



Reflexion und Kasuistik

Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion

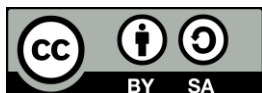
Richard Schmidt^{1,*} & Doris Wittek¹

¹ *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

** Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung,
Franckeplatz 1, 06110 Halle
richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de*

Zusammenfassung: Kasuistische Lehr-Lern-Formate als „Methode“ der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen finden momentan zunehmende Verbreitung – auch im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB). Solche Formate variieren in ihrer Ausgestaltung stark, weswegen (an den Standorten) unterschiedlichste Ziele mit ihnen verbunden sind. Dabei sind diese Ziele, die entsprechenden Formate, Handlungsschritte und damit auch die unterschiedlichen Verständnisse von Kasuistik bisher unzureichend systematisiert, wenngleich elaborierte Unterscheidungen kasuistischer Formate vorliegen. Einigkeit scheint jedoch darin zu bestehen, dass die Anbahnung eines reflexiven Habitus das Ziel von Kasuistik ist, zudem darüber, dass Kasuistik dazu beitragen kann, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu relationieren, indem Fälle aus der schulischen Praxis zum Gegenstand kasuistischen Arbeitens gemacht werden. Insofern kann Kasuistik als „Setting der Reflexion“ über Praxis verstanden werden. Der Beitrag befasst sich mit einem kasuistischen Format: rekonstruktiver Kasuistik. Es wird systematisiert, was konkret Reflexion im Zuge kasuistischen Arbeitens bedeutet und welche „Arten“ von Reflexivität dieses Format von Kasuistik anbahnen kann. Dafür wird vorgeschlagen, das Ziel des reflexiven Habitus in drei Dimensionen einzuteilen: Selbst-Reflexivität, Praxis-Reflexivität und Meta-Praxis-Reflexivität. Daraus lässt sich abschließend ableiten, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Kasuistik und Reflexion einerseits und pädagogischer Professionalisierung andererseits besteht.

Schlagwörter: Reflexion, Kasuistik, Lehrerbildung, Lehrerprofessionalität



1 Einleitung

Kasuistische Lehr-Lern-Formate als „Methode“ der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen finden momentan zunehmende Verbreitung – auch im Zuge der Qualitäts-offensive Lehrerbildung (QLB) (vgl. Reh & Schelle, 2010, S. 14; Dzengel, 2017, S. 374f.). Dabei ist zu beobachten, dass die Ausgestaltung der entsprechenden Formate (an den Standorten) und die mit ihnen verbundenen Zielvorstellungen stark variieren.¹ Zudem sind diese jeweiligen Formate, Zielvorstellungen, daraus abgeleitete Handlungsschritte und damit letztlich auch die unterschiedlichen Verständnisse von Kasuistik bisher unzureichend systematisiert, wenngleich elaborierte Unterscheidungen kasuistischer Formate vorliegen (vgl. Wernet, 2006, S. 90 sowie 183; auch Beck & Stelmaszyk, 2004, S. 215; Reh & Rabenstein, 2005, S. 48f.; Alexi, Heinzl & Marini, 2014; Steiner, 2014, S. 15–17; Hummrich, 2016, S. 26; Kunze, 2016, S. 118; Meier, 2016, S. 131; Kunze, 2018).

Ausgehend von theoretischen Überlegungen im Kontext der qualitativen Begleitstudie des Projekts „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI)² an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der damit verbundenen empirischen Forschung zu Kasuistik befasst sich der Beitrag mit *einem* dieser kasuistischen Formate eingehender: rekonstruktiver Kasuistik. Auf Basis einer im Projekt KALEI entwickelten Systematisierung grenzen wir dieses Format zunächst von anderen kasuistischen Formaten ab (Kap. 2). Anschließend zeigen wir auf, was konkret Reflexion bzw. Reflexivität im Zuge rekonstruktiver Kasuistik bedeutet. Zudem skizzieren wir die Handlungsschritte und Ziele rekonstruktiver Kasuistik und schlagen vor, das Ziel des reflexiven Habitus in drei Dimensionen einzuteilen: Selbst-Reflexivität, Praxis-Reflexivität und Meta-Praxis-Reflexivität. Schließlich argumentieren wir, dass Reflexion bzw. Reflexivität nicht nur Ziel von Kasuistik ist, sondern zugleich auch der Weg bzw. dessen Voraussetzung (Kap. 3). Auf diesem Wege zeigen wir auf, inwiefern eine Relation zwischen Kasuistik und Reflexion zur pädagogischen Professionalisierung besteht (Kap. 4). Einschränkend berücksichtigen wir dabei, dass es sich hier um rein theoretische Überlegungen handelt, die sich in ihrer empirischen Relevanz erst noch beweisen müssen.

2 Rekonstruktive Kasuistik

Im Rahmen des Projekts KALEI an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate erarbeitet worden, die induktiv zunächst im Anschluss an die Sichtung der praktizierten kasuistischen Lehr-Lern-Settings an unserem Standort entstanden ist (vgl. Schmidt, Becker, Grummt, Haberstroh, Lewek & Pfeiffer, 2019). In der Diskussion von verbindenden und trennenden Aspekten entstand eine Systematisierung, die – nun auch standortübergreifend – vier Idealtypen von Kasuistik entlang in der Praxis zu beobachtender Kriterien unterscheidet:³ „subsumptive Kasuistik“, „problemlösende Kasuistik“, „praxisanalysierende Kasuistik“ und „rekonstruktive Kasuistik“.⁴

¹ Vgl. hierzu beispielsweise den Ansatz der instruktionalen Fallarbeit bei Schneider (2016, S. 39), bei dem der Fall „verwendet“ wird, „um Konzepte zu exemplifizieren“, und das zentrale Forschungsinteresse zu diesem Ansatz auf die Prozesse „des individuellen Wissenserwerbs“ ausgerichtet ist, einerseits und die in diesem Beitrag im Fokus stehende rekonstruktive Kasuistik, bei der es gerade nicht um Exemplifizierung und damit Subsumtion und auch nicht vorrangig um Wissensvermittlung oder -erwerb geht, andererseits.

² Das Projekt KALEI wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert.

³ Ausführliche Erläuterungen zu den jeweiligen Kriterien und Dimensionen der Systematisierung finden sich in Schmidt et al., 2019; diese werden hier hinsichtlich des inhaltlichen Fokus des Beitrags nicht sämtlich wiedergegeben.

⁴ Hochschuldidaktisch liegt in einer solchen Systematisierung die Chance, dass sich Dozierende und Studierende in den diversen kasuistischen Lehr-Lern-Formaten orientieren können. Es ist möglich, sich darüber zu vergewissern, was das einzelne praktizierte Format in Abgrenzung zu anderen Formaten zum Ziel

Als gemeinsamer begrifflicher Rahmen aller vier Idealtypen werden Kasuistik (bzw. synonym: Fallarbeit) und der Fall wie folgt bestimmt (vgl. Schmidt et al., 2019, S. 2): In der universitären Lehrerbildung bezeichnet Kasuistik die zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem Fall aus der pädagogischen Wirklichkeit (vgl. Kunze, 2017, S. 215). Ein Fall ist eine Gegebenheit oder Situation, die dokumentiert ist und mit der sich eine an Erkenntnis interessierte Person auseinandersetzt (vgl. Steiner, 2014, S. 8). Eine Gegebenheit oder Situation wird also durch diese Person erst zum Fall gemacht, und zwar dann, wenn „ein Vorgang [...] nicht mehr völlige Selbstverständlichkeit genießt“ (Wernet, 2006, S. 112). Somit sind Fälle nur bedingt beliebig, weil sie subjektiv *auffallend* sind, d.h., nur das einer Person Auffallende zum Fall wird (vgl. auch Hummrich, 2016, S. 14).

Daran anschließend sind die Hauptunterscheidungskriterien der vier Idealtypen erstens das (kurzfristige) *Ziel* der Arbeit am Fall, zweitens der *Bearbeitungsmodus* bei der Arbeit am Fall und drittens das damit verbundene *didaktische*, d.h. *langfristige Ziel* der Fallarbeit(en). Letzteres wiederum korrespondiert mit derjenigen lehrerbildungsrelevanten Dimension von Professionalisierung, die bei dem jeweiligen Idealtypus im Vordergrund steht. Denn die Gemeinsamkeit aller vier Idealtypen besteht darin, dass sie intendieren, (in je unterschiedlicher Weise) zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beizutragen. Demnach gibt es keine pauschal „bessere“ oder „schlechtere“ Kasuistik, da die verschiedenen Formate versuchen, je verschiedene Ziele zu erreichen.

Rekonstruktive Kasuistik zielt bei der Arbeit am Fall auf die Rekonstruktion des Falls (bspw. im Unterschied zur Einordnung des Falls in theoretische Wissensbestände bei der subsumtiven Kasuistik). Langfristig besteht das Ziel rekonstruktiver Kasuistik darin, einen reflexiven Habitus und damit eine bestimmte Haltung anzubahnen. Es geht nicht primär darum, die Handlungsfähigkeit zu verbessern oder wiederherzustellen, wie es auf die problemlösende und praxisanalysierende Kasuistik zutrifft, und nicht darum, Wissen zu vermitteln oder zu illustrieren, wie es auf die subsumtive Kasuistik zutrifft.

Darüber hinaus unterscheiden sich die vier Idealtypen hinsichtlich weiterer Kriterien, die hier nur kurz skizziert werden: Die *im Fokus stehenden Wissensbestände* beim kasuistischen Arbeiten beziehen sich auf prozedurales und/oder deklaratives Wissen. Rekonstruktive Kasuistik bezieht sich vorrangig nicht auf deklaratives Wissen im Sinne von Aussagen oder Tatsachen, sondern auf ein prozedurales Wissen, Fälle rekonstruieren zu können. Weiterhin lassen sich kasuistische Formate hinsichtlich der *Exemplarizität des Falls* unterscheiden. Ein Fall ist etwas Besonderes, Auffallendes, hat aber auch immer Ähnlichkeiten mit anderen Fällen, repräsentiert etwas Allgemeines (vgl. Wernet 2006, S. 57f.; Reh & Schelle, 2010, S. 17; Hummrich, 2016, S. 18). Bei der rekonstruktiven Kasuistik, die hier im Fokus steht, geht es weniger um die Vermittlung bestimmter Inhalte, um den Fall als Exempel von oder für etwas, sondern eher um eine Relationierung zu theoretischen Wissensbeständen, indem Bezüge zwischen dem besonderen und einzelnen Fall und den allgemeinen theoretischen Wissensbeständen herausgearbeitet werden. Die *verwendeten Methoden* in der rekonstruktiven Kasuistik sind vornehmlich qualitativ-rekonstruktive Methoden. Dabei schließen wir rekonstruktive Formate ein, die solche Methoden vereinfachen oder vermischen oder den Fall mithilfe methodisch orientierter Fragen zu erschließen suchen. Demnach legen wir ein weites Verständnis von Rekonstruktion an; rekonstruktive Kasuistik weicht aus didaktischen Gründen vom Ideal der Rekonstruktion ab. Der *Zeitpunkt, wann der Fall zum Fall wird*, und der *Zugang zum „Gegenstand“ des Falls* sind bei rekonstruktiver Kasuistik für die Dozierenden und die Studierenden gleichermaßen nicht vorab fest definiert, da während der Arbeit am Fall geklärt werden muss, was genau der Fall (im Unterschied zur bloßen Gegebenheit oder Situation) ist (vgl. Wernet, 2006, S. 113–115; Lüsebrink, 2014, S. 446). Daher sind das

hat und was seine Logik ist. Dies wirkt einer Vereinzelung der verschiedenen Formate und damit Irritationen seitens der Studierenden entgegen.

gegenständliche Interesse am Fall und der Fokus eher breit. Eng damit hängt die *Festgelegtheit des Ergebnisses der Fallarbeit* zusammen. Denn da in der rekonstruktiven Kasuistik der Fall wenig fokussiert betrachtet wird, ist auch das Ergebnis der Fallarbeit offen. Eine letzte Unterscheidung lässt sich hinsichtlich der *Bearbeitungstiefe*, mit der am Fall gearbeitet wird, vornehmen. Die Bearbeitungstiefe ist bei rekonstruktiver Kasuistik tendenziell hoch, da z.B. jeder Satz oder jedes Wort einer transkribierten Situation genau betrachtet wird. Zusammenfassend lässt sich rekonstruktive Kasuistik von praxis-analysierender und problemlösender Kasuistik folgendermaßen abgrenzen: Die Auseinandersetzung mit dem Fall findet nicht mit dem Ziel statt, diese zum Fall gemachte Praxis zu verbessern oder eine Lösung des (vermeintlichen) Problems, das dem Fall innewohnt, zu finden. Stattdessen ist das Ziel der rekonstruktiven Kasuistik ein relativ offenes Verstehen und Durchdringen des Falls.

3 Reflexion als Weg und Ziel rekonstruktiver Kasuistik

3.1 Klärungen zum Begriff und Verständnis von Reflexion

Die Begriffe der Reflexion und Reflexivität sind im derzeitigen Lehrerbildungsdiskurs gern verwendet, dabei diffus und schillernd zugleich. Anders als im US-amerikanischen Raum (vgl. Archer, 2010, 2013) steht u.E. hierzulande eine theoretisch anschlussfähige Klärung noch aus. Im Sinne der professionstheoretischen Annahmen des Projekts KALEI beziehen wir uns, basierend auf strukturtheoretischen Grundlagen, zunächst auf Überlegungen, die helfen, sich dem Konzept des „reflexiven Habitus“ anzunähern.⁵ Grundlegend sind Annahmen von Marotzki (1999) zum Bildungsbegriff, der Reflexion insofern einen zentralen Stellenwert einräumt, als er Bildung als Prozess der Selbstvergewisserung konzipiert, die sich durch reflexive Verhältnisbestimmungen nach innen und außen, also im Rahmen (sozial) konstruierter Selbst- und Weltreferenzen vollzieht. Bildung stellt damit „den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki, 1999, S. 59) dar. Häcker, Berndt und Walm (2016, S. 264) präzisieren dies mit Anschluss an Holzkamp (1995, S. 394), der diesen Prozess als „begreifende Durchdringung“ der jeweiligen Handlungssituationen (insbesondere auch ihrer Widersprüche) beschreibt. Daher beinhalten Reflexionsprozesse immer auch Bezüge auf strukturelle Bedingungen des Handelns und können in kritischer Perspektive als (Selbst-)Aufklärungen über die Möglichkeiten und Beschränkungen des eigenen Handelns verstanden werden. Reflexion wird demnach bei Häcker et al. (2016, S. 261f.; Hervorh. i.O.) „als ein besonderer Modus, d.h. eine referenzielle bzw. selbstreferenzielle Form rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens betrachtet. *Reflexivität* bezeichnet dann die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“. Übertragen auf die Frage der Entstehung von Professionalität kommt damit der Reflexivität der Stellenwert einer „Emergenzbedingung [...] für professionell-pädagogische Könnerschaft“ (Häcker et al., 2016, S. 262) zu.

Gleichwohl in der Literatur kein Konsens darüber besteht, die Begriffe Reflexion und Reflexivität zu differenzieren, da sie bspw. historisch und systematisch nicht unterscheidbar seien (vgl. Forster, 2014, S. 589), spitzen wir die sich im vorletzten Satz anbahnende Unterscheidung im Sinne unserer Systematisierung noch einmal zu: Grundlegende Orientierung bietet hier die Differenz der Kompetenztheorie zwischen Performanz und Kompetenz (vgl. Chomsky, 1973; Bourdieu, 1974; Martens, 2018, S. 93): Reflexion lässt sich demzufolge als konkreter (beobachtbarer) Handlungskomplex bzw. als Ausdrucksform einer Performanz verstehen; die damit verbundenen Praktiken umfassen

⁵ Gleichwohl wissen wir darum, dass diese Anlehnung nur vorläufig sein kann und einer abschließenden theoretischen Klärung bedarf. Von Vorteil ist, dass diese Überlegungen im Konzept des Habitus anschlussfähig sind an die methodologischen Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie bzw. die methodischen Annahmen der Dokumentarischen Methode, die für das Projekt KALEI leitend im Forschungsansatz sind.

Formen selbst- bzw. rückbezüglichen (Nach-)Denkens, deren Gegenstand das Subjekt, sein Handeln und dessen Bedingungen sind (vgl. Reckwitz, 2009; Pauly & Weigand, 2012, S. 58; Häcker et al., 2016, S. 261). Reflexivität wiederum meint die Bedingung dieser Praxis bzw. die Kompetenz, Möglichkeit oder „Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster, 2014, S. 589; vgl. auch Pauly & Weigand, 2012; Häcker et al., 2016, S. 264). Reflexivität ist also habituelles Merkmal von Personen, deren verfügbare generative Muster oder Erzeugungsprinzipien, die modi operandi des selbst- bzw. rückbezüglichen Denkens (vgl. Reckwitz, 2009, S. 173; Matter & Brosziewski, 2014; Häcker et al., 2016, S. 261f.).⁶

Im Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit Angeboten und Zielvorstellungen von Lehrerbildung sei letztlich nicht verschwiegen, dass mit der derzeit beobachtbaren, dauerhaften Anspruchshaltung an (angehende) Lehrpersonen und deren Reflexionsniveau gravierende Widersprüchlichkeiten verbunden sind. Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz führt Inklusion beispielsweise zu einer gesteigerten Komplexität von Interaktionen, vor allem mit Blick auf Widersprüchlichkeiten zwischen Subsumtion und Rekonstruktion sowie zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung. Inklusion bedingt darüber hinaus eine gesteigerte „selbstreflexive Aufforderung“ (Helsper, 2016a, S. 236), die Passung zwischen eigenem und den (zunehmend) heterogenen Habitus der Schüler_innen zu bedenken. Insgesamt ist daher, nicht nur mit Blick auf Inklusion, eine „Steigerung von Reflexionsanforderungen“ im Lehrerberuf zu beobachten, die jedoch auch „zu einer tendenziellen Reflexivitätsüberlast“ führen kann und gleichzeitig aufgrund der Dauerbeobachtung von Schule und Lehrerhandeln „nicht unrisikant“ (Helsper, 2016a, S. 237) ist.

Reflexion ist außerdem insofern kritisch zu hinterfragen, als

„in den Reflexivitätsvorstellungen hochmoderner Praxis einerseits ein Code der Selbstoptimierung, andererseits ein Code der Selbstentfaltung zum Einsatz kommt, die beide in einer dezidierten Selbstbeobachtung und Wahlorientierung trainieren, aber auf eine uneinheitliche, möglicherweise widersprüchliche Weise miteinander kombiniert sind“ (Reckwitz, 2009, S. 178).

Zudem verweist der Begriff der Reflexion insofern auf eine Steigerung von Komplexität, als das Selbst, ein Sachverhalt etc. in einem größeren Kontext erschlossen werden soll, um möglicherweise anschließend handlungswirksame Entscheidungen ableiten zu können. Gleichzeitig zielt Reflexion auf das Gegenteil: Reflexionsprozesse lassen sich mit Bezug auf Luhmann und Schorr (1982, S. 236) auch als „Prozesse der Simplifikation oder Selbstsimplifikation“ (Matter & Brosziewski, 2014, S. 26) verstehen, um das eigene In-der-Welt-Sein besser zu bewältigen. So trifft denn u.E. die These von Matter und Brosziewski (2014, S. 24) zu: „Die Reflexionssteigerungen des Lehrerberufs stellen eine systemspezifische Institutionalisierung eines allgemeinen, gesellschaftlichen Anspruchs an reflexive Individualität dar“. Schließlich gilt es zu bedenken, dass Reflexion und die ggf. daraus resultierende Irritation, Verunsicherung und Verärgerung auch zur Lähmung des eigenen Handelns führen können (vgl. Häcker, 2017, S. 28f.).

3.2 Ziele rekonstruktiver Kasuistik

Wie für Kasuistik allgemein gilt auch für eine rekonstruktive Kasuistik, dass in der Literatur diverse Ziele genannt werden (teils vermischt mit oder versteckt in der Nennung von Merkmalen, Handlungsschritten, Definitionen) (vgl. z.B. Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000, S. 26–28; Helsper, 2000, S. 161f.; Beck & Stelmaszyk, 2004, S. 214; Heinzel, 2006, S. 35f.; Heinzel & Marini, 2009, S. 127; Ohlhaver, 2011, S. 279f.; Schelle, 2011, S. 86f.). Bislang steht hier allerdings noch eine Systematisierung und Hierarchisierung aus, auch um die Vergleichbarkeit der aufzählenden Kataloge zu

⁶ Daher verwenden wir die Begriffe *Reflexivität* und *reflexiver Habitus* synonym.

ermöglichen. Wir schlagen auf Basis einer Literatursichtung folgende Systematisierung der Ziele rekonstruktiver Fallarbeit vor (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Ziele rekonstruktiver Kasuistik (eigene Darstellung)

Die Ziele rekonstruktiver Kasuistik lassen sich grundlegend auf *drei Ebenen*⁷ verorten:

- (1) Auf der ersten Ebene ist aufgenommen, was bei Fallarbeit selbst, also in actu, passiert (*Handlungsebene*): Fälle aus der Praxis werden unter Einbezug von Theorie rekonstruiert, verstehend nachvollzogen etc. (vgl. Beck et al., 2000, S. 27f.; Schelle, 2011, S. 86f.; Ohlhaber, 2011, S. 281). Dies umfasst Handlungsschritte von Fallarbeit, charakterisiert also die Tätigkeit des Arbeitens am Fall, die Praxis der Fallarbeit.⁸
- (2) Auf der zweiten Ebene wird beschrieben, was Fallarbeit prospektiv bei den Studierenden auslösen kann: Hier geht es um mittel- bzw. langfristige Wirkungen von Fallarbeit, um wünschenswerte Kompetenzen, Haltungen oder Persönlichkeitsdispositionen, die durch wiederkehrende Fallarbeit angebahnt werden können (*Haltungsebene*). Die entsprechenden Haltungen können unter dem nahezu unisono genannten Ziel der *Anbahnung eines reflexiven Habitus* zusammengefasst werden (vgl. Heinzel & Marini, 2009, S. 127; Reh & Schelle, 2010, S. 18;

⁷ Bei den folgenden Unterscheidungen von Zielebenen und -dimensionen handelt es sich um *analytische* Unterscheidungen. D.h., es gibt in der Realität vielfältige Überschneidungen und Vermischungen. So wird z.B. das Ziel der Relationierung von Theorie und Praxis vor allem erreicht, wenn auf der Handlungsebene Fälle mit Theoriewissen in Verbindung gebracht werden.

⁸ Aus der Perspektive der Handlungsebene lassen sich diese Aspekte als Ziele bezeichnen, die bei der Arbeit an einem Fall erreicht werden sollen. Aus der Perspektive der Haltungsebene, die das „eigentliche“ Anliegen von Kasuistik verkörpert, werden die Ziele der Handlungsebene allerdings zu Mitteln, um das langfristige Ziel der Reflexivität auf der Haltungsebene anzubahnen. Wir sprechen hier trotzdem von Zielen auf der Handlungsebene, um entsprechende Benennungen von Zielen aus der Literatur (vgl. z.B. Beck et al., 2000, S. 28) widerzuspiegeln und die analytische Eigenständigkeit der Handlungsebene zu betonen.

Ohlhaver, 2011, S. 279; Lüsebrink & Grimminger, 2014, S. 202; Hebenstreit, Hinrichsen, Hummrich & Meier, 2016, S. 2). Gemeint ist die Bereitschaft, sich und andere, also eigenes und fremdes pädagogisches Handeln, zu reflektieren (zu verstehen, zu hinterfragen, zur Disposition zu stellen). Mit Bezug auf unsere Ausführungen in Kapitel 3.1 lässt sich präzisieren: Es geht um die Entwicklung der Fähigkeit, sich und sein Handeln, d.h. sich in Handlungssituationen und deren Widersprüchen, Möglichkeiten und Beschränkungen, zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen.

- (3) Auf der dritten Ebene wird Fallarbeit ein Wert für die Relationierung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zugesprochen (vgl. Beck et al., 2000, S. 44; Helsper, 2001, S. 13; Wernet, 2006, S. 113; Reh & Schelle, 2010, S. 16; Ohlhaver, 2011, S. 279; Pieper, 2014, S. 9; Hebenstreit et al., 2016, S. 2). Diese dritte Ebene bezieht sich auf die soziale Praxis der Lehrerbildung, auf deren Institutionen, Strukturen und Prozesse.

Wir bezeichnen diese Ebene als *institutionsbezogene Ebene*⁹ im Unterschied zur *akteursbezogenen Ebene*, mit der Handlungs- und Haltungsebene zusammengefasst sind.

Auf der Handlungs- und Haltungsebene lassen sich die genannten Ziele von rekonstruktiver Kasuistik weiter ausdifferenzieren. Diese untergliederten Ziele einer Ebene bezeichnen wir als Dimensionen (des Handelns bzw. der Haltungen). Auf der Handlungsebene von Fallarbeit, also bei den konkreten Tätigkeitsmerkmalen oder Handlungsschritten, unterscheiden wir drei Handlungsdimensionen:

- (1) *Interpretation*: Kern der Fallarbeit ist eine geistige Durchdringung und Umwendung des Falls ohne Zeit- und Handlungsdruck (vgl. Wernet, 2000, S. 293; Schelle, 2011, S. 90; Kunze, 2017, S. 215). Im Mittelpunkt steht der distanzierte, verstehende Nachvollzug der Situations- und Handlungslogik oder -struktur (vgl. Wernet, 2006, S. 112; Pflugmacher, 2014, S. 188), wobei verschiedene Lesarten des Verstehens entwickelt und kontrastiert werden.
- (2) *Kontrastierung*: Davon zu unterscheiden ist die Kontrastierung mit anderen vorstellbaren oder real bekannten Handlungsverläufen und -alternativen, da sie über den eigentlichen Fall in seiner Logik hinausgeht. Hier stellt sich z.B. die Frage: Welche anderen Handlungsmöglichkeiten hätten für die Akteur_innen bestanden und welche Folgen hätte das für die Situation gehabt (vgl. Helsper, 2000, S. 163; Beck et al., 2000, S. 46; Heinzel, 2006, S. 36)?
- (3) *Theoretisierung*: Aufbauend auf den beiden bisher genannten Schritten soll durch den Blick auf andere Fälle die pädagogische Spezifik des einzelnen Falls, das Besondere im Allgemeinen erkannt werden. Außerdem soll herausgearbeitet werden, wofür der Fall exemplarisch steht, was er mit anderen Fällen teilt, auf welche theoretischen Wissensbestände er verweist, also was das Allgemeine im Besonderen ist (vgl. Beck et al., 2000, S. 47; Helsper, 2001, S. 14; Heinzel, 2006, S. 36; Steiner, 2014, S. 11).

Das übergreifende Ziel der Reflexivität auf der Haltungsebene differenzieren wir wiederum in drei Haltungs- bzw. Reflexivitätsdimensionen aus:

- (1) *Selbst-Reflexivität*: Fallarbeit soll zum einen dazu führen, andere Perspektiven probeweise einzunehmen und eigene Vorstellungen zu hinterfragen (vgl. Wernet, 2000, S. 297f.; Blömeke, 2002, S. 257f.; Lüsebrink, 2014, S. 449; Pflugmacher, 2014, S. 193; Helsper, 2018, S. 133f.). Angesprochen sind damit also Dispositionen, um sich die eigene (biografische) Prägung zu vergegenwärtigen und zu

⁹ Natürlich kann dieses Ziel nur erreicht werden, wenn Kasuistik auf der akteursbezogenen Ebene praktiziert wird. Dennoch handelt es sich, wiederum analytisch gesehen, um ein Ziel, das auf einer anderen Ebene liegt.

erkennen, inwiefern diese in Relation zur Wahrnehmung pädagogischer Settings steht. Im Fokus steht damit das eigene „Selbst“ in seiner biografischen Verfasstheit. Dies geschieht vor allem bei der gemeinsamen Interpretation in Gruppen oder auch in der Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen (s.u.).

- (2) *Praxis-Reflexivität*: Fallarbeit soll zudem einen reflexiven Habitus anbahnen, der auch in der konkreten Praxis, im situationalen pädagogischen Handeln „angewandt“ Eingang findet. Das bedeutet vor allem, pädagogisches Wissen nicht automatisiert und unhinterfragt anzuwenden, Situationen nicht vorschnell zu subsumieren und keine Rezepte für die Lösung von pädagogischen Problemen zu erwarten, sondern die Situationen fallbezogen in ihrer jeweiligen Spezifik wahrzunehmen und z.B. jeweils eigene pädagogisch angemessene Lösungen zu finden (vgl. Beck et al., 2000, S. 46f.; Helsper, 2001, S. 14; Blömeke, 2002, S. 257; Heinzl & Marini, 2009, S. 138; Schelle, 2011, S. 87).
- (3) *Meta-Praxis-Reflexivität*: Während sich die zuletzt genannte Dimension auf das Handeln in einer konkreten Situation bezieht, hat Fallarbeit schließlich auch zum Ziel, eine Reflexivität über Strukturmerkmale von Unterricht oder des Lehrberufs anzuregen. Die Rekonstruktion von Fällen, das Nachdenken über Alternativen und das Erkennen, wie sich der Fall zu anderen Fällen und zu theoretischen Wissensbeständen verhält – all das soll dazu führen, sich der Kontingenz, der Komplexität, des hohen Anspruchs des Lehrerhandelns klar zu werden, um somit eine kritische Haltung gegenüber generalisierten Machbarkeits- und Gelingensvorstellungen zu entwickeln (vgl. Helsper, 2000, S. 165–167; Heinzl, 2006, S. 36; Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018, S. 74).

Im Kapitel 3.1 wurde deutlich, dass Reflexion ein Nachdenken vorrangig über sich und sein eigenes Handeln meint. In Bezug auf die drei Reflexivitätsdimensionen bedeutet dies, dass Selbst-Reflexivität weniger das Selbst *und* sein Handeln zum Gegenstand macht, sondern vor allem das gewordene Selbst als solches in den Blick nimmt und wie dieses Selbst mit seinem Handeln zusammenhängt. Praxis-Reflexivität trifft demgegenüber gleichsam den Kern der oben skizzierten begrifflichen Annäherungen an Reflexion, weil hier das Selbst in einer Handlungssituation Gegenstand der Reflexion ist. Meta-Praxis-Reflexivität rückt – gewissermaßen konträr zu Selbst-Reflexivität – Handeln in den Vordergrund, macht die Spezifik (pädagogischer) Handlungssituationen zum Gegenstand des Nachdenkens. Dennoch geht es auch hier um das Verhältnis des Selbst zu solchen Handlungssituationen; es geht darum, wie das Handeln mit dem Selbst zusammenhängt. Insgesamt zeigt sich hierbei, dass es zielführend ist, nicht nur Reflexion und Reflexivität voneinander zu unterscheiden, sondern auch Gegenstände von Reflexion und Reflexivität zu unterscheiden (vgl. Lüsebrink, 2014, S. 444).

3.3 Reflexion als Weg und Ziel zugleich

Die vorausgehenden Erläuterungen zeigen, dass rekonstruktive Kasuistik ein anspruchsvolles Lehr-Lern-Format darstellt (vgl. Helsper, 2000, S. 170f.; Dzengel, 2017, S. 381; Kunze, 2017, S. 224). Studierende sollen – meist in einem Semester, einer Lehrveranstaltung – lernen, mithilfe bestimmter interpretativer Methoden Fälle zu rekonstruieren und dabei den „Versuchungen“ der Subsumtion und Bewertung zu widerstehen. Sie sollen in kurzer Zeit Verfahren erlernen und selbständig (meist in Gruppen, also ohne erfahrene Interpretierende) anwenden, die auch Forschende nutzen; außerdem sollen sie ihre Rekonstruktion bzw. die Ergebnisse ihrer Rekonstruktion theoretisieren. In empirischen Studien, Evaluationen und Erfahrungsberichten zur Praxis studentischer Fallarbeit deutet sich dementsprechend an, dass Studierende an diesem Ziel durchaus auch scheitern (vgl. Heinzl & Marini, 2009, S. 138; Ohlhaver, 2011, S. 282–284; Kunze, 2017, S. 223f.).

Hinzu kommt eine zweite Schwierigkeit in Bezug auf das Ziel der Reflexivität: *Einerseits* ist Fallarbeit ein Medium, durch das ein reflexiver Habitus angebahnt werden kann. D.h., die Handlungsmerkmale von Fallarbeit sind Grundlage für die langfristigen Wirkungen auf der Haltungsebene. *Andererseits* ist ein reflexiver Habitus auch Voraussetzung von Fallarbeit (vgl. Kunze, 2017, S. 225): Es braucht zumindest eine minimale Bereitschaft, Dinge zu reflektieren, um einen Fall verstehend zu durchdringen. Aus diesem Grund kann man sich unsere Systematisierung als Spirale vorstellen: Je mehr oder intensiver am Fall gearbeitet wird, desto stärker wird ein reflexiver Habitus angebahnt, desto „besser“ können Fälle rekonstruiert werden usw. Im günstigen Fall ist es ein Prozess der wechselseitigen Verstärkung, im ungünstigen Fall ein regressiver Prozess, wenn Studierende nicht über ein Minimum dessen verfügen, was sie als Voraussetzung benötigen, und es daher auch nicht erlangen können. In letzterem Fall könnte Fallarbeit dann insofern sogar negativ verstärkend wirken, als sie zu Abwehr und Demotivation führt.

Letztlich erweist sich Reflexion bzw. Reflexivität aber als konstitutives Moment von Fallarbeit. Sie durchdringt Handlungs- und Haltungsebene; sie ist Voraussetzung (als Reflexivität), zugleich auch Weg (als Reflexion) und Ziel (als Reflexivität) von Kasuistik.

4 Kasuistik, Reflexion und pädagogische Professionalisierung

Professionalisierung ist bereits als das allen vier Idealtypen von Kasuistik übergeordnete Ziel benannt worden. Im Folgenden arbeiten wir heraus, inwiefern rekonstruktive Kasuistik zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann und welches Verständnis von Professionalisierung dabei zugrunde liegt. Professionalisierung verstehen wir zunächst als normativ-programmatische, inhaltliche Zielvorstellung der Lehrerbildung. Professionalisierung stellt dabei aber nicht nur kollektives Ziel der Lehrerbildung dar, sondern auch – so ist professionstheoretisch zu unterstellen – individuelles Ziel der einzelnen Lehrpersonen. Sie beschreibt somit zugleich die Entwicklung einzelner Lehrpersonen in ihrer Berufsbiographie, also einen individuellen Bildungsprozess (vgl. Bonnet & Hericks, 2014a, S. 88).

Die Maßnahmen und Studien im Projekt KALEI schließen dabei an den strukturtheoretischen Ansatz von Professionalisierung an. Dieser geht u.a. von der Prämisse aus, dass Lehrpersonen innerhalb einer Interventionslogik mit noch nicht völlig autonomen und selbständig handlungsfähigen Nicht-Erwachsenen agieren, deren Lern- und Entwicklungsprozesse beeinflussen und somit ein „lizenzierendes Eingriffsrecht“ (Bonnet & Hericks, 2014b, S. 4) haben. Außerdem geht der strukturtheoretische Ansatz davon aus, dass die Handlungsstruktur des Lehrerberufs von vielfältigen Spannungen, Widersprüchen und unaufhebbaren Antinomien gekennzeichnet ist (vgl. Helsper, 2000, 2004, 2016b).

Helsper (2001, S. 7) postuliert, dass der Lehrerberuf einer „doppelten Professionalisierung“ bedarf, die der Universität und der Praxis jeweils einen eigenen Stellenwert zuweist. Das Potenzial der universitären ersten Phase der Lehrerbildung ist es dabei, einen wissenschaftlich (theoretisch und empirisch) fundierten Blick auf die Schul- und Unterrichtspraxis zu ermöglichen, der frei von den Beschränkungen und Zwängen dieser Praxis ist sowie Bezüge zum wissenschaftlichen Wissen herstellt und daher eine distanzierte Analyse und auch Kritik erlaubt. Ziel ist die Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber eigenem und fremdem pädagogischen Handeln, gegenüber den Forderungen der Praxis und auch der Bildungspolitik (vgl. Helsper, 2001, S. 11f.; 2016b, S. 104 und 107). Der Praxis kommt demgegenüber v.a. die Bedeutung zu, pädagogisch-praktische Fähigkeiten im Sinne eines praktisch-professionellen Könnens auszubilden. Dabei kann das praktisch-professionelle Können ebenso wenig außerhalb des konkreten beruflichen Handelns unter Bedingungen des Handlungsdrucks und der Zwänge, die dort

bestehen, hervorgerufen werden wie die kritisch-reflexive Haltung unter den Bedingungen der Praxis und des Handlungsdrucks. Beides ist also nötig und gehört für Professionalität zusammen.

Dementsprechend ist die rekonstruktive Arbeit an Fällen im strukturtheoretischen Ansatz ein zentrales Mittel der Professionalisierung, da es die kritische bzw. selbstkritische Reflexion des (eigenen) pädagogischen Handelns anbahnt (vgl. Helsper, 2016b, S. 104), indem Fälle mit Bezug auf wissenschaftliches Wissen und entlastet vom Handlungsdruck analysiert werden.

Dies trifft umso mehr mit Blick auf die Antinomien zu (vgl. Helsper, 2000, S. 158): Da diese als konstitutiv für das Lehrerhandeln verstanden werden und „nicht prinzipiell aufzuheben“ (Helsper, 2016b, S. 111) sind, „ist es entscheidend, sich mit diesen Antinomien reflexiv auseinanderzusetzen“ (Helsper, 2016b, S. 111). Pädagogische Professionalisierung bedeutet dann die Entwicklung der Fähigkeit, angemessen und reflektiert mit den Spannungen und Unsicherheiten des Lehrerhandelns umgehen zu können (vgl. Helsper, 2016b, S. 111). Das Besondere bei der Fallarbeit ist (im Gegensatz zur bloßen Nennung oder Diskussion der Antinomien), dass sie durch ihre mikroskopische Arbeit an Fällen aus der Praxis Antinomien und damit allgemeiner die Komplexität, Kontingenz, Krisenhaftigkeit und Unsicherheit von Unterricht sowie die Normalität des Nicht-Gelingens von Unterricht greifbar macht (vgl. Beck et al., 2000, S. 48–50), insbesondere wenn in *einem* Fall eine Vielzahl von Antinomien, Handlungs- und Strukturproblemen sowie (in der Kontrastierung mit Handlungsalternativen) deren tendenzielle Unaufhebbarkeit deutlich werden.

Abgesehen von den Antinomien, die zum Gegenstand der Arbeit an einem Fall, der *Fallarbeit*, gemacht werden können, gibt es zwei Antinomien, die durch *Fallarbeit* selbst relevant und thematisierbar werden; sie seien deshalb hier gesondert hervorgehoben:

Lehrerhandeln kann nicht den Ansprüchen der Theorie und der Praxis gleichermaßen und/oder gleichzeitig gerecht werden. Handeln in der Praxis bedarf permanenter, unter Zeitdruck zu fällender Entscheidungen. Theorie bedarf der handlungsentlasteten Reflexion und ist nötig, um das praktische Handeln (rückwirkend) begründen zu können. Professionelles Lehrerhandeln muss aber beides verbinden, wobei Theorie nicht direkt in Praxis übersetzt werden kann. Es ist damit mit der sogenannten Praxisantinomie (vgl. Helsper, 2004, S. 71f.) konfrontiert. Kasuistik macht oft praktisches Handeln zum Fall, das unter Zeit- und Entscheidungsdruck zustande gekommen ist. Kasuistik selbst operiert handlungsentlastet und kann die Vollzugslogik der Praxis reflektieren. Außerdem verknüpft Kasuistik das Fallgeschehen mit theoretischen Wissensbeständen und macht deutlich, wie Praxis auf dieser Basis legitimiert oder kritisiert werden kann. Daher ist unsere Annahme, dass Kasuistik für die sogenannte Praxisantinomie sensibilisiert (vgl. Helsper, 2000, S. 161–163): Studierende begegnen durch Kasuistik beiden Handlungsmodi sowie Relationierungen und unüberbrückbaren Differenzen zwischen ihnen.

Lehrpersonen müssen bestimmte Personen oder Situationen in wissenschaftliche Kategorien und Begriffe einordnen und Schema-F-Erklärungen verwenden, weil erst das den notwendigen Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen ermöglicht und Lehrpersonen auf Routinen angewiesen sind. Die Individualität jeder Person und Situation lässt es aber nicht zu, dass das Einzelphänomen dadurch vollständig verstanden werden kann oder dass ein rezeptartiges Vorgehen bei allen Einzelphänomenen gleichermaßen „erfolgreich“ ist. Stattdessen müssen Lehrpersonen auch die spezifische Logik des Einzelphänomens nachvollziehen, um vorschnelle Zuschreibungen, Kategorisierungen und Routine-Erklärungen zu vermeiden. Aus diesem Grund lässt sich von der sogenannten Subsumtionsantinomie sprechen (vgl. Helsper, 2004, S. 72f.). Kasuistik versucht, sowohl den Einzelfall als solchen zu rekonstruieren als auch in ihm das immer vorhandene Allgemeine zu erkennen und ihn mit anderen, ähnlichen Fällen und allgemeingültigen Wissensbeständen und Erklärungen in Verbindung zu bringen (vgl. Reh & Schelle, 2010, S. 17; Hummrich, 2016, S. 29f.; Thon, 2016, S. 93f.). Die Subsumtionsantinomie ist also

konstitutiv für Fallarbeit, wobei Fallarbeit einer vorschnellen Subsumtion entgegenstehen kann (vgl. Beck et al., 2000, S. 46; Helsper, 2000, S. 163f.).

In diesen Ausführungen zur Relation von Kasuistik und (strukturtheoretischer) Professionstheorie ist Reflexion bzw. Reflexivität das entscheidende verbindende Element, das gemeinsame Ziel. Das gilt nicht nur für die bis hierhin diskutierte Praxis- und Meta-Praxis-Reflexivität, sondern auch für Selbst-Reflexivität. Helsper zeigt auf, dass Professionalität bzw. ein professioneller Lehrerhabitus auf der Vergegenwärtigung des eigenen Habitus basiert, besonders mit Blick darauf, dass der im Laufe der Schulzeit erworbene Schülerhabitus „den ersten Schattenriss“ (Helsper, 2018, S. 125) des Lehrerhabitus darstellt. Weil letzterer wiederum einen dazu passförmigen Schülerhabitus enthält, dem einige Schüler_innen in der eigenen späteren Berufspraxis entsprechen, aber andere nicht, bedeutet Professionalisierung, eigene Vorstellungen und Orientierungen, insbesondere hinsichtlich des eigenen Schülerhabitus, zu reflektieren, ggf. zu transformieren oder sie im Kontext professionellen Handelns abzublenden. Denn erst das vermeidet die Bevorzugung von Schüler_innen, die dem eigenen Lehrer- bzw. Schülerhabitus entsprechen. Selbst-Reflexivität ist damit neben Praxis- und Meta-Praxis-Reflexivität ebenso zentral für Professionalisierung (vgl. auch Combe & Kolbe, 2008, S. 859; Bonnet & Hericks, 2014b, S. 4; Wilde & Kunter, 2016, S. 301).

Fallarbeit wiederum, konkreter die Interpretationen, ruft bestimmte eigene Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht, Lehrerhandeln usw. auf (vgl. Lüsebrink, 2014, S. 445). Denn Interpretationen sagen auch etwas über die Interpretierenden aus (vgl. Demmer & Heinrich, 2018, S. 183). Fallarbeit am fremden Fall geht also mit Arbeit am eigenen Fall einher, vor allem wenn die eigenen Interpretationen und die eigenen habituellen Prägungen mit anderen Interpretationen und habituellen Prägungen konfrontiert werden. Fallarbeit ist somit ein „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper, 2018, S. 134). Der Vorteil von Fallarbeit liegt nun darin, dass der eigene Fall implizit zum Thema wird, ohne dass er also explizit „bearbeitet“ wird (vgl. Helsper, 2018, S. 133f.). Bedarf Professionalisierung der Reflexion eigener Orientierungen, so bietet Kasuistik durch die Reflexion des Eigenen im Fremden

„die Möglichkeit einer methodisch kontrollierten Selbstreflexion [...], ohne daß der Boden einer wissenschaftlichen Bearbeitung in Richtung therapeutisch-supervisorischer, berufspraktisch unmittelbar intervenierender Konzepte verlassen worden ist“ (Wernet, 2000, S. 298),

ohne also übergreifend und entgrenzend zu sein.

Insgesamt zeigt sich, dass professionelles Lehrerhandeln einen reflexiven Habitus bzw. Reflexivität erfordert und rekonstruktive Kasuistik die Anbahnung eines entsprechenden Habitus zum Ziel hat, und zwar bezogen auf das eigene Selbst, die eigene Biographie (Selbst-Reflexivität), auf einzelne Situationen und das eigene oder fremde pädagogische Handeln (Praxis-Reflexivität) und auf die Struktur von Unterricht und des Unterrichtens allgemein (Meta-Praxis-Reflexivität).

Literatur und Internetquellen

- Alexi, S., Heinzl, F., & Marini, U. (2014). Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 227–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_15
- Archer, M. (2010). Routine, Reflexivity, and Realism. *Sociological Theory*, 28 (3), 272–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01375.x>
- Archer, M. (2013). Reflexivity. *Sociopedia. isa*. <https://doi.org/10.1177/205684601373>
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive*

- Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>
- Beck, C., & Stelmaszyk, B. (2004). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 212–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). Münster et al.: LIT.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014a). „... kam grad am Anfang an die Grenzen“. Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *ZISU*, 3 (1), 86–100. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15486>
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014b). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZISU*, 3 (1), 3–13. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15480>
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1973). *Sprache und Geist*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Combe, A., Paseka, A., & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenz zumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_4
- Demmer, C., & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 177–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_12
- Dzengel, J. (2017). Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 373–391). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_24
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., Berndt, C., & Walm, M. (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inkluisiven Zeiten‘. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 261–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M., & Meier, M. (2016). Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_1
- Heinzel, F. (2006). Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge*.

- Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 35–47). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9_3
- Heinzel, F., & Marini, U. (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 126–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 141–178). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016a). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016b). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster et al.: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisrelevanten Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–119). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 444–457.
- Lüsebrink, I., & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 201–211). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_13
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbsterferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 224–261). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1999). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 57–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Martens, M. (2018). Reflektieren als unterrichtliche Aufgabe: Zur Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierten Unterricht. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen – Wirkungen – Reflexionen* (S. 88–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matter, C., & Brosziewski, A. (2014). Routinierte Reflexion: Zur Individualisierung pädagogischer Reflexionsprobleme. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (1), 23–37.
- Meier, M. (2016). „Was ist der Fall?“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 123–153). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_7
- Ohlhaber, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12 (2), 279–303. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0206>
- Pauly, C., & Weigand, G. (2012). Reflexivität und Leistung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 58–61). Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung.
- Pflugmacher, T. (2014). Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 183–199). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_12
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9–15). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_1
- Reckwitz, A. (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_11
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2005). „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (4), 47–54.
- Reh, S., & Schelle, C. (2010). Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 85–92.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T., & Pfeiffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. Zugriff am 22.08.2019. Verfügbar unter: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation, Universität Tübingen. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/71843/Juergen%20Schneider%20202016%20Lehramtsstudierende%20analysieren%20Praxis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 81–95). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_5
- Wernet, A. (2000). „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallkonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster et al.: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>

Eingereicht: 28.02.2019 / Angenommen: 06.08.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Reflection and Case-Based Learning. A Systematization of Types of Case-Based Formats of Teaching and Learning and Their Aim of Reflection

Abstract: Case-based formats of teaching and learning are increasingly situating themselves as a ‘method’ of professionalization regarding teacher education. Such formats widely vary in terms of their structure, wherefore a multiplicity of objectives are associated with them at different locations. Even though research has shown distinctions between case-based teaching-formats, their objectives, procedures and the notions of ‘case’ embedded within them, such formats have not been systematized sufficiently. A common point of reference of these varying discourses

is a notion of case-based teacher education as a method of habituating reflexivity, as well as a method of relating theory and practice in teacher education programs through transferring cases of learning and teaching into a 'setting of reflexivity' regarding the practice of teaching. This article explicitly theorizes reconstructive case methods as a format of teaching and learning with cases. It systematizes its notions of reflection and reflexivity as well as their initiation in teacher education. Regarding this purpose, we propose three dimensions as objectives of habitualized reflexivity: reflexivity of the self, reflexivity of practice, and meta-reflexivity of practice. Concluding thereof, the article evaluates a possible relation between case-based learning and reflection on the one hand and pedagogical professionalization on the other hand.

Keywords: reflection, case-based learning, teacher education, professionalization of teachers