

Wolf, Eike; König, Hannes

Kontroversen über rekonstruktive Kasuistik. Eine Rekonstruktion

Journal für LehrerInnenbildung 26 (2026) 2, S. 16-29



Quellenangabe/ Reference:

Wolf, Eike; König, Hannes: Kontroversen über rekonstruktive Kasuistik. Eine Rekonstruktion - In: Journal für LehrerInnenbildung 26 (2026) 2, S. 16-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360826 - DOI: 10.25656/01:36082; 10.35468/jlb-02-2026-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360826>

<https://doi.org/10.25656/01:36082>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

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

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Kasuistik

Bibliografie:

Eike Wolf und Hannes König (2026).
Kontroversen über rekonstruktive Kasuistik.
Eine Rekonstruktion.
journal für lehrerInnenbildung, 26 (2), 16–29.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2026-01>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2026>

ISSN 2629-4982

Kontroversen über rekonstruktive Kasuistik. Eine Rekonstruktion

Abstract • Der Beitrag thematisiert die Kontroversen um rekonstruktive Kasuistik als hochschuldidaktisches und forschungslogisches Konzept der Lehrer*innenbildung. Er zeichnet genealogische Linien nach, analysiert Translationsverluste bei der Übertragung rekonstruktiver Forschungslogiken in die Lehre, bilanziert den empirischen Forschungsstand und diskutiert die disziplingolitische Funktion rekonstruktiver Kasuistik zwischen Erkenntnisanspruch, Professionalisierungserwartungen und normativer Positionierung.

Schlagworte/Keywords • Kasuistik, Lehrer*innenbildung, Hochschuldidaktik, Rekonstruktive Bildungsforschung

Rekonstruktive Kasuistik gilt sowohl hochschuldidaktisch als auch forschersisch als elaborierter Ansatz der reflexiven Vermittlung von Theorie und Praxis. Sie versteht den Fall nicht als illustratives Beispiel, nicht als Kompetenzprüfstein und auch nicht als pädagogisches Lehrstück, sondern als epistemisches Objekt, dessen Sinngestalt freigelegt werden soll. Sie wird als eine hochschuldidaktische Form in Abgrenzung zu sowohl anderen Kasuistiken als auch zu anderen Ansätzen der Lehrer*innenbildung verhandelt und markiert mithin eine Position innerhalb eines Kontinuums von sowohl Gestaltungs- als auch Angemessenheitsfragen vor dem Hintergrund disziplinpolitischer Spannungen zwischen einem anwendungsorientierten Feld und erkenntnisorientierter Forschung. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, diese Gemengelage systematisch auszuleuchten, und rekonstruiert dazu den diskursiven Gehalt des Begriffs der rekonstruktiven Kasuistik für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs in theoretischer, programmatischer und professionsbezogener Hinsicht. Erstens werden die genealogischen Linien und zentralen Positionen rekonstruktiver Kasuistik dargestellt. Zweitens wird die Frage diskutiert, wie die rekonstruktive Forschungslogik in hochschuldidaktische Formate übertragen wird und welche Translationsverluste und Spannungen dabei entstehen. Drittens wird der empirische Forschungsstand bilanziert. Viertens wird die disziplinpolitische Ebene beleuchtet.

Rekonstruktive vs. ‚andere‘ Kasuistik(en): Abgrenzungen¹

Die Bezeichnung ‚rekonstruktive Kasuistik‘ entstammt einer Differenzierung Wernets (2006) und verdankt ihre Etablierung einer doppelten Entwicklung: Zum einen einer Ausweitung interpretativer Forschungsparadigmen in der erziehungswissenschaftlichen Empirie seit den 1980er Jahren, zum anderen einer komplementären Zunahme korrespondierender Formate universitärer Lehre insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Vorgängige fallverstehende Ansätze standen zu-

¹ Wir verzichten der Übersichtlichkeit halber in diesem Abschnitt – wenn nicht unmittelbar geboten – auf dezidierte Literaturangaben und verweisen auf die einschlägigen Differenzierungen kasuistischer Formate bei z. B. Hummrich, 2016; Kunze, 2017; Meseth, 2016; Wernet, 2006; Wittek et al., 2021; Wolf & Bender, 2021.

meist in pädagogisch-hermeneutischer Tradition und zielten darauf, exemplarisches Fallwissen zu generieren und individuelle Urteilsfähigkeit zu stärken. Sie basierten im Wesentlichen auf narrativen Fallvignetten oder Versuchsschilderungen – also aus heutiger Sicht: stark redigierten Protokollen – und fokussierten die normative und exemplarische Dimension des Falles mit dem Ziel, praxisnahe Problemlösungen bzw. handlungsleitende Orientierungen zu gewinnen.

Erst mit einer epistemischen Verschiebung im Zeichen einer Öffnung der Erziehungswissenschaft für qualitative Forschungsmethoden – zunächst insbesondere die objektive Hermeneutik, die dokumentarische Methode und ethnografische Verfahren – wurde der Fall zu einem Objekt, dessen Sinnstruktur nicht primär pädagogisch, sondern sozial- und kulturtheoretisch bestimmt ist. Er wurde so als Ausdruck sozialer Ordnungen, habitueller Dispositionen oder professioneller Deutungsprozesse, die sich erst in der methodisch kontrollierten Rekonstruktion erschließen, (um-)bestimmt. Die Analysepraxis einer rekonstruktiven Kasuistik im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung zielt also auf das Verstehen von Sinnstrukturen und -gehalten pädagogischer Praxis, ihrer subjektiven und kollektiven Bedeutungszusammenhänge sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der pädagogischen Situation.

Rekonstruktive Kasuistik fokussiert damit die im besonderen Fall sedimentierten allgemeinen Regeln des Handelns, die impliziten Orientierungen der Subjekte und die konfligierenden Figurationen, in denen pädagogisches Tun situiert ist. Gegenüber illustrativen, praxisreflexiven, kompetenzorientierten oder pädagogischen Varianten, in denen der Fall eine ausschließlich mediale Funktion hat, betont der rekonstruktive Ansatz gleichsam puristisch den Wert der Fallrekonstruktion als epistemischer Praxis: Der Fall gilt zunächst als selbstgenügsamer Anlass eines methodisch geleiteten (Erkenntnis-)Diskurses und nicht per se als Mittel eines curricular intendierten Professionalisierungszwecks. Wo die eben genannten Perspektiven primär sichtbares Können, Übertragbarkeit und Messbarkeit betonen, insistiert der rekonstruktive Ansatz auf Spannungen, Prozessualität und Unverfügbarkeit. Kernmerkmal dieser Form von Fallarbeit ist zuvorderst die wissenschaftlich-theoretische Forschungsgeleitetheit als Modus des Verstehens, der nicht auf direkte Praxisanwendung abzielt.

In den vergangenen Jahren haben sich entlang dieser *analytischen* Unterscheidungen Lagerbildungen herauskristallisiert, die das kasuistische Feld teils produktiv differenzieren, teils polarisieren. Während

Befürworter*innen rekonstruktiver Kasuistik ihren erkenntnisgenerierenden Anspruch in Anschluss an die Binnenlogik qualitativer Sozialforschung sowie die Adäquanz dessen in der universitären Ausbildungsphase von Lehramtsstudierenden betonen, kritisieren skeptische Stimmen geringe unmittelbare Praxiswirksamkeit und bezweifeln die Umsetzbarkeit oder Adressat*innenangemessenheit einer rein rekonstruktiven Kasuistik in der Lehre. Diese Abgrenzungsbewegungen im Feld sind Ausdruck eines grundlegenden Ringens um eine disziplinäre Positionierung; in ihnen kommen unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse, divergierende Erwartungen an Lehrer*innenbildung sowie konkurrierende Legitimitätsordnungen (auch im rekonstruktiven Paradigma selbst) zum Ausdruck. Die Auseinandersetzung mit der rekonstruktiven Kasuistik zwingt damit zur Auseinandersetzung mit dem epistemischen Status pädagogischen Wissens und zur Frage danach, welche Art von Erkenntnis in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung als legitim gilt. Rekonstruktive Kasuistik steht dabei zugleich im Zentrum und am Rand des Felds: Sie gehört zur etablierten kasuistischen Tradition und scheint doch mit ihren normativen und instrumentellen Erwartungen zu brechen; sie arbeitet mit empirischem Material, verweigert aber die Orientierung an evidenzbasierten Effeklogiken; sie lässt sich schwerlich in standardisierte Kompetenzmodelle integrieren, beansprucht aber zugleich, ein Gegenvorschlag zur kompetenzorientierten Lehrer*innenprofessionalisierung zu sein.

Hochschuldidaktische Translationsverluste und Spannungsfelder

Mit der Übersetzung rekonstruktiver Forschungslogiken in hochschuldidaktische Formate vollzieht sich ein umfassender Rahmenwechsel. Während die Fallrekonstruktion in der Sozialforschung auf kontingente Sinngehalte, polyphone Deutungsräume und methodisch kontrollierte Offenheit setzt, sind hochschuldidaktische Settings der Lehrer*innenbildung strukturell (zumindest partiell) auf Zweckbindung, curriculare Anschlussfähigkeit und Standardisierung angewiesen. Zwischen diesen beiden Logiken entsteht nicht lediglich ein bloßes Applikations- oder Anwendungsproblem, sondern eine materiale Spannung, die insofern folgenreich ist, als rekonstruktive Kasuistik dezidiert mit professionstheoretischen Wirkungs- und Leistungshoffnungen

verknüpft ist. In ihrer theoretischen Grundlegung wird rekonstruktive Fallarbeit als *Medium der Desautomatisierung* verstanden: Sie soll die habitualisierte Alltagslogik pädagogischer Wahrnehmung irritieren, indem sie die Kontingenz und Ambivalenz pädagogischer Praxis sichtbar macht (Wernet, 2006; Meseth, 2016; Kunze, 2017). Profession(alisierung)stheoretisch artikuliert sich darin die Erwartung, Studierende zur Ausbildung einer forschenden Grundhaltung zu befähigen, die auf die systematische Suspendierung eigener Vorannahmen, auf Distanznahme zu normativen (Vor-)Urteilen und auf die Entwicklung fallangemessener Urteilskraft zielt (Helsper, 2001; Schmidt & Wittek, 2021). Mikrologisch inspirierte Rekonstruktionen sollen darüber hinaus eine ‚Verlangsamung‘ pädagogischer Wahrnehmung ermöglichen, die Studierende für die sequenzielle Logik und situative Gebundenheit pädagogischer Interaktionen sensibilisiert. Rekonstruktive Kasuistik gilt im hochschuldidaktischen Diskurs daher als ein Lehrkonzept, das jene Dispositionen fördert oder entwickelt, die in den meisten Verständnissen pädagogischer Professionalität zentral sind: Reflexivität im Angesicht widersprüchlicher Erwartungsstrukturen, (Selbst-)Distanz, interpretative Kompetenz sowie Sensibilität für gesellschaftliche Bedingungen pädagogischen Handelns.

Diese Wirkungs- und Leistungshoffnungen markieren jedoch zugleich jene Punkte, an denen Übersetzungsverluste unvermeidlich entstehen. Denn die epistemischen Prämissen rekonstruktiver Kasuistik liegen quer zu den institutionellen Erfordernissen von sowohl Berufsausbildung als auch universitärer Lehre: Offenheit, methodische Strenge und heuristisch-normative Enthaltensamkeit stehen in Spannung zu sowohl den Anforderungen schulpädagogischer Praxis selbst als auch zu den Notwendigkeiten der Hochschullehre, die strukturieren, vorentlasten, didaktisieren und operationalisieren muss. Hochschuldidaktisch heißt dies, dass Fälle ausgewählt, aufgabendidaktisch gerahmt oder kommunikativ verfügbar gemacht werden. Damit verschiebt sich der Status des Falls: Er wird nicht mehr ausschließlich als epistemisches Objekt verhandelt, sondern zugleich als didaktisches Medium. Die rekonstruktive Kasuistik gerät dadurch in eine janusköpfige Position zwischen der Einlösung epistemologischer Ansprüche und deren Anpassung an institutionelle Bedingungen und Professionalisierungserwartungen. In dieser Grenzlage artikuliert sich die zentrale Ambivalenz: Die Lehrpraxis kann (im Gelingensfall) auf Adressat*innenseite eine Sensibilität für die soziale Eingebettetheit sowie Sinnstruktu-

riertheit pädagogischen Handelns schärfen. Der Preis, den sie dafür gleichsam zahlen muss, liegt darin, dass sie ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht wird, indem sie Forschungslogiken funktional verkürzt und didaktisiert. In legitimatorischer Hinsicht erwächst daraus das Dauerproblem, den „inhärenten Widerstreit zwischen kasuistischer Programmatik und deren universitärer Praxis in der Lehre“ (Schmidt & Wittek, 2021, S. 277) zu bearbeiten.

Wir leiten daraus die These ab, dass sich in der Übertragung einer erkenntnisorientierten Forschungs- in eine zweckgebundene Ausbildungslogik notwendig systematische *Translationsverluste* einstellen.² Mit der didaktischen Operationalisierung rekonstruktiver Logiken gehen vier Reduktionen einher. Erstens eine *Reduktion epistemischer Offenheit*: Das Fallmaterial, die Fallanalyse, aber auch die theoretische Einbettung der Befunde der letzteren müssen aus Gründen der Lehrökonomie selektiert, zugeschnitten und vorstrukturiert werden. Zweitens eine *Reduktion der Zeitlichkeit rekonstruktiver Verfahren*: Deren langsame, sequenzanalytische und iterative Struktur ist in den begrenzten Zeitformaten universitärer Lehre kaum vollständig realisierbar. Drittens eine *Reduktion der methodischen Strenge*: Studierende lernen oftmals nur Ausschnitte oder ihrerseits didaktisiert reduzierte Varianten komplexer, sinnexegetischer Verfahren kennen. Und viertens eine *Reduktion der Zweckungebundenheit ihrer Ergebnisse*: Die Ergebnisse rekonstruktiver Analysen sind in Lehrer*innenbildungskontexten immer mit der Potenzialität ihrer Rückführung in die Zweckgebundenheit von Ausbildungslogiken konfrontiert. Insgesamt zeigt sich, dass kasuistische Lehre eine qualitative Forschungslogik eben nur in einem reduziert exemplarischen Sinn abbilden kann. Wir möchten vorschlagen, diese Reduktionen nicht im Sinne eines „unerreichbare[n] Ideal[s]“ (Schmidt & Wittek, 2021, S. 264) des rekonstruktiven Ansatzes, sondern als Translationsprozesse und konstitutive Merkmale eines ‚hybriden‘ Formates zu verstehen, das zwischen Forschung, Didaktik und (professionalisierungsspezifischen) Wirkungshoffnungen aufgespannt ist.

Die bisherigen Ausführungen verweisen bereits auf ein systematisches Spannungsfeld: Rekonstruktive Kasuistik setzt eine methodologisch anspruchsvolle Forschungshaltung voraus, die habitualisiert werden

² Es geht uns nicht darum, zu behaupten, dass „Erkenntnis“ nicht auch einen Zweck darstellt, sondern lediglich um das Problem, einen systemspezifischen Selbstzweck in eine mediale Zwecklogik umzuwandeln.

muss und mithin selbst ein Ergebnis von Lern- und Sozialisationsprozessen darstellt. Genau das ist Gegenstand empirischer Untersuchungen zu kasuistischen Lehr-Lern-Formaten, die im Folgenden thematisiert werden.

Rekonstruktive Forschung (rekonstruktiver) Kasuistik

In den letzten Jahren ist eine Reihe von Untersuchungen entstanden, die sich der Praxis kasuistischer Lehrformate aus einer forschenden, rekonstruktiv operierenden Perspektive zuwenden (Kunze, 2017; Heinzel et al., 2018; Heinzel & Krasemann, 2019; Kabel et al., 2020). In diesen Arbeiten wird kasuistische Lehre in Form studentischer Kleingruppenarbeit aus einer sequenzanalytischen Perspektive untersucht. Zusätzlich sind Arbeiten zu nennen, die kasuistische Lehre als Plenarpraxis in den Blick nehmen (Artmann et al., 2017; Jacob, 2025), und frühe Arbeiten, die sich mit den schriftlichen Ausarbeitungen von Lehramtsstudierenden im Kontext kasuistischer Seminare befassen (Ohlhaver, 2011). Zusammengefasst arbeiten die Untersuchungen immanente Spannungs- oder Problemfelder der kasuistischen Hochschulpraxis heraus, die vor allem Formen der (Rollen-)Aneignung bzw. das Handeln der Studierenden betreffen. Die Befunde verweisen unter verschiedenen Aspekten auf Varianten studentischer Vermeidung der Zumutungen fallrekonstruktiver Forschungspraxis.

Wir gehen auf die Befunde schlaglichtartig ein: Vor allem die inhaltliche Seite der studentischen Fallarbeit fokussieren Ohlhaver sowie die Gruppe um Pollmanns und Kabel. So identifiziert Ohlhaver (2011) vier nicht-intendierte Muster der studentischen Interpretation: 1) normative Vermessung (Kabel & Pollmanns, 2023), 2) Deskription und Kategorisierung, 3) Projektion und 4) praktische Problemlösung. Etwas allgemeiner heben Kabel et al. (2020) bei ihren Untersuchungen studentischer Interpretationspraxis zunächst auf die Tendenz der fehlenden Fallbestimmung ab, die sie als Fallbestimmungskrise fassen. Diese Tendenz führe dazu, dass die Interpretation zu einem Methodenexerzitium werde, statt materiale Probleme des lehrberuflichen Handelns und seiner Theoretisierung aufzuschließen.

Demgegenüber fokussieren Heinzel et al. (2018) die sozialen Peer-Praktiken der Studierenden bei der Fallarbeit in Kleingruppen. An-

hand dieser Beobachtungen erarbeiten sie das Konzept des „Studierendenjobs“, das analog zu dem von Breidenstein geprägten Begriff des „Schülerjobs“ gedacht wird. Mit dem Begriff soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Studierende sich von der Interpretationspraxis auf unterschiedliche Art und Weise teilnehmend distanzieren. Sie arbeiten die Aufgabenerfordernisse pragmatisch ab, kommunizieren in einem Modus des ‚so tun als ob‘ und vermeiden somit eine „vorbehaltlose Einlassung auf die Wissenschaftspraxis“ (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 79).

Kunze (2017; auch: König & Wolf, 2024) vermittelt beide Perspektiven dahingehend, dass sie im Kontext weiterer Untersuchungen den Gedanken formuliert, dass gerade die Pragmatik der Kleingruppe einen Beitrag zur Vermeidung jener Krisen leistet, die die kasuistische Fallrekonstruktion eigentlich didaktisch gerade zu erzeugen versucht. Jacob (2025) erinnert in einer jüngeren Arbeit daran, dass die komplementäre Untersuchung von Protokollen kasuistischer Lehre jenseits des Kleingruppenformats nach wie vor ein Desiderat darstellt.

Insgesamt gibt es somit heute wenig Anlass, die Zwischenbilanz von Herzmann et al. (2019, S. 11) zu revidieren, dass die Untersuchung der Praxis kasuistischer Hochschullehre insgesamt bisher explorativen Charakter habe. Seit 2020 sind nur wenige neue empirische Arbeiten zur Praxis kasuistischer Lehre entstanden (Jacob, 2025; Kabel & Pollmanns, 2023; König & Wolf, 2024), wobei insbesondere auf die Arbeit von Sirtl (2024) hinzuweisen ist, die den bisher sicherlich umfang- und materialreichsten Einblick in die Vollzugswirklichkeit studentischer Gruppenarbeit ermöglicht.

Insgesamt erscheint das Interesse, im Sinne einer Kasuistik der Kasuistik die eigene Praxis zum Gegenstand einer forschenden Reflexion zu machen, so aus heutiger Sicht auch als ein Trend der zweiten Hälfte der 2010er Jahre, der aktuell – trotz einiger wichtiger Ausnahmen – etwas an Rückenwind verloren hat. Und beleuchten jene neueren Studien auch zweifellos interessante neue Aspekte kasuistischer Lehrpraxis, so mangelt es ihnen doch an einem systematisierenden Anspruch bzw. wird ein solcher auch gar nicht erhoben (Sirtl, 2024). Das Desiderat einer empirisch gesättigten wie theoretisch gerahmten Typologie kasuistischer Lehrpraxen, mitsamt ihrer charakteristischen Struktur- und Handlungsprobleme, bleibt insofern bestehen.

Dies hängt, so vermuten wir, mit einem bisher ungelösten Problem der theoretischen Generalisierung bzw. – methodisch gesprochen: – der

Fallbestimmung innerhalb dieser Forschung zusammen und betrifft das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem. Es ist nicht klar, als Fall von was kasuistische Praxis überhaupt in den Blick genommen wird: ob als Praxis der Hochschullehre, als studentische Praxis oder als Praxis der Lehrpersonenbildung bzw. der Professionalisierung durch Reflexion. Damit einhergehend wäre dann zu fragen, welche empirische Frage mit der Untersuchung kasuistischer Lehre überhaupt zu beantworten ist. Als Rahmen dient häufig eine implizite Idee der Selbstevaluation (Herzmann et al., 2019). Dem Anspruch einer (selbst-)kritischen Erforschung der eigenen (Lehr-)Praxis folgend läuft diese Rahmung auf eine Selbstkritik hinaus, die in einem eigentümlichen Komplementärverhältnis zur Selbstlegitimationstendenz professionalisierungstheoretischer Diskurse (Wernet, 2016), gerade auch mit Blick auf die Kasuistik, steht. Mit Sirtl (2024; auch König & Wolf, 2024) kann diese Selbstkritik allerdings relativiert werden. Sie verweist darauf, dass die Praxis der studentischen Gruppenarbeit ebenso als reibungslose Form des „Lehramtsstudent*in-Sein“ (Sirtl, 2024, S. 219) gelesen werden könne und dass der gegenläufige Befund des Beheimatungsproblems der Lehramtsstudierenden an der Hochschule weniger als Ergebnis einer fallimmanenten Analyse zu lesen sei denn als normative Vermessung entlang äußerer Angemessenheitskriterien.

Mit Blick auf das hier interessierende Thema der Kontroversen über rekonstruktive Kasuistik enthalten die aufgeführten empirischen Studien gleichwohl wichtige Einsichten. Einerseits werden sie als Nachweis der Überzogenheit des Anspruchs einer rekonstruktiven Kasuistik gelesen (Helsper, 2025; Schmidt & Wittek, 2021). Dies erscheint insofern einleuchtend, als die Einblicke in die Praxis kasuistischer Lehre in gewisser Weise enttäuschen (Schmidt & Wittek, 2021, auch König & Wolf, 2024), insbesondere wenn man sie im Lichte der (Professionalisierungs- oder Reflexions-)Hoffnungen betrachtet, die mit ihnen verbunden werden. Gleichwohl kann man einwenden, dass eigentlich weder die Wirkung noch die Wirkungslosigkeit dieser Praxen empirisch erwiesen wurde, sondern allenfalls die Evidenz der Involviertheit oder Sachlichkeit der Studierenden vor dem Hintergrund notwendiger Angemessenheitskorridore.

Andererseits geben die Studien allerdings auch keinen direkten empirischen Aufschluss über verschiedene Formen von Kasuistik oder gar deren Vergleich. In ihnen reproduziert sich vielmehr das *Zentrum-Peripherie-Paradox der rekonstruktiven Kasuistik*, das wir oben bereits

markiert hatten: Einerseits bilden rekonstruktive Forschungslogiken die selbstverständliche Orientierungsfolie der Praxis und stehen so jeweils im Zentrum. Andererseits wird der Anspruch der Rekonstruktivität nur ansatzweise bzw. peripher eingelöst und treten Tendenzen einer stärker pädagogisch-praktischen Zwecksetzung auf, wenn diese mit Evaluation oder Normativität assoziiert wird. Zusammenfassend zeigen die Studien also nicht lediglich die Unerfülltheit der Ansprüche bzw. die Translationsverluste rekonstruktiver Kasuistik, sondern zugleich ihre Dominanz als rahmenübergreifendes Strukturprinzip sinnverstehend ausgerichteter Lehrpraxis. Sie werfen insofern die Frage auf, in welcher Weise oder auf welcher Ebene die programmatischen bzw. idealtypisierend scharfen Unterscheidungen der verschiedenen Kasuistiken überhaupt der Empirie ihrer Praxis korrespondieren. Geht es um Ideal- und Realtypen, um gleichsam antinomische Spannungsfelder jeder empirischen Kasuistik oder um Qualitäts- bzw. Reinheitsgebote?

Rekonstruktive Kasuistik und ihre disziplinäre Stellung

Die diskursive Prominenz des Begriffs der *rekonstruktiven Kasuistik* ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert: Einerseits zeigen die vorliegenden empirischen Studien, dass er analytisch unscharf ist. Andererseits stellt er einen Pleonasmus insofern dar, als eine nicht-rekonstruktive Kasuistik im engeren Sinne, also eine Fallarbeit, die nicht in irgendeiner Form sinnverstehend ausgerichtet ist, unmöglich scheint. Es muss also angenommen werden, dass der Begriff seine Stärke eher aus einer narrativen Kraft (Lyotard) denn aus empirisch-analytischer Nützlichkeit zieht. Er zieht eine symbolische Grenze, die stärker die Kontexte der Kasuistik betrifft denn die Kasuistik selbst und trägt so zur Entwicklung der Kasuistik bei, indem er das Verstehen als Kern von Fallarbeit auf redundante Weise überbetont.

Dabei hat sich die Grenze, die er zu ziehen verspricht, seit seiner Prägung verschoben. Ging es Wernet (2006), bei dem der Begriff u. E. erstmals aufkommt, noch um die Abgrenzung von einer *illustrativen* Kasuistik ohne Forschungsanspruch, wie sie in den ‚moralischen Fallgeschichten‘ der älteren Pädagogik, aber auch im Studium der Jurisprudenz oder Medizin üblich ist (Wenzl, 2021), scheint die *rekonstruktive*

Kasuistik heute für eine besonders *strenge* Form wissenschaftlicher Lehrer*innenbildung zu stehen, als normativ maximal enthaltsame „Reaktion auf den geradezu *hysterischen Praxisanspruch*, der auf dem Lehramtsstudium lastet“ (Wernet, 2021, S. 300; Hervorh. im Original). Vor dem Hintergrund der gleichsam ‚natürlichen Konkurrenz‘ zwischen unterschiedlichen Formen wissenschaftlicher Rationalität (nicht nur) im Feld der Lehrpersonenbildung kann es so auch nicht überraschen, dass ein symbolischer Begriff wie ‚rekonstruktive Kasuistik‘ Anstoß erregt. Einige Linien der Kontroversen, die aus dieser Situation erwachsen, haben wir in diesem Aufsatz zu skizzieren versucht.

Zentral scheint uns für das kontroverse Potenzial der rekonstruktiven Kasuistik, dass sie im disziplinären Raum der Lehrer*innenbildung professionalisierungstheoretische Versprechen macht und daraus ihre Legitimation zieht. Diese Begründungsfiguren markieren den Ansatz gegenüber konkurrierenden Formen der Kasuistik als epistemisch ‚tiefer‘ und argumentativ anspruchsvoller – eine Grenzziehung, die in der Regel als fachlich motiviert legitimiert wird. Was meist keine Rolle spielt, ist der Umstand, dass damit en passant bestimmte Wissensformen, analytische Tiefenlogiken und Interpretationspraktiken privilegiert und gleichzeitig spezifische, mitnichten wertneutrale Zugriffe auf pädagogische Praxis propagiert werden.

Die instrumentellen Wirkungserwartungen formen die methodologische Grundfigur eines wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses zu einem hochschuldidaktischen Hebel um, wodurch die Rekonstruktionslogik selbst in eine teleologische Form überführt wird. Rekonstruktive Kasuistik erscheint damit weniger als die ‚wertneutrale‘ Methode, als die sie häufig deklariert wird, denn als ihrerseits normativ operierende Positionierung innerhalb eines transdisziplinären Feldes. Der Ansatz rekonstruktiver Kasuistik beruft sich zwar zurecht auf Wissenschaftlichkeit als Legitimationsmuster, nutzt diese aber gleichsam im Sinne einer Indienstnahme auch als Selbstdarstellungstopos in eben jenem kompetitiven Feld, in dem neben Ressourcen immer auch disziplinäre Anerkennung und Prestige auf dem Spiel stehen (Wolf, 2024). Das alles ist nicht illegitim und kein Problem per se; es bleibt nur häufig ausgeklammert und ungesagt (Ausnahmen hiervon finden sich bspw. bei Kunze, 2017; Schmidt & Wittek, 2021; Wolf, 2020).

Schließlich erscheint es uns als Scheinkontroverse, wenn ‚rekonstruktive Kasuistik‘ als begriffliches Label gebraucht wird, um – ob affirmativ oder kritisch – eine akademisch strenge Form fallanalytischer Lehre zu

bezeichnen, die ein Mehr oder Weniger an praxisrelevantem Wissen für Studierende generiere als andere Formen von Kasuistik. Vielmehr scheint es uns in eben jenem Disput um implizite Adressierungs- und Haltungsfragen zu gehen, die das Arbeitsbündnis von Lehrenden und Studierenden betreffen. Die rekonstruktive Kasuistik steht hierbei für eine hochschuldidaktische Haltung, die ihre Praxisverantwortung gerade darin sieht, dass sie die Studierenden zwar als werdende Professionelle („Kasuistik“), aber zugleich als Noviz*innen einer sozialwissenschaftlich orientierten Ausbildung („rekonstruktiv“) adressiert. Konkurrierende Ansätze demgegenüber beruhen auf der Suggestion, dass für eine praxisverantwortliche Lehrer*innenbildung eine Reduktion der wissenschaftlichen Ansprüche unabdingbar sei. Auf den berühmten Praxiswunsch (Lehramts-)Studierender reagiert die rekonstruktive Kasuistik mithin konfrontativ, während die als Gegenspieler*innen installierten Alternativ-Kasuistiken eine devotere Reaktion im Interesse der Zufriedenheit der studentischen ‚Klient*innen‘ markieren. Die Frage danach, welche dieser hochschuldidaktischen Haltungen für die Lehrer*innenbildung die angemessen(er)e ist, steht aber auf einem anderen Blatt und ist aus unserer Sicht selbst nur kasuistisch zu bearbeiten. Das hieße notwendig, die statische Polarisierung von Praxis- und Wissenschaftsorientierung, die für die Kasuistik ja ohnehin als solche unspezifisch ist, aufzubrechen und sich auf die Rekonstruktion der komplexen Wirklichkeit der Lehrkräftebildung einzulassen.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht: Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 216–233.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1), 11–12.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2018). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar: „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – Zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsre-

- gime. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Editorial: Die Praxis der Lehrer*innenbildung – Ansätze, Erträge, Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1), 3–23.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Springer VS.
- Jacob, C. (2025). Fallkonstitution als neuralgischer Punkt – Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 2712–2789). Julius Klinkhardt.
- Kabel, S., Leser, C., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020). Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer:innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 168–183). Julius Klinkhardt.
- Kabel, S. & Pollmanns, M. (2023). Evaluation des Unterrichtens statt Rekonstruktion des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität – Wie Studierende sich im Rahmen kasuistisch orientierter Lehrer*innenbildung gegen die intendierte Analyse unterrichtlicher Differenzbearbeitungsprozesse immunisieren oder immunisiert werden. In K. t. Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion in den schulpraktischen Studien – Theorie, Empirie, Diskurs* (S. 117–133). Waxmann.
- König, H. & Wolf, E. (2024). Sandkastenkasuistik: Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit in der fallrekonstruktiven Hochschullehre. *Pädagogische Korrespondenz*, 36(2), 12–31.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine: Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Julius Klinkhardt.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Springer VS.
- Ohlhaver, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12(2), 279–304.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – Ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Julius Klinkhardt.
- Sirtl, K. (2024). *Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre*. kassel university press.
- Wenzl, T. (2021). Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin.

- In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 281–298). Julius Klinkhardt.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Springer VS.
- Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–319). Julius Klinkhardt.
- Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7–20). Julius Klinkhardt.
- Wolf, E. (2020). Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs: Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(1), 11–22.
- Wolf, E. (2024). Interdisziplinäre Konkurrenz? Schulpädagogik und Fachdidaktik(en) in der kasuistischen Lehrkräftebildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(2), 32–43.
- Wolf, E. & Bender, S. (2021). Kasuistische Verflechtungen: Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege der Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 181–197). Waxmann.

Wolf, Eike, Dr. phil.,
<https://orcid.org/0000-0002-0970-2928>
 Vertretungsprofessor für Inklusive Bildung,
 Institut für Rehabilitationspädagogik,
 Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schule und Unterricht, Lehrer*innenbildung,
 Erziehungs- und Bildungstheorie,
 Methoden rekonstruktiver Sozialforschung.
eike.wolf@paedagogik.uni-halle.de

König, Hannes, Dr. phil.,
<https://orcid.org/0009-0003-9305-2546>
 wiss. Mitarbeiter,
 Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
 Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Lehrer*innenbildung, pädagogische Professionalität,
 rekonstruktive Bildungsforschung, Prüfungspraxis.
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de