Sinne der doppelten Professionalisierung sind beide Dimensionen, der „wissenschaftlich-reflexive Habitus“ wie auch der „Habitus des routinisierten, praktischen Könnens“ (Helsper 2001, S.13) im Sinne einer stärker berufsorientierten Ausrichtung, mögliche Zielperspektiven kasuistischen Arbeitens.

Kasuistik als Forschungsgegenstand wird – sowohl in theoretischen als auch empirischen Beiträgen – oftmals geradezu selbstverständlich mit Professionalisierungsansprüchen verknüpft diskutiert, wobei häufig die (Einzel-)Fallbezogenheit der (anvisierten) beruflichen Praxis in Anschlag gebracht wird, um zu begründen, weshalb auf dem Weg dorthin eine Auseinandersetzung mit (Einzel-)Fällen vielversprechend sei (u. a. Hummrich 2021, S. 27; Meseth 2016). Insbesondere gilt dies für die wissenschaftliche-reflexive Professionalisierungsdimension in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung. Die Beobachtung, dass empirische Darstellungen von pädagogischen Handlungsvollzügen häufig mit professionalisierungstheoretischen Aspekten eng verwoben werden, macht dies deutlich. Gerade eine methodengeleitete, forschungsorientierte, hier spezifisch rekonstruktive Kasuistik ermögliche – so lautet die Programmatik – die Anbahnung einer Professionalisierung, verstanden als wissenschaftlich-reflexive Haltung am Fall (u. a. Helsper 2000, 2018; Parade et al. 2020; Schmidt & Wittek 2021b). Leitend ist dabei die Annahme, Fallarbeit trage dazu bei, dass Studierende solch eine wissenschaftlich-reflexive Haltung entwickeln könnten, indem eine „handlungenlastete Auseinandersetzung mit der empirischen Wirklichkeit von Schule und Unterricht“ (Kunze, 2017 S. 215) stattfinde. Dieser normative Anspruch an Fallarbeit konfligiert – darauf deuten empirische Befunde hin – nicht selten mit den (pragmatischen) Herausforderungen einer kasuistischen Lehre (Schmidt & Wittek 2021a).

Solche pragmatischen Herausforderungen, zeigen sich hochschuldidaktisch vermutlich nicht ausschließlich aber doch zugespitzt für das Lehramtsstudium. Denn für das Lehramtsstudium ist mitzudenken, dass das Studium mit der Erwartung konfrontiert ist, „es möge *als* Studium schon einen unmittelbaren Beitrag zur berufspraktischen Qualifizierung leisten“ (Wernet 2016, S. 293, Herv.i. Orig.). Die Akteur:innen, die über ihr Lehrangebot dazu beitragen, universitäre Lehrer:innenbildung zu ge-

stalten, sehen sich auch deshalb mit Erwartungen konfrontiert, die zueinander in Spannung stehen können: Universitäre Lehrer:innenbildung kann nicht hinter einen „Anspruch auf Wissenschaftlichkeit“ (Wernet 2021, S. 306) zurücktreten, zugleich kommt man nicht umhin, die „Berufsbezogenheit des Studiums“ (Leonhard 2021, S. 200) zu akzeptieren. Das Zugeständnis, dass in diesem Studiengang keine zukünftigen ‚reinen‘ Erziehungs- bzw. Fachwissenschaftler:innen, sondern eben angehende Lehrpersonen und damit Pädagog:innen mit jeweils Anteilen in mehreren Disziplinen studieren (Leonhard 2021), spitzt die Frage nach der Relation von Forschung und Lehre nochmals zu: Denn aufgrund der „Differenz zwischen professionalisierter Praxis auf der einen und theoretischer resp. wissenschaftlicher Expertise auf der anderen Seite“ (Bohnsack 2021, S. 7) ist für die Studierenden des Lehramts eine Einsozialisierung in (fachspezifische) Forschungslogiken und Befähigung zu wissenschaftlicher Expertise nur anteilig bedeutsam, da das Studium vorrangig auf eine Befähigung zur professionalisierten Praxis im Sinne einer qualitätsvollen Interaktion mit der Klientel, also den Schüler:innen, zielt. Die hochschuldidaktische Popularität von Kasuistik lässt sich durch diese Herausforderung erklären, da über die Fälle sowohl das zukünftige Berufsfeld als auch der wissenschaftliche Anspruch verbunden werden könne.

Unmittelbar bedeutsam wird diese angedeutete Spannung, die mit der Verortung von Kasuistik zwischen Forschung und Lehre, eingebettet in komplexe hochschuldidaktische Professionalisierungsansprüche, einhergeht, in der konkreten Lehrpraxis und der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden: Die auf den bisherigen Befunden fußende These dieses Beitrags lautet, dass sich diese Spannung verdichtet in kasuistischer Lehre zeigt, da die Arbeit an Fällen in besonderer Weise wissenschaftliche Ansprüche mit schulischer Praxis kombiniert. Der Beitragstitel deutet bereits an, dass sich dabei die Frage, wer was zum Fall macht, empirisch basiert als neuralgischer Punkt kasuistischer Lehre herauskristallisiert hat. Gerade das Moment der Fallbestimmung macht deutlich, wie komplex die Anforderungen kasuistischen Arbeitens im Studium sind. Insbesondere mit Berücksichtigung der programmatischen Professionalisierungsansprüche, scheint es notwendig, nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden in den Blick zu nehmen und damit Professionalisierung und Kasuistik v. a. als gemeinsam hervorgebrachte Interaktionspraxis zu beforschen.

Ziel des Beitrages ist es, ausgehend von Daten einer kasuistischen Interaktionspraxis einer Lehrveranstaltung, zu diskutieren, welches Potenzial die Fallkonstitution für Professionalisierungsprozesse hat. Dazu soll zunächst ausgelotet werden, wie Kasuistik als Forschungsgegenstand so konzipiert werden kann, dass gleichermaßen professionstheoretische (strukturtheoretische) wie auch methodologisch-methodische Prämissen (praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode) berücksichtigt werden (2). Entlang exemplarischer Befunde der Rekonstruktion einer Aufgabenstellung zeigt sich für die Handlungspraxis der:des

Dozierenden, dass das Spannungsverhältnis zwischen Forschungs- und Lehrbezug in der Bearbeitung von Habitus und Norm ambivalent und damit brüchig bleibt (3). Abschließend wird erörtert, welche Reflexionsimpulse und Implikationen sich aus diesem Befund für eine kasuistische Lehrer:innenbildung ableiten lassen, deren Ziel eine Professionalisierung der Studierenden ist (4).

## 2 Kasuistik als Forschungsgegenstand – professionstheoretische und methodologisch-methodische Perspektiven

Da Professionalisierung die Zielperspektive für Lehrer:innenbildung ist, gilt dies auch für eine hochschuldidaktisch gerahmte Kasuistik. Wie bereits einleitend angedeutet, hängt das damit zusammen, dass Fallarbeit in Seminaren „nicht den Charakter eines vollständigen Forschungsprojektes“ hat und die „Berufsbezogenheit des Studiums“ (Leonhard 2021, S. 200) nicht ignoriert werden kann. Damit ist der Forschungsgegenstand Kasuistik programmatisch aufgeladen. Man kommt nicht umhin, anzuerkennen, dass auch der wissenschaftliche Diskurs um Kasuistik selbst nicht ausschließlich auf Erkenntnisgewinn zielt, sondern normative und legitimatorische Aspekte berührt, wie und wozu Fallarbeit dienen kann (dazu ausführlicher Wernet 2021, S. 200). Dennoch besteht der Anspruch, Forschungsgegenstand und -design so zu entwerfen, dass eine Trennung zwischen analytischen und normativen Aspekten zu Kasuistik in der Empirie mitgedacht wird.

Wird Kasuistik wie in diesem Beitrag als Interaktionspraxis innerhalb hochschulischer Lehre konzeptualisiert und zugleich a) in einem Spannungsfeld von Forschung und Lehre und b) professionstheoretisch perspektiviert verstanden, liegt es nahe, empirisch die gemeinsame Praxis der Akteur:innen – also Dozierende und Studierende – zu fokussieren. Um die sich vollziehende *interaktive* Praxis rekonstruktiv in den Blick nehmen zu können, eignen sich *in situ* Daten, wie bspw. audio-/videografierte Interaktionen von Lehrveranstaltungen, in denen konkret an Fallmaterial gearbeitet wird. Zwar gibt es inzwischen *in situ* Daten *studentischer* Fallarbeit (Kunze 2017; Pollmanns et al. 2018; Sirtl i. V.), Daten, in denen Kasuistik als gemeinsame Interaktionspraxis von Studierenden und Lehrenden berücksichtigt wird, sind diese jedoch nach wie vor allenfalls in Ansätzen zum Gegenstand der Forschung geworden (Wittek 2023). An dieses Desiderat, auch das „*Interaktionsgeschehen seminaristischer Kasuistik*“ empirisch umfassender zu ergründen“ (Wittek 2023, S. 117, H. i. O.) schließt die Dissertationsstudie der Autorin an, die die empirische Grundlage dieses Beitrags bildet.

Ein empirischer Zugang zu *Kasuistik als interaktive Praxis Dozierender und Studierender* unter Berücksichtigung professionstheoretischer Konzepte lässt sich m. E. wie folgt realisieren (Jacob i. V.): Professionalisierung wird in diesem Beitrag v. a. strukturtheoretisch gedacht, wobei insbesondere die Gedankenfigur

des wissenschaftlich-reflexiven Habitus als anzubahnde Professionalisierung der Studierenden bedeutsam wird, da jene für den Gegenstand Kasuistik in der Lehrer:innenbildung zentral ist. Damit ist Professionalisierung in einem heuristischen Sinne gegenstandskonstituierend für Kasuistik, wobei entsprechend normativ programmatische Ansprüche nicht ausgeklammert werden können. Für einen empirischen Zugang zu Kasuistik als Interaktionspraxis wird diese Perspektive um praxeologisch-wissenssoziologische Aspekte ergänzt. Die praxeologische Wissenssoziologie ist nicht nur metatheoretischer und methodologischer Hintergrund der Dokumentarischen Methode und damit eine Grundlagentheorie sondern entwickelt sich zunehmend zu einer Gegenstandstheorie (Bohnsack 2020), mit der Aussagen zu Professionalisierung aus dieser Perspektive getroffen werden. In der Studie nimmt die praxeologische Wissenssoziologie daher eine Art Brückenfunktion ein, mit der sich die gegenstandstheoretischen und damit auch professions-theoretischen Annahmen mit einem empirischen Zugang verbinden lassen.

Einer der Grundgedanken zur Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive ist auf gegenstandstheoretischer Ebene die Differenzierung zwischen „theoretischer Expertise und interaktiver Praxis“ (Bohnsack 2020, S. 7) bzw. grundlagentheoretisch gesprochen zwischen propositionaler und performativer Ebene. Diese Dichotomie lässt sich an die im Lehrer:innenbildungsdiskurs vielzitierte Differenz *zwischen* Theorie und Praxis als zwei unterschiedliche Berufsfeldlogiken, nämlich zwischen Wissenschaft (Universität) und pädagogischem Handeln (Schule), rückbinden. In der hier vorgenommenen (analytischen) Unterscheidung der Tätigkeitsbereiche Forschung und Lehre hingegen muss diese Differenzierung ergänzt werden um eine Spannung *innerhalb* des hochschulischen Berufsfeldes. Während sich Forschung als Kerntätigkeit eindeutig auf wissenschaftliche Expertise bezieht, erinnert die Lehr-tätigkeit in der Logik deutlich stärker an das interaktive Handeln Professioneller in der Auseinandersetzung mit der Klientel – siehe dazu auch Richard Lischka-Schmidt (i. d. Bd.). Hier ist zu fragen, wie die praxeologischen Gedanken zur *pädagogischen* Professionalisierung auf Hochschule übertragen werden können. Die Gedankenfigur, Interaktion mit der Klientel als professionalisierte Praxis zu verstehen, fokussiert Akteur:innen, die bereits im Berufsleben sind und dort handeln. Wenn nun Seminarinteraktionen beforscht werden, in der Studierenden die zukünftigen Akteur:innen sind, die es zu professionalisieren gilt, was ist dann die professionalisierungsbedürftige Praxis und wer sind die Akteur:innen und wer die Klientel?

Für eine Beforschung kasuistischer Seminarpraxis ist es sinnvoll, den methodologisch-methodischen Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie folgend zunächst die „analytische [...] und normative [...] Dimension“ (Bohnsack 2020, S. 8) zu trennen. Damit sind „die in die interaktive Praxis [...] (überwiegend) implizit eingelassenen normativen Orientierungen oder Werthaltungen“ (Bohnsack 2020, S. 8) zunächst zu rekonstruieren. Zugleich lassen sich eben solche Wissensbestände rekonstruieren, die für die Akteur:innen (Dozierende und Studierende)

handlungsleitend sind. Da davon ausgegangen werden kann, dass Dozierende in der Lehre u. a. institutionalisierte und organisationale Normen bearbeiten müssen, scheint es naheliegend, in der Rekonstruktion mit dem methodologisch durch die Praxeologische Wissenssoziologie betonten Spannungsverhältnis von Habitus und Norm zu arbeiten: Die Kategorie der Norm wird als grundsätzlich diskrepanz zur Kategorie des Habitus konzeptualisiert, wobei die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses durchaus in einen habitualisiert/routinisierten Umgang überführt werden kann (Bohnsack 2017). Erst die Relationierung dieser diskrepanz Kategorien ermöglicht eine Konturierung von Norm und Habitus und der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses. Ausgehend von dieser Grundfigur kann argumentiert werden, dass die beobachtbare Handlungspraxis in einer Lehrveranstaltung durch ein komplexes wechselseitiges Bezugssystem aus Habitus und Norm der jeweiligen Akteur:innen hervorgebracht wird. Sowohl der handlungsleitende Habitus als auch die (routinisierte) Verhältnissetzung zu den wahrgenommenen Normen der Institution Hochschule und der konkreten Organisation sind an der Gestaltung sozialer Wirklichkeit beteiligt und lassen sich mit der Dokumentarischen Methode rekonstruieren. Auch die mit Kasuistik verbundenen professionstheoretischen Ansprüche lassen sich als Normen verstehen, zu denen sich die Dozierenden und Studierende ins Verhältnis setzen (müssen). Im Wissen um professionstheoretische Begründungsfiguren etwa ist anzunehmen, dass diese für die Gestaltung von kasuistischen Lehrveranstaltungen durchaus relevant werden.

### 3 Wer macht was zum Fall? –

#### Rekonstruktion kasuistischer Interaktionspraxis

Für das Forschungsdesign der zugrunde liegenden Dissertationsstudie wurde entsprechend versucht, u. a. die Relation zwischen den jeweiligen Akteur:innen und den wahrgenommenen Normen im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen empirisch sichtbar zu machen. Dabei wird Professionalisierung mittels Kasuistik als ein Angebot verstanden, das Dozierende im Rückgriff auf organisationale Normen und vor dem Hintergrund ihres Habitus in die Lehre einbringen und zu dem sich die Studierenden(-gruppen) je unterschiedlich verhalten. Das bedeutet auch, dass sich die damit angebotenen ‚Professionalisierungspotenziale‘ vor dem Hintergrund interaktiver Praxis unterschiedlich gestalten und von den Studierenden unterschiedlich aufgenommen werden können (dazu ausführlicher Jacob i. V.).

#### 3.1 Studie und Forschungsdesign

Die empirische Analyse beruht auf Daten und Rekonstruktionen der Dissertationsstudie *Professionalisierung durch Kasuistik? Eine empirisch-rekonstruktive Studie*

zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität.<sup>4</sup> In diesem Forschungsprojekt werden in situ Daten studentischer Kleingruppen in unterschiedlichen kasuistischen Seminarformaten untersucht. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Interaktionspraxis gelegt, wobei das Erkenntnisinteresse vorrangig die Studierenden bei der Bearbeitung des Fallmaterials fokussiert. Um der Komplexität und Spezifik der Interaktionspraxis innerhalb *kasuistischer Lehrveranstaltungen* Rechnung zu tragen, wurde ein Forschungsdesign entworfen, das versucht zu erfassen, wie die Dozierenden und Studierenden gemeinsam und unter Bezug auf die Aufgabenstellung und das Fallmaterial eine Interaktion hervorbringen. Entsprechend werden neben der aufgezeichneten Interaktion die (schriftliche) Aufgabenstellung bzw. begleitende Präsentationsfolien sowie das textliche und bildliche Fallmaterial ausgewertet. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Studiengruppen die an sie gestellten Anforderungen je unterschiedlich aufnehmen und bearbeiten. Erhoben wurden zwei Lehrveranstaltungen, wobei insgesamt sieben studentische Kleingruppen mit jeweils drei bis fünf Studierenden das Sample der Studie bilden. Bewusst wurden Lehrveranstaltungen ausgewählt, die sich in ihrer modularen Zuordnung aber auch hinsichtlich des kasuistischen Arbeitens unterscheiden. Gemeinsam ist den Seminarformaten, dass in beiden Lehrveranstaltungen aufgabenbasiert an Fällen gearbeitet wird und die Studierenden (phasenweise) eigenständig in Kleingruppen arbeiten. Grundlage der hier dargestellten Empirie ist ein bildungswissenschaftliches Seminar, in dem die Dozierende Fälle in das Seminar einbringt, an denen die Studierenden entlang einer mündlichen Aufgabenstellung (unterstützt durch Präsentationsfolien) arbeiten, wobei sich Plenums- und Kleingruppenphasen abwechseln. Das Modul ist verpflichtend, es werden darin allerdings verschiedene Seminare angeboten, wobei nicht alle fallorientiert arbeiten. Das Seminar richtet sich an Studierende aller Lehrämter (allgemeinbildend). Die erhobene Sitzung stammt aus der Mitte des Semesters, die Studierenden haben in allen vorherigen Sitzungen ebenfalls fallorientiert gearbeitet. Die Studierenden arbeiten methodisch niedrigschwellig orientiert an der Dokumentarischen Methode. Die Auswertung der erhobenen Daten zur Seminarpraxis erfolgt mit der Dokumentarischen Methode mit den bekannten Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation bis hin zur Typenbildung (Bohnsack 2017). Die Interaktionspraxis innerhalb der Seminare ist eine spezifische Form des Datenmaterials, die an der Schnittstelle von Gruppendiskussionen (u. a. Bohnsack et al. 2010; Loos & Schäffer 2001), „authentischen Gesprächen“ (Przyborski 2004, S. 18) und Unterrichtsinteraktionen (u. a. Asbrand & Martens 2018; Bonnet 2009; Martens et al. 2022) verortet wird (Jacob i. V.). Die Entscheidung, im

<sup>4</sup> Die Daten der Dissertationsstudie wurden als Begleitforschung des Projekts KALEI erhoben, das im Rahmen der *Qualitätsinitiative Lehrerbildung* (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert wird.

empirischen Zugang mit den Kategorien Habitus und Norm zu arbeiten, führt methodologisch-methodisch dazu, nach den Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne (i. w. S.)* zu fragen, wobei zwischen demjenigen der Dozierenden und demjenigen der studentischen Kleingruppen unterschieden wird. Der Bourdieusche Habitusbegriff wird damit um die Dimension erweitert, dass diese Relation selbst berücksichtigt wird (Bohnsack 2017, S. 26). Das ermöglicht es, handlungsleitende implizite Wissensbestände (Habitus) in ihrer Verhältnissetzung zu Common-Sense-Theorien, Normen und institutionalisiertem Rollenhandeln (Norm) zu rekonstruieren. Fokussiert wird dabei die habitualisierte (Nicht-)Enaktierung der jeweiligen Orientierungen vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Normen, wobei auch berücksichtigt wird, ob diese Orientierungen im positiven oder negativen Gegenhorizont stehen (Bohnsack 2014). Im Folgenden werden exemplarische Befunde aus der Rekonstruktion der Aufgabenstellung des bildungswissenschaftlichen Seminars dargestellt, wobei zu berücksichtigen ist, dass damit ein *spezifischer Modus der Fallkonstitution* in den Blick gerät. Die ausgewählten Passagen wurden in ihrer Sequenzlogik analysiert.

### 3.2 Exemplarische Befunde zur Fallkonstitution

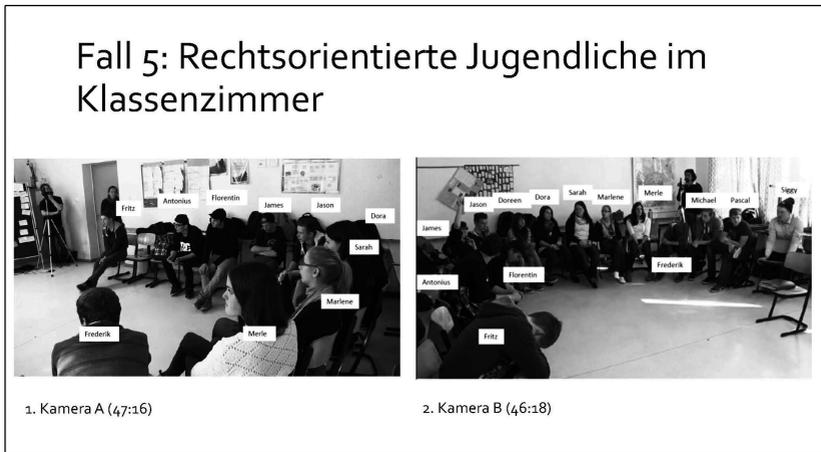
Empirische Grundlage ist im Folgenden eine längere Passage aus der mündlichen Aufgabenstellung der bildungswissenschaftlichen Seminarsitzung unter Einbezug der begleitenden Präsentationsfolie (siehe Abb. 1). Nach einem organisatorischen Part zur Erhebungssituation leitet die:der Dozierende zu Beginn der Audioaufzeichnung in die Fallarbeit und den Bearbeitungsauftrag wie folgt ein:<sup>5</sup>

fange ich schonmal an in die (.) äh (.) Szenerie einzuführen (.) ähm und in den Fall (1) wir hatten ja jetzt gesagt wir gehen jetzt weg von diesem ersten Fall den wir uns angeschaut haben und (.) gehen jetzt (.) in diese (.) in eine= andere Klasse in eine Sekundarsch: äh Sekundarklasse (.) zehnte Klasse (.) [...]

ähm (.) und das Besondere ist (.) in dieser Klasse sind (.) bekennende habe ich vorhin es (.) genannt oder zumindest offen (.) kommunizierende (.) ähm (.) rechts (.) äh (.) ja (wie) (.) ich= weiß= nicht= mal was= denn= für= einen Begriff man sagen sollte das sind sehr NPD affin (.) [...] ist das jetzt 'rechtsextrem rechtsorientiert' (fragend) also wenn ich sage (immer) rechtsextrem bekomme oft= von Pädagogen zu hören ,ja (.) gut die sind noch nicht festgelegt (.) kann man so nicht sagen' (imitierend gesprochen) (.) also rechtsorientierte Jugendliche ist häufig der Begriff [...] den man da anwendet (1) (DB, Z. 1-16)

Parallel zu diesen Erläuterungen wird eine Präsentationsfolie (siehe Abb. 1) gezeigt, die hier als Kontextinformation hinzugezogen wird:

5 Die Transkriptnotation richtet sich nach den im KALEI Projekt verwendeten Regeln, siehe Anhang.



**Abb.1:** Bildungswissenschaftliches Seminar (Fallcode BR), Sitzung 5 Präsentationsfolie, Seite 1

Mit dem Hinweis, in die „Szenerie“ einführen zu wollen, markiert die:der Dozierende einen Anfangspunkt und nimmt zugleich eine lenkende Rolle ein. Unklar bleibt, ob „Szenerie“ und „Fall“ synonym verwendet werden oder Unterschiedliches bezeichnen. In der anschließenden Formulierung („wir hatten ja jetzt gesagt wir gehen jetzt weg“), wird ein kollektives Vorgehen der gesamten Seminargruppe betont. Das weitere Vorgehen wird hier – zumindest sprachlich – als gemeinsame Entscheidung ausgewiesen. In der Formulierung vom ersten Fall „weg“ und „in diese [...] andere Klasse“ zu „gehen“ dokumentiert sich eine fast schon körperliche Fallzuwendung. Der Fall ist also etwas Existentes, etwas, das aufgesucht werden kann, indem man sich dorthin bewegt. Die:der Dozierende verfügt hier über einen Wissensvorsprung, es besteht also ein Ungleichgewicht im Wissen über den Fall, der die dozierendenseitige Einführung in den Fall erst möglich macht. Die Ankündigung einer Einführung wird umgesetzt, indem erläutert wird, dass nun eine „andere Klasse“ betrachtet wird und diese kontextualisierend als zehnte Klasse einer Sekundarschule gerahmt wird. Hier deutet sich ein erstes Moment einer Fallbestimmung an: Die „andere Klasse“ kann hier als ein erstes Angebot einer Falldimensionierung verstanden werden. Der explizite Hinweis auf die Jahrgangsstufe ebenso wie die Schulform, werden als relevantes Kontextwissen und damit als bedeutsam für den Fall ausgewiesen.

Die anschließende Markierung einer Besonderheit („und das Besondere ist“) lässt sich hier als Spezifik des Falls und nahezu als Legitimation für die Fallauswahl lesen: Weil es etwas gibt, was besonders ist, kann der Fall als ein ‚Fall von etwas‘ verstanden werden und dient so didaktisiert der Auseinandersetzung mit einem

Gegenstand, einer Sache. Die im kasuistischen Diskurs vielzitierte Denkfigur, dass in jeder Einzelfallspezifik, dem ‚Besonderen‘ eines Falls, etwas ‚Allgemeines‘ sichtbar werde,<sup>6</sup> scheint hier bedeutsam zu werden: Einer rekonstruktiven Logik folgend wäre der Einzelfall der Ausgangspunkt einer Erschließung, hier wird aber deutlich, dass der Einzelfall in seiner Besonderheit bereits erschlossen ist und zumindest die:der Dozierende damit zugleich über das Wissen verfügt, was der Fall hier sein soll. Der Fall ist damit sowohl in seiner Eigenlogik aber auch als Stellvertreter für Etwas bereits durchdacht und bietet damit nicht (mehr) unbedingt das (programmatische) Potenzial für eine Kasuistik im Sinne einer offenen *forschungsorientierten Rekonstruktion*. Was aber angeboten wird, ist stattdessen Kasuistik als eine *didaktisierte Konstruktion* im Sinne eines nachvollziehenden Verstehens.<sup>7</sup>

Während sich im Sprechakt, wie er hier zur Formulierung zu den Jugendlichen mit politisch rechter Orientierung vorgenommen wird, noch eine Suchbewegung dokumentiert, die auf das Ringen um angemessene Versprachlichung des Phänomens deutet, macht die Betitelung des Falls auf der Präsentationsfolie (siehe Abb. 1) ein deutliches Angebot einer weiteren Dimensionierung der Fallkonstitution. Deutlich wird hier eine Orientierung an einer *Kasuistik als Medium einer inhaltlichen Vermittlung*: Über den Fallbezug kann ein thematisch ausgewählter und vorab gesetzter inhaltlicher Aspekt thematisiert werden, womit der seminaristische Rahmen leitend wird, da hier der Fall in engem Zusammenhang mit dem Sitzungsthema steht. Sichtbar wird, dass hier das dozierendenseitige Mehrwissen zum Fall steuernd genutzt wird, den Fall als einen *Fall von etwas* anzubieten, von dem ausgehend über ein bestimmtes Thema gesprochen werden kann.

Neben den bisherigen Angeboten einer Falldimensionierung („andere Klasse“ und „rechtsorientierte Jugendliche“) in einer benennend subsumierenden Form tritt nachfolgend in der Erläuterung zum Kontext des Falls die Herausforderung einer vorab erfolgenden Fallbestimmung deutlich hervor. Die:der Dozierende schließt wie folgt an, worauf sich eine Nachfrage eines Studierenden ergibt:

D: ich würde gerne erstmal was (.) zum Kontext sagen (1) [...]

Sm: ist das (.) ähm (.) jetzt absichtlich anonymisiert 'in welcher Stadt' (fragend)

D: ja (.) das ist absichtlich anonymisiert das ist \\ leider so [...] Sie sollten so wenig sein (.) Sie dürfen nicht fragen (wo das ist) (.) also ich würde es Ihnen nicht verraten

6 Ausführlich wird das etwa bei Helsper (2021) diskutiert in der Frage nach dem Stellenwert des Einzelfalls für pädagogische Professionalisierung. Auch anderweitig wird die Relation von „allgemeinem wissenschaftlichen Wissen und besonderem Einzelfall“ (Meseth 2016, S. 40) diskutiert, kreist das doch eng um das vieldiskutierte ‚Theorie-Praxis-Problem‘.

7 Unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsbefunde, dass forschungsideale Ansprüche kasuistischen Arbeitens für die Studierenden durchaus mit großen Herausforderungen verbunden sind – insbesondere, wenn die Arbeit am Fall methodengeleitet, aber recht offen gestaltet wird (u. a. Kabel et al. 2020; Pollmanns et al. 2018) –, soll mit dieser Überlegung keine hierarchisierte Wertung oder Aussagen zum Professionalisierungspotenzial zum Ausdruck gebracht werden.

Sie dürfen natürlich fragen //(?): @(.)@// aber Sie sollten ja so wenig wie möglich (.) äh (.) sagt= man= das= so 'zurück (.) führen' (fragend) (.) ähm und Sie werden schon (.) auch die Namen sind natürlich maskiert (1) also es sind nicht Lutz Karl und (Heiner) heißen die nicht wirklich die Schüler [...] (.) ich würde da nicht gar all zu tief einführen weil es hier (.) noch egal wird was das eigentlich ist (.) ähm (.) Sie sollten nur etwas im Hintergrund behalten was die gerade machen (.) nämlich *Fach*-Unterricht (.) und ähm (.) die sind schon relativ weit fortgeschritten in dieser Unterrichtsreihe (2) und die machen den politischen Kompass (.) den würd ich Ihnen noch ganz kurz mal erklären (.) [...] ich habe diese zwei Minuten Passage [...] dort darin ist in drei Abschnitte unterteilt [...] (1) merken Sie schon (.) auf was es hinausgeht (.) (DB, Z. 16-52)

Nach der Benennung des Falls und legitimatorischen Kenntlichmachung, um was für einen Fall es gehen wird, folgt eine kontextualisierende Erläuterung zum Fall. Ort und Zeit, sowie die anwesenden Akteur:innen und die schulischen Rahmenbedingungen werden erläutert, bevor es zu einer Rückfrage eines Studierenden kommt, ob diese Daten „absichtlich anonymisiert“ seien. Der Studierende bezieht sich damit forschungsbezogen auf das Material. In der Antwort der:des Dozierenden dokumentiert sich sprachlich erneut eine Suchbewegung, die als Ausdruck der bestehenden Spannung in der Bearbeitung zwischen habitualisierten und normbezogenen Orientierungen gedeutet werden kann. Die Häufung der Modalverben („sollten“, „dürfen“, „dürfen nicht“) bringen Verhaltensnormen zum Ausdruck, die den Studierenden gegenüber kommuniziert werden und zugleich eine Begründungsfigur darstellen: Die Verschleierung der Ortsnamen wie auch der Schüler:innennamen diene dazu, dass die Studierenden nichts „zurück (.) führen“ können. Zunächst wird dabei auch die Legitimation der Nachfrage als solche zurückgewiesen („Sie dürfen nicht fragen“). Deutlich zeigt sich hier erneut die Positionierung der:des Dozierenden als wissenshierarchisch überlegene und steuernde Person. Neben dem aufgerufenen forschungsethischen Gebot der Anonymisierung der Daten, lässt sich diese Aufforderung zugleich als Bezug zur forschungsidealen Norm einer möglichst kontextfreien Analyse des Datenmaterials verstehen. Die starke sprachliche Rahmung als wahrgenommene Norm und zugleich die sich dokumentierende sprachliche Suchbewegung lassen darauf schließen, dass diese exterior verbleiben und nicht enacted werden. Diese Spannung wird nachfolgend aufrecht erhalten, denn auf der einen Seite werden die Studierenden aufgefordert, „im Hintergrund [zu] behalten“, dass es sich um eine Situation aus dem *Fach*-Unterricht handelt, auf der anderen Seite wird zugleich die Bedeutung von Kontextwissen negiert, indem – zumindest auf der proponierten Ebene – deutlich gemacht wird, dass es eigentlich „egal“ sei, „was das eigentlich ist“.

Die Diskrepanz von Habitus und Norm zeigt sich auch in der Differenz von performativer und propositionaler Ebene: Die:der Dozierende formuliert, „gar nicht all zu tief“ in den Fall einführen zu wollen und nur „noch ganz kurz mal [zu] erklären“ was

der Kontext der Unterrichtssituation ist. Anschließend folgt jedoch eine Erläuterung zum Kontext des Falls, sodass der Aussage zugleich performativ widersprochen wird. Deutlich wird hier ein dozierendenseitiges Ringen um eine Balance zwischen didaktischer Steuerung der Fallarbeit durch Erläuterungen zum Kontextwissen und gleichzeitiger Zurückhaltung und normativer Orientierung an forschungsidealen Ansprüchen, die Kasuistik offen, rekonstruktiv und professionstheoretisch perspektiviert entwerfen. Insbesondere die ‚dichten‘ Stellen im Transkript, wenn Suchbewegungen und umgangssprachliche Ausdrücke deutlich werden, lassen sich performativ als habitualisiertes Sprechen identifizieren, wohingegen Bezüge zu wahrgenommenen Normen deutlich stärker auf der propositionalen Ebene verbleiben.

Die herausgearbeitete habituelle Orientierung an einer didaktischen Umsetzung von Kasuistik mit dem Ziel, etwas ‚beizubringen‘ bzw. ein Thema zu besprechen, zeigt sich auch an der Vorbereitung des Fallmaterials, welches bereits vorab in „drei Abschnitte“ untergliedert wurde.

Die zitierte Benennung dieser Abschnitte wird mit dem Hinweis kommentiert, dass die Studierenden anhand der Benennung bereits „merken [...] auf was es hinaus geht“. Hier wird die Aufmerksamkeit also auf den Umstand gelenkt, dass aus Sicht der:des Dozierenden bereits zum jetzigen Zeitpunkt die Richtung des Fallverstehens deutlich erkennbar sei.

### *Zwischenfazit*

Deutlich wird das spannungsvolle Verhältnis von Habitus und Norm, wobei sich zeigt, dass der *modus operandi*, in dem die Spannung bearbeitet wird, also der Orientierungsrahmen i. w. S. (Bohnsack 2017), keine konsistente Bewältigung dieser Spannung darstellt: Auf der einen Seite zeigen sich immer wieder Bezüge zu einer programmatisch forschungsidealen Norm in Bezug auf Fallarbeit, etwa wenn Momente rekonstruktiver Forschung aufgerufen werden. Die dozierendenseitig wahrgenommene und exterior verbleibende Norm, kann als eine *professionstheoretisch verbürgte Norm eines forschungsidealen Anspruchs* identifiziert werden. Dieser normative Bezug bricht sich an der habituellen Orientierung, wird jedoch nicht in einem negativen Gegenhorizont verortet und rückt somit in die Position einer normativen Idealvorstellung, die nicht habitualisiert enacted werden kann – zumindest nicht durchgängig. Auf der anderen Seite dokumentiert sich eine habituelle Orientierung an einer vermittlungsbezogenen Kasuistik, die sich als didaktisch-pragmatisch beschreiben lässt und insbesondere in den Angeboten einer Fallkonstituierung deutlich wird. Ausdruck findet diese Orientierung auch in der starken zielorientierten Lenkung durch die:den Dozierende:n.

Die Bearbeitung selbst bleibt spannungsvoll insofern, dass keine konsistente Enaktierung der habituellen Orientierung erkennbar ist, sondern sich ein changierender *modus operandi* zeigt. Der rekonstruierte Orientierungsrahmen i. w. S. lässt sich als *ambivalentes Streben nach forschungsidealen Ansprüchen und*

*vermittlungbezogenem Pragmatismus* identifizieren. Dabei ist weniger der Befund an sich bemerkenswert, als vielmehr die Art und Weise, wie sich dieses Changieren innerhalb der Spannung von Habitus und Norm im Material dokumentiert und sichtbar wird. Insbesondere unter Hinzunahme des Materials aus den Studierendengruppen – wie es in der Dissertationsstudie geschieht – wird deutlich, welchen Einfluss die sich dokumentierenden Ambivalenzen auch auf die Bearbeitung des Fallmaterials durch die Studierenden haben.

#### **4 Fallkonstitution als neuralgischer Punkt der Fallarbeit – Professionalisierungspotenziale für die Lehrer:innenbildung**

Was hier exemplarisch sichtbar wird, lässt sich mit der Komplexität kasuistischer Lehre im Spannungsfeld von Forschung und Lehre erklären: Auf der einen Seite gibt es dozierendeseitig ein Wissen über hochschulische Ansprüche, verbunden mit professionstheoretischen und forschungsidealen Annahmen, welche möglicherweise in standortspezifischen Ausprägungen konkretisiert werden. Auf der anderen Seite gibt es durch Rahmenbedingungen, wie eine begrenzte Sitzungszeit, den zu vermittelnden Seminarinhalt und die Komplexität kasuistischen Vorgehens bei fehlender (sozialwissenschaftlicher) Methodenausbildung, durchaus auch die Notwendigkeit, Kasuistik von programmatischen Ansprüchen zu lösen und pragmatisch in die Lehre zu überführen. Dass sich daraus Spannungsmomente zwischen Orientierungen bzw. Habitus und Normen ergeben können, wie empirisch gezeigt werden konnte, ist wenig überraschend.

Mit der strukturtheoretischen Perspektive auf Kasuistik (Kap. 2) werden insbesondere Fallverstehen und Reflexivität als Teil der anzubahnenden Professionalisierung verstanden (Beck et al. 2000, Kap. 4; Hummrich 2021; Schelle et al. 2010, S. 18), welche somit stets auf die Studierenden bezogen wird, als diejenigen, die es ‚zu professionalisieren‘ gilt. In der empirischen Hinwendung zu Professionalisierung im Kontext universitärer Kasuistik, scheint es allerdings notwendig, Lehre als einen Interaktionszusammenhang zu verstehen, in dem professionalisierungsrelevante Angebote an die Studierenden gerichtet werden, die diese in je unterschiedlicher Art und Weise für sich aufnehmen und bearbeiten können. Damit geraten aber zugleich diese Angebote – und in der Akteur:innenperspektive die Dozierenden – selbst als Teil der anzubahnenden Professionalisierung in den Blick und „man könnte das als Anlass dazu nehmen, [auch, d. Vf.] die Professionalisierung der Lehrenden zu hinterfragen“ (Schmidt & Wittek 2021b, S. 184). Die Frage, wer innerhalb des kasuistischen Arbeitens was zum Fall macht, scheint zumindest hinsichtlich der Ansprüche einer rekonstruktiven und damit stark strukturtheoretischen orientierten Kasuistik, der neuralgische Punkt der Fallarbeit zu sein: Die Fallkonstitution ist ein Dreh- und Angelpunkt, an dem maßgeblich

che Entscheidungen getroffen werden, ob die Fallarbeit sich stärker forschungs- oder vermittlungsorientiert gestaltet – wobei es hier keineswegs um aktive und bewusste Entscheidungen gehen muss. Vielmehr kommt durch die eingeleitete Interaktion durch die:den Dozierende:n habituell geprägt zum Ausdruck, welches Lehr- und Fallverständnis handlungsleitend ist.

Der exemplarische Fall macht deutlich, dass eine vorab getroffene Entscheidung, was der Fall ist, mit rekonstruktiven Ansprüchen der Fallerschließung nicht widerspruchsfrei in Einklang zu bringen ist. Wenn offen ist, was der Fall ist, kann der Fall nicht dazu dienen, einen bestimmten thematischen Aspekt zu besprechen, sondern die „Riskanz eines offenen Erkenntnisprozesses“ (Helsper 2021, S. 162) potenziert sich mit der Unplanbarkeit der eigenen Lehre. Daraus lässt sich folgern, dass Fallverstehen und Reflexivität nicht nur zentral für studentische Professionalisierung sind, sondern im gleichen Maße für Dozierende gelten. Reflexionsfähigkeit wird insbesondere benötigt, um die Komplexität kasuistischer Lehre im Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre zu durchdringen, und darin die eigene Lehre einzuordnen: Eine forschungsorientierte, rekonstruktive Kasuistik muss keineswegs der ‚kasuistische Königsweg‘ sein, aber das dozierendenseitige Bewusstsein darüber, ob die Studierenden (re)konstruieren und selbst etwas zum Fall machen sollen oder ob bereits eine Fallkonstitution vorliegt, scheinen zentrale Fragen für eine Kasuistik zu sein, die den Studierenden gegenüber als in sich konsistente Anforderung begegnet.

### *Zusammenfassung und Bilanz*

Ausgehend von der eingangs formulierten These, dass sich die Spannung von Forschung und Lehre verdichtet für kasuistisches Arbeiten mit Studierenden zeigt, wurde entlang des exemplarischen empirischen Materials sichtbar, dass sich diese dozierendenseitig im spannungsvollen Verhältnis von Habitus und Norm konkretisiert. Daran anschließend lassen sich zwei Implikationen für die Gestaltung kasuistischer Lehre ableiten:

- A) Die empirisch gezeigte Ambivalenz der Aufgabenstellung insbesondere auch hinsichtlich der Adressierung der Studierenden legt nahe, die eigene fallrekonstruktive Expertise zu nutzen, um z. B. eigene Aufgaben und Lehrmaterialien auf einer kollegialen Ebene quasi selbst zum Fall zu machen und damit reflexiv in den Blick zu nehmen. Da Selbst-Beobachtung unhintergehbare blinde Flecken hat, wären Formate kollegialer Rekonstruktionswerkstätten jenseits typischer forschungsbezogener Interpretationswerkstätten geeignet, um bestimmte Widersprüchlichkeiten, Fallstricke, unintendierte Unklarheiten usw. aufzudecken. Die vorliegende eigene rekonstruktive Forschungsexpertise kann so als Mittel eigener, also dozierendenseitiger Professionalisierungsentwicklung genutzt werden und damit der Idee Rechnung tragen, ernst zu nehmen, dass Professionalisierungspotenziale eng verknüpft mit der gemeinsam hervorgebrachten Interaktionspraxis sind.

B) Da die durchaus spannungsreiche Relation von Forschung und Lehre ein konstituierendes Element von Kasuistik ist, welches im Studium durchaus sichtbar wird, scheint es weiterhin geboten, diese Widersprüche hervorrufende Konstellation selbst in der Lehre mit den Studierenden zu thematisieren. Die Transparenz, dass hier (unabhängig von der konkreten Form von Kasuistik) eine forschungsorientierte Arbeitsweise an die Studierenden herangetragen wird, die aber hochschuldidaktisch gebrochen ist und damit ein Format entsteht, welches für Dozierende wie Studierende herausfordernd ist, kann – so die These – im Idealfall dazu beitragen, studierendenseitig Professionalisierungspotenziale zu ermöglichen. Wenn auf einer Meta-Ebene der Raum entstehen, mit Studierenden über Kasuistik als Vorgehen und Medium anzubahnender Professionalisierung sowie entstehende Irritationen zu sprechen, ebnet dies vielleicht den Weg für eine Einlassung der Studierenden auf das Format Kasuistik.

## Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lebramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (2), S. 219-240.
- Helsper, Werner (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Christian Beck, Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmaszyk & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2021). 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: Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2020). Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hummrich, Merle (2021). Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 23-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacob, Cornelia (i. V.): Professionalisierung durch Kasuistik. Eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität. (Dissertation)
- Kabel, Sascha, Leser, Christoph, Pollmanns, Marion & Kminek, Helge (2020). Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 168-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, Matthias, Asbrand, Barbara, Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meseth, Wolfgang (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina & Krasemann, Benjamin (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In Kathrin Rheinländer (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pollmanns, Marion, Kabel, Sascha, Leser, Christoph & Kminek, Helge (2018). Krisen der Professionalisierung: Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 21-37). Wiesbaden: Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schelle, Carla, Kerstin Rabenstein & Sabine Reh (2010). Der Fall im Lehrerstudium – Fall und Reflexion. In Dies. (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021a). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre? Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021b). 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: Klinkhardt.
- Sirtl, Katharina (i. V.). *Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung: Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre*.
- Wernet, Aandreas (2016). Praxisanspruch als Imaginerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). 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: Klinkhardt.
- Wittek, Doris (2023). Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Anhang: Transkriptionsregeln KALEI

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

## Autorin

### Jacob, Cornelia

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
*Arbeitsschwerpunkte:* Lehrerbildungs- und Professionalisierungsforschung, Kasuistik, Dokumentarische Methode  
 cornelia.jacob@zlb.uni-halle.de