

Kunze, Katharina

## Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Struktur-problem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrer-bildung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 47-59*



Quellenangabe/ Reference:

Kunze, Katharina: Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Struktur-problem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrer-bildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 47-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126585 - DOI: 10.25656/01:12658

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126585>

<https://doi.org/10.25656/01:12658>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Wenn der Fall zum Vorfall wird: Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Katharina Kunze

**Zusammenfassung** Obwohl kasuistischen Arrangements in der Ausbildung von Lehrkräften eine Schlüsselstellung zugesprochen wird, steht die empirische Untersuchung der fallorientierten Ausbildungspraxis selbst noch aus. Einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leistet die im Rahmen des DFG-Projekts «Lehrerbildung als Interaktion» realisierte systematische Rekonstruktion kasuistischer Ausbildungssettings im Referendariat. Ausgehend von einer Analyse der spontanen mündlichen Darstellung eines Problems aus dem eigenen schulischen Handlungs- und Erfahrungsraum einer Teilnehmerin und der darauf bezogenen Ausbildungsinteraktion stellt der vorliegende Beitrag empirische Befunde und theoretische Überlegungen zu Perspektiven und Problemdimensionen dieser Variante kasuistischen Arbeitens zur Diskussion.

**Schlagwörter** Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zweite Phase – Kasuistik

### Analyzing Potentials and Problems of Teacher Qualification Practices on the Basis of Case Narratives

**Abstract** Based on the reconstruction of different case-based teacher education practices, the paper deals with empirical findings and theoretical considerations concerning the presentation of and reflection on own practical experiences by prospective teachers. It offers an instructive insight into the interconnection between problems and potentials of this form of casuistic approach.

**Keywords** teacher education – case-based teacher training – case narrative

## 1 Einleitung

Trotz grundlegender Differenzen in der Konzeption der beruflichen Handlungsbasis von Lehrkräften kann mittlerweile als gemeinsamer Nenner der Professionalisierungsdebatten gelten, dass das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern durch «Ungewissheit» (Helsper, 2003) bzw. «situative Unsicherheit» (Terhart, 2011) gekennzeichnet ist. Damit ist nicht bestritten, dass weite Anteile der Tätigkeit im Sinne von Routinen und verfügbaren Methoden strukturierbar sind. Aber diese *Strukturierbarkeit* lässt sich nicht mit *Beherrschbarkeit* gleichsetzen und mindestens in diesem Sinne erfordert professionelles Handeln von Lehrkräften strukturbedingt mehr als die Anwendung von Regelwissen und Kompetenzen: Es bedarf einer berufshabituell vermittelten Reflexivität, für

die Momente von Selbstbeobachtung und Selbstthematisierung konstitutiv sind (vgl. u.a. Combe & Kolbe, 2008).

Mit Blick auf die Anforderung, ein solches reflexives Verhältnis zur (eigenen) Praxis auszubilden, wird zunehmend auf *kasuistische Arbeitsformen* gesetzt. Davon zeugt nicht nur die Etablierung von Unterrichtsvideos als Lerngegenstand (u.a. Pauli & Reusser, 2006), die sich für den deutschsprachigen Raum prominent in der DVD-Reihe «Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» (vgl. Krammer & Reusser, 2005) sowie im Schweizer Unterrichtsvideoportal ([www.unterrichtsvideos.ch](http://www.unterrichtsvideos.ch)) manifestiert. Auch die immer systematischer verfolgten Ansätze, gezielt Fälle und Fallstudien für eine kasuistische Lehrpersonen(fort)bildung zu publizieren, verweisen auf diese Entwicklung. Zu nennen sind hier insbesondere die Reihe «Pädagogische Fallanthologie» (Gruschka, Reh & Wernet, 2008 ff.), das «Fallbuch für die Lehrerbildung» (Schelle, Rabenstein & Reh, 2010) sowie die Online-Archive der Universitäten Frankfurt ([www.apaek.uni-frankfurt.de](http://www.apaek.uni-frankfurt.de)), Hannover ([www.kasus.uni-hannover.de](http://www.kasus.uni-hannover.de)) und Kassel ([www.fallarchiv.uni-kassel.de](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de)).

Die konzeptionellen Vorstellungen darüber, wie und mit welchem Gewinn Fallarbeit eingesetzt werden kann, variieren allerdings stark. Entscheidende Differenzlinien ergeben sich im Hinblick auf die jeweils explizit oder implizit in Anspruch genommenen Relationierungen von Theorie und Praxis bzw. die Konzeption des Verhältnisses von Wissen und Können: Während auf der einen Seite in Anknüpfung an den im anglo-amerikanischen Raum schon länger etablierten «case-based approach» (Merseth, 1996; Shulman, 1992) auf den Aufbau von (reflexivem) Wissen im Sinne eines *Hintergrundwissens für den Könnenserwerb* gesetzt wird (exemplarisch Krammer & Reusser, 2005), gehen andere Ansätze von der *konstitutiven Differenz* sowohl von Theorie und Praxis (Helsper, 2003) als auch von Wissen und Können (Neuweg, 2011) aus. Fluchtpunkte dieser Perspektive liegen darin, das Potenzial kasuistischer Ausbildungsräume in einer «reflektierten Fallarbeit» bzw. in der Möglichkeit der Entwicklung einer zugleich gestalthaft analogisierenden und phantasievoll neu entdeckenden Fähigkeit «szenischen Verstehens» zu sehen (Combe & Kolbe, 2008; Reh & Schelle 2011), oder aber auch darin, über die Fokussierung von «Denkformen» nach Transformationswegen zu suchen (Messmer, 2011).

Insgesamt fällt auf, dass eine kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar breit proklamiert, konzipiert und auch exemplifiziert (exemplarisch Helsper, 2003; Krammer & Reusser, 2005; Schratz & Schrittmesser, 2011; Ohlhaber & Wernet, 1999; Wernet, 2006), aber kaum selbst zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht wird (Beck & Stelmaszyk, 2004). Zwar liefern die vorliegenden Ansätze zur Untersuchung der Wirkung fallbasierter Lernarrangements positive Befunde (u.a. Krammer et al., 2008), materialfundierte Aussagen darüber, ob, wie und woran sich die unterstellten Reflexionsprozesse vollziehen, stehen aber noch aus.

Der vorliegende Beitrag entzieht sich einer Orientierung an Input und Outcome, indem er die *interaktiven Dynamiken der fallorientierten Ausbildungspraxis in situ* zum Gegenstand macht. Empirische Basis ist der mittlerweile 27 audiovisuelle Aufzeichnungen von Studien- bzw. Fachseminaren (Deutsch/Mathematik) in neun Bundesländern umfassende Datenfundus des DFG-Projekts «Lehrerbildung als Interaktion»<sup>1</sup> zur Rekonstruktion der Ausbildungskultur in den seminaristischen Settings der zweiten Phase. In diesem Bestand finden sich insgesamt 15 dezidiert fallbezogen angelegte Veranstaltungselemente, davon teilweise mehrere unterschiedliche Varianten in einer Sitzung. Die systematische Rekonstruktion und Kontrastierung der verschiedenen fallbasierten Arbeitsformen erlaubt eine kategoriale Abgrenzung unterschiedlicher «Kasuistiken» und ihrer je spezifischen Problemdimensionen. Wenig überraschend erweist sich dabei die *materiale Beschaffenheit des Falls*, der jeweils zur Grundlage der Reflexion gemacht wird, als ein für die Ausdifferenzierung einer jeden kasuistischen Ausbildungspraxis und ihrer Implikationen zentrales Unterscheidungskriterium: Sowohl auf sachinhaltlicher wie auch auf gesprächspragmatischer Ebene der Ausbildungsinteraktion lassen sich erhebliche Differenzen beobachten – je nachdem, ob der «Fall» in Form einer *per Video- oder Audiografie protokollierten Praxis* vorliegt oder *narrativ exponiert* wird. Mit Blick auf das Fallnarrativ muss zudem zwischen schriftlich fixierten und mündlich vorgetragenen Problemstellungen unterschieden werden. Auch die verbreitete Unterscheidung zwischen einer für die Beteiligten anonymen Praxis («fremder Fall») und Fällen aus dem eigenen schulischen Handlungs- und Erfahrungsfeld («eigener Fall») bestätigt sich empirisch als relevante Dimension.

Die folgenden Ausführungen konzentrierten sich auf eine in unserem Datenmaterial systematisch anzutreffende Spielart kasuistischen Arbeitens: die Auseinandersetzung mit der mündlichen Ad-hoc-Konstruktion «eigener Fälle». Anhand der sequenzanalytischen Interpretation (zur Methode: Oevermann, 2000) einer Ausbildungsinteraktion werden zunächst zentrale Problemdimensionen des Referenzgegenstands entwickelt und erste Überlegungen hinsichtlich einer sich darauf stützenden pädagogischen Kasuistik angestellt (Abschnitt 2). Im zweiten Schritt richtet sich der Blick auf die konkret vorfindliche Verfasstheit des an diesem Referenzgegenstand sich vollziehenden Ausbildungsdiskurses (Abschnitt 3). Abschliessend werden verallgemeinernde Problemdimensionen und Perspektiven dieser Variante fallbezogener pädagogischer Reflexion herausgearbeitet und begrifflich geordnet (Abschnitt 4).

---

<sup>1</sup> «Lehrerbildung als Interaktion. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat.» Leitung: Andreas Wernet, Mitarbeit: Jessica Dzenzel und Katharina Kunze; Geschäftszeichen: WE-2795/2-2.

## 2 Die Fallexposition

Das Datenmaterial<sup>2</sup> stammt aus einer Hauptseminarsitzung, deren Anfangsteil der spontanen Thematisierung von Erfahrungen und Problemen aus der eigenen beruflichen Praxis an der Ausbildungsschule gewidmet ist.

*Frau Roth:* ich hab noch einen vorfall

Bereits in der Einstiegsformulierung konturiert sich eine für die gedankliche Arbeit an «eigenen Fällen» charakteristische Ambivalenz: Während die Eröffnungsfur «ich hab noch» eine persönliche Bindung zum Ausdruck bringt und einen emphatisch-involvierten Gesprächsmodus konstituiert (welcher konkrete Inhalt so auch immer angesteuert wird – pragmatisch konturiert er sich als Anliegen), impliziert die Fortsetzung «einen Vorfall» eine Distanzierungsfur. Strukturell unterstellt jede Rede von einem Fall immer schon eine Krisenhaftigkeit. Erst wenn sich überhaupt die Frage «Was geht hier eigentlich vor?» stellt, wenn also ein Vorgang keine völlige Selbstverständlichkeit genießt, sprechen wir von einem «Fall». Demgegenüber impliziert die Bezeichnung «Vorfall» eine *Neutralisierungsbewegung*: Ein als Vorfall eingeführter Fall wird gerade nicht unter dem Aspekt seiner Auffälligkeit thematisiert, sondern in einem *veräusserlichenden*, das Geschehen in der routinisierten Logik bürokratischer Erfassung fokussierenden Zugriff.

Schon die Einleitungsfur stösst uns also auf das für die kasuistische Thematisierung eigener Erfahrungen wenig überraschende *Spannungsverhältnis von Involviertheit und Distanzierung(sbestreben)*: Die Problematisierung des eigenen Handlungs- und Erfahrungsraums impliziert immer auch Momente von Selbstthematisierung und birgt damit die Option, sich im Gespräch (ungewollt) selbst zum Fall zu machen bzw. dazu gemacht zu werden. Wie im Brennglas konturiert sich also hier die Schwierigkeit des qua Gegenstand induzierten Risikos, persönliche Grenzen zu berühren oder gar zu überschreiten, die es in der Sozialform des Studienseminars zu wahren gilt.

*Frau Roth:* letzte mathestunde [...] ja ne schülerin hat sich komplett geweigert in dieser gruppenarbeit mitzumachen , und ich hab sie immer probiert zu motivieren und das is dann extrem eskaliert , und wurde au-also sie wurde auch ganz ausfallend

Schon auf den ersten Blick fällt im Fortgang der Darstellung die Stärke der Klassifikation «komplett geweigert» auf. Interpretieren lässt sich diese Übersteigerung als Indiz für das Vorliegen einer persönlichen Kränkung. Damit korrespondierend fokussiert die Sprecherin weniger das Problem, dass die Schülerin sich nicht an der Gruppenarbeit beteiligt, sondern vielmehr, dass ihr eine anderslautende Anweisung erteilt wurde: Eine aussertextlich unproblematisch als *Fall von Nichtbeteiligung*

---

<sup>2</sup> Aus darstellungsökonomischen Gründen wurde das Transkript leicht gekürzt. Kurze Sprechpausen werden durch abgesetzte Kommata markiert.

vorstellbare Situation konturiert sich darstellungsimmanent als *Fall von Unbotmässigkeit*. Entsprechend erscheint die pädagogische Problemstellung nicht als eine *Frage der Einbindung*, sondern als eine *Frage der Autoritätsdurchsetzung*. Einer an der Erschliessung sowohl des Handlungsproblems als auch der Logik seiner Konstruktion interessierten Auseinandersetzung müsste daran gelegen sein, diese Perspektive und ihre Implikationen zu thematisieren.

Die im Anschluss explizierte Interventionsstrategie, durch Motivationsimpulse erreichen zu wollen, dass die Schülerin der Aufforderung zur Teilnahme nachkommt, folgt der bereits eingeschlagenen Handlungsdurchsetzungsperspektive. Dabei gewinnt in der Sprechhandlung «ich hab sie immer probiert zu motivieren» eine ambivalente Kopplung der Gesten «an mir liegt's nicht» und «ich hab's nicht geschafft», mithin ein zwischen (Selbst-)Legitimierung und Scheiternsbekennntnis changierendes Moment Gestalt. Erneut verschafft sich also eine an das anfangs aufscheinende Kränkungsmotiv erinnernde persönliche Involviertheit Ausdruck. Diese kulminiert schliesslich in einer in ihrer Dramatik kaum zu überbietenden Eskalationsschilderung. Die inhaltliche Explikation des Geschehens ist dabei eigentümlich vage gehalten: Es bleibt ungeklärt, worauf genau sich das Deiktikum «das» bezieht. Insofern aber das pädagogische Handlungsproblem einer Eskalation der Sache nach die Frage aufwirft, welchem Muster die Steigerungsdynamik folgt und wie sie gegebenenfalls gestoppt werden könnte, entsteht hier bereits ein zweiter Ansatzpunkt für die kasuistische Problemerschliessung.

*Frau Roth:*     *und ähm (gedehnt)* ich hab mich jetzt schon wegbewegt von diesem gruppentisch und wollte sie jetzt alleine machen lassen also dass sie ebend jetzt ohne mich startet zu arbeiten und dann hab ich ähm , naja dann hat sie mich beleidigt aber ich hab jetzt , ich hab das jetzt nich gehört also sie hats ganz leise gesagt an dem-in den grupptisch geworfen und hat zu mir schlampe gesagt , und jetzt is für mich so find ich ganz schwierig jetzt darauf zu reagieren ich hab in dem moment nich drauf reagiert weil es wär sonst total eskaliert weil die auch ganz cholerisch is die schülerin , und ich würds aber gerne irgendwie noch auswerten also es hat mich jetzt ganz doll beschäftigt dass sie mich eben so beleidigt hat

Auf der Ebene des Vorgangs bringt nun der Fortgang der Schilderung eine interessante inhaltliche Verschiebung mit sich: Handlungspraktisch impliziert die Entscheidung, das Eskalationsfeld zu verlassen, eine Abkehr vom Festhalten an der Autoritätsdurchsetzungsdynamik und damit eine potenzielle Neudefinition der Situation. Im Sinne einer pädagogischen Problemlösungsstrategie wäre hier der Gedanke formulierbar: «Vielleicht beteiligt sich die Schülerin ja, wenn sie damit nicht Gehorsam zum Ausdruck bringen muss?» Ob der Impuls eine Veränderung der Lage ermöglicht hätte, bleibt allerdings im Dunkeln, denn wie sich zeigt, *entsteht* an dieser Stelle erst das Problem, um das es der Sprecherin geht: Während sie den Ort des Geschehens verlässt, fällt seitens der Schülerin die Bezeichnung «Schlampe». Auffällig an der geschilderten «Entgrenzungshandlung» (Wernet, 2006) ist vor allem ihre *Ungerichtetheit*. Der abfällige Kommentar fällt zwar, es erfolgt aber keine direkte Adressierung. Aussertextlich stellt sich der Vorgang insofern tatsächlich als «*Vorfall*», nämlich als Ausrutscher

im Sinne eines «Sich-Luft-Machens» dar: Unter der Massgabe sozialer Reziprozitätsregeln wäre es naheliegend, diesen Verstoss schlicht zu übergehen. In der Situation selbst hat die Sprecherin offensichtlich auch so gehandelt. Eine Unsicherheit ihrerseits konturiert sich nicht bezüglich des Handelns in der Situation, sondern vielmehr bezüglich der Frage, *ob diese Handlung legitim* war. Die Problemkonstruktion zielt also weniger auf eine analytische Reflexion der Situation als vielmehr auf einen Akt *kollegialer (Selbst-)Vergewisserung* im Sinne eines Austarierens der eigenen Praxis am kollegial geteilten Ideal.

In der Verlängerung dieses Anliegens zieht die Sprecherin dann noch eine weitere Problemebene ein. Etwas zugespitzt liesse sich dieser Aspekt wie folgt paraphrasieren: «In der Situation habe ich die Bezeichnung zwar «überhört», aber sie ärgert mich. Deshalb möchte ich erreichen, dass das Verhalten der Schülerin ein Nachspiel hat.» Die zuvor nur implizit aufscheinende Gekränktheitsproblematik gewinnt an dieser Stelle klare Kontur. Und die Bearbeitung dieser Gekränktheit ist es auch, die Frau Roth schliesslich explizit als Anliegen benennt. Damit indiziert die Fallkonstruktion das Vorliegen eines *Rehabilitierungs- bzw. Vergeltungsmotivs*, das den Blick auf die pädagogische Situation als solche verstellt.

Bereits die Analyse der Fallexposition macht darauf aufmerksam, wie ausgeprägt die ausbildungslogischen Potenziale und Risiken einer auf narrative Fallexpositionen gestützten Kasuistik von der *analytischen Aufmerksamkeit* abhängen, die *der Fallkonstruktion im Akt der Präsentation* gewidmet wird: Während sich die Frage der Problemfokussierung qua Fallbestimmung natürlich für jede Form fallbezogenen Arbeitens stellt, tritt für das Fallnarrativ hinzu, dass sich gegenstandsimmanent objektive oder objektivierbare Handlungsprobleme mit subjektiven Zugriffsweisen zu einem eigenlogischen Amalgam verdichten. Und diese Zugriffsweisen beziehen sich nicht nur auf den Fall, sondern auch auf den Darstellungszusammenhang, sprich im vorliegenden Fall auf die Seminarsituation: Die in unserem Beispiel schon zu Beginn so prägnant aufscheinende Spannung von Involviertheit und Distanzierungsnotwendigkeit entsteht sowohl mit Blick darauf, selbst in die dargestellte Situation verwickelt zu sein, als auch vor dem Hintergrund, selbst Teil des Thematisierungszusammenhangs zu sein. Anders als bei der Arbeit am «fremden» Fall ist dieses Problem für die erfahrungsbasierte Kasuistik konstitutiv.

Wie sich zeigt, erzeugt also das Fallnarrativ sowohl auf inhaltlicher wie auch auf sprachspragmatischer Ebene ausgesprochen *heterogene Anschlussmöglichkeiten*: Je nachdem, was in der Folge ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird und in welchem Modus dies geschieht, ist der «Fall» jeweils ein anderer: die Situation, die pädagogische Praxis, die Perspektive der Schülerin, die Sicht der Fallgeberin. Konkrete Referenzoptionen lägen neben einer Problematisierung der Ansiedlung der Anfangssituation als Durchsetzungs- bzw. Autoritätsthema auch in einer Thematisierung der Leerstelle in der Eskalationsdarstellung oder in einer Reflexion des Beleidigungskonstrukts. Auf

gesprächspragmatischer Ebene stellt sich vor allem das Problem der Orientierungsdominanz des Kränkungsmotivs: Indem ein Gekränktheitszustand eine emphatisch-beratende Bezugnahme nahelegt, entzieht er sich der Tendenz nach einer rational-argumentativen Bearbeitung.

### 3 «Der Fall» im seminaristischen Austausch

Verfolgen wir die faktischen Anschlüsse zunächst anhand der drei unmittelbar auf die Exposition folgenden Beiträge:

- Frau Beer:* also nach der stunde selber hastes nich ausgewertet  
*Frau Roth:* nee  
*Herr Braun:* dann brauchstes jetzt auch nich mehr zu machen  
*Frau Schwarz:* mmh , ich glaub auch s is schwierig dann so wenn so viel zeit dazwischen ist

Sowohl die in der Sache redundante Nachfrage von Frau Beer als auch der abschätzige Folgekommentar von Herrn Braun dienen nicht der Aufklärung des dargelegten Sachverhalts, sondern dazu, das Handeln der Mitreferendarin zu kritisieren. Sinnstrukturell operiert die Kritik in der Logik einer *verpassten Chance*: Es geht darum, die *Nichtauswertung als Versäumnis* sichtbar zu machen. Dieser Zugang ist nicht an der Reflexion des Problems interessiert, sondern nutzt die Bühne des Studienseminars zur *Inszenierung der eigenen kritischen Attitüde und Kompetenz*. Dagegen bezieht sich die darauffolgende Einschätzung «s is schwierig» emphatisch auf das dem Zustand des Gekränktheits geschuldete Auswertungsanliegen der Fallgeberin. In der Sache führt die *gelingende Empathie* jedoch nicht weiter, denn anstatt die Beleidigungskonstruktion zu problematisieren, attestiert sie dieser implizit Legitimität.

Diese Thematisierungslogik bleibt über weitere neun Beiträge hinweg stabil. Angesichts der Mehrdimensionalität der Falldarstellung überrascht dabei vor allem der ausgesprochen *einhellige Problemzugriff* der Beteiligten: Kollektiv geteilter Bezugspunkt ist das von Frau Roth geäußerte Anliegen, die Schülerin zur Verantwortung ziehen zu wollen. Vertieft wird ausschliesslich die Frage der Möglichkeit einer nachholenden Exekution der «Auswertungsmassnahme». Unisono geschieht dies im Rekurs auf die Handlungsmaxime «Sanktionen sollten unmittelbar erfolgen». Die Forderung wird dabei allerdings weder systematisch auf den Fall bezogen, noch bezüglich ihrer inhaltlichen Implikationen diskutiert: Woher z.B. die Überzeugung stammt, ein Vergehen müsse entweder direkt bestraft werden oder gar nicht, wird nicht thematisch. Auch was eine Antwort in der von Frau Roth geschilderten Situation bedeutet hätte oder ob und inwiefern das der Unmittelbarkeitsforderung inhärente Dressurmotiv vereinbar ist mit dem Umstand, dass wir es mit einer vierzehn- oder fünfzehnjährigen Person zu tun haben, wird nicht erörtert.

Der Problemzugriff erfasst damit zwar durchaus Momente, die bedeutsam und auch funktional für eine Reflexion des geschilderten Falls sein könnten. Statt diesen *reflexiv zu bearbeiten* und *analytisch zu durchdringen*, pendeln sich die Akteurinnen und Akteure aber zunächst im Modus eines *Austauschs zustimmungsfähiger Vergemeinschaftungsgesten* ein, der schon deshalb als gegenstandsunangemessen bezeichnet werden muss, weil er sich vom Fall weder «behelligen» noch irritieren lässt. Wir haben diesen Modus an anderer Stelle mit dem Begriff «pädagogischer Jargon» belegt (vgl. Dzengele, Kunze & Wernet, 2012). Der jargonhafte Austausch bleibt sowohl gegenüber dem Anspruch einer stabilen Bezugnahme auf die Fallexposition als auch gegenüber einer rationalen Prüfung oder ethischen Reflexion der zugrunde gelegten normativen Prämissen unverbindlich. Es ist, als ginge von Frau Roths Gekränktheitsbekenntnis ein *Solidarisierungssog* aus, dem sich erst zwölf Interakte später Frau Berg entzieht:

- Frau Berg:* also nach der stunde selber hastes nich ausgewertet  
*Frau Roth:* nein sie hats nicht ins , ich hab auch , in dem moment sie hat es schon sehr leise gesagt aber ich bin ja nich taub also auch wenn ich vorne sitze und , dann hat sie , also das hat sie irgendwie so ganz leise in diesen gruppentisch gemurmelt , und wär ich jetzt nochma wieder hingegangen dann wär die so explodiert die wär mir die wär mir wahrscheinlich angesprungen also son gefühl hatte ich in dem bereich und deswegen  
*Frau Bothe:* was was hatte die schülerin für n problem (?)  
*Frau Roth:* das weiß ich nicht , das weiß ich nicht , also die haben , ähm vorher so ne prognosen gekriegt so ne zeugnisprognosen und ich hab vermutet dass es dadurch , dass sie da irgendwelche zensuren vielleicht , nicht die richtigen waren

Frau Berg insistiert darauf, sich den beschriebenen Vorgang nochmals zu vergegenwärtigen. Äusserlich nimmt ihre Einlassung dabei die Form einer Nachfrage an, indirekt bringt sie jedoch eine deutliche Kritik am bisherigen Gesprächsverlauf zum Ausdruck («Wenn ich die bisherigen Beiträge ernst nehme, muss ich entgegen deiner ursprünglichen Darstellung von einer direkten Adressierung ausgehen, sonst wäre der Tatbestand einer Beleidigung nicht erfüllt»). Indirekt wird also erstmals die Konstruktion des Vorfalls als Beleidigungssituation in Zweifel gezogen.

Die angesprochene Frau Roth nimmt die eingeforderte Klarstellung vor, führt diese aber nicht zu Ende. Anlass ihres Abbruchs ist ein sachlogisch an die implizite Infragestellung des Beleidigungskonstrukts anschliessender Wechsel in einen legitimatorischen Darstellungsgestus. Während aber in der Fallexposition das Vorliegen einer Beleidigungssituation noch als *unzweifelhafte Prämisse* gesetzt wurde, deuten der hier zunächst realisierte Modus des Zugeständnisses («schon sehr leise») und auch die nachfolgende Legitimierungsfgur («aber ich bin ja nicht taub») auf eine *Verunsicherung dieser Perspektive* hin. Die anschliessende Rechtfertigung der eigenen Zurückhaltung gegenüber einer Konfrontation mit der Schülerin in der Situation bildet den Versuch ab, diese Irritation zu tilgen. Dies gelingt jedoch nicht konsistent: Die Bedrohlichkeitskulisse wird gewissermassen noch im Zuge ihres Aufbaus schrittweise zurückgenommen, sodass die als Begründung intendierte Ausführung schliesslich als bekenntnishaft

Versprachlichung der eigenen emotionalen Verstricktheit Gestalt gewinnt. Mit Blick auf die Frage des Perspektivierungspotenzials von Fallarbeit emergiert an dieser Stelle eine zwar minimale, aber bemerkenswerte *Modifikation der gegenüber dem Geschehen eingenommenen Haltung*.

Die nachfolgende Einlassung von Frau Bothe fokussiert nun die bislang unberücksichtigt gebliebene Frage, warum sich die Schülerin nicht beteiligen wollte. Aus der vergemeinschaftenden Unterstellung heraus, selbst auf der Seite des Normalen zu sein, richtet sich der Fokus der Sprecherin auf die Situation der Schülerin und fragt: «Was war eigentlich aus unserer Sicht das Problematische daran?» Latent impliziert der Beitrag also eine kollegiale Solidarisierungsgeste, die aber nicht auf Kosten der Schülerin vollzogen wird. Sachlogisch schliesst die Frage an den Wechsel in einen fallbezogenen Erschliessungsmodus an und zieht diesen auf die Ebene einer *reflexiven Durchdringung*.

Auch hier zeigt sich Frau Roth zunächst kooperativ, indem sie einleitend markiert, dass sie Frau Bothes Frage ernst nimmt und nach einer Antwort sucht. Ihre Überlegungen setzen bei einem zeitlich vorgelagerten Vorgang an, den «Zeugnisprognosen». Im Unterschied zur die Praxis des Vermutens selbst einleitenden und darüber eine Kausalbeziehung etablierenden Aussage «und ich vermute» bezieht sich der realisierte Sprechakt dabei reflektierend auf Vermutungen, die Frau Roth in der als Fall verhandelten damaligen Situation angestellt hat. Während sich die Referendarin im Zugang durchaus offen zeigt, bleibt der sachliche Explikationsgrad ihrer Ausführungen weiterhin ausgesprochen niedrig: Zwischen dem allgemeinen Vorgang der Zeugnisprognosen und dem konkreten Problem, das dort für die Schülerin entstanden sein muss, verbleibt eine auffällige «Übersetzungslücke», die nicht nur Fragen offenlässt, sondern neue aufwirft: Was wäre im Zusammenhang mit einer «Zeugnisprognose» als Krise vorstellbar? Eine unmittelbar einleuchtende Krise der prognostischen Situation läge im Falle einer – vielleicht als Ansporn intendierten – Negativprognose vor, wenn also z.B. trotz einer im Durchschnitt befriedigenden Leistung im Schriftlichen eine Vier angekündigt worden wäre. In diesem Fall läge der Auslöser für den Konflikt aber nicht aufseiten der Schülerin, sondern aufseiten der Lehrkraft. Frau Roths Darstellung lässt dies ungeklärt. Was darüber hinaus offenbleibt, ist die Frage, um wen es sich bei der betreffenden Lehrkraft gehandelt hat. Hat die Sprecherin selbst die Prognosen mitgeteilt oder handelte es sich um eine andere Person? Eine an der Erschliessung des Problems interessierte Diskussion könnte nun versuchen, zu klären, was Frau Roth mit «*nicht die richtigen*» ansprechen wollte, um diese Explikationslücken zu schliessen und sich ein komplexeres Verständnis des geschilderten Vorgangs zu erarbeiten.

Die Analyse des seminaristischen Austauschs über Frau Roths «Vorfall» kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Doch was lässt sich auf Basis der bisherigen Funde festhalten? Schon die anfängliche Rekonstruktion der narrativen Fallexposition hatte auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität der Referenzdynamik verwiesen. Der Verlauf

des seminaristischen Austauschs bestätigt, dass die kasuistische Situation keinesfalls per se den Rahmen für eine reflexive, an rationaler Problemerschließung interessierte kommunikative Praxis bildet: Was genau wie und unter welchen (bewussten oder unbewussten) Motivlagen zum Fall gemacht wird, ist offen und nicht zuletzt von den unterschiedlichen Haltungen und Zugängen der Beteiligten sowie ihren Möglichkeiten abhängig, sich verbindlich auf den Fall und dessen Mehrdimensionalität einzulassen und dabei Irritationen riskieren und mit Fraglichkeiten leben zu können. Dass sich diese Zugänge und Möglichkeiten heterogen gestalten, wird in den Befunden deutlich: Während in der zweiten Sequenz perspektiverweiternde Möglichkeiten eines kasuistischen Vorgehens Kontur gewinnen und vor allem das *Potenzial der Konkretion* sichtbar wird, das der Problemaustausch qua verbindlicher Bezugnahme auf den Fall erfährt, machen die zu Beginn realisierten Anschlüsse auf die *Unwägbarkeit und Fragilität* eines kasuistischen Diskurses aufmerksam. Der anfänglich dominierende Zugang zeigt sich an einer problemorientierten Auseinandersetzung mit dem Fall als solchem kaum interessiert. Vielmehr nimmt er ihn zum Anlass eines Austauschs, dem es darum geht, sich unter Aufrechterhaltung einer nach aussen hin kritischen Attitüde der Geltung normativer Deutungsmuster und Erklärungsmodelle zu vergewissern. Damit «imprägniert» er sich gleichsam gegen mögliche Verunsicherungen und dokumentiert eher eine Verfestigung denn eine Lockerung bestehender Orientierungen.

#### **4 Strukturprobleme einer auf der mündlichen Exposition eigener Fälle basierenden pädagogischen Kasuistik**

Machen wir die Befunde abschliessend zum Ausgangspunkt einiger generalisierender Überlegungen, die auf eine Bestimmung der vorliegenden Variante fallbezogenen Arbeitens als eines *eigenständigen Typus* innerhalb eines Spektrums von Kasuistiken hinarbeiten (zur Analyse eines weiteren, demselben Typus zugehörigen Falls vgl. Kunze, 2014).

Als ein zentrales Charakteristikum hat sich die *doppelte Spannung von Involviertheit und Distanzierungsnotwendigkeit* (sowohl mit Blick auf die Problemstellung als auch mit Blick auf den Seminarzusammenhang) erwiesen und in deren Verlängerung zugleich der schmale Grat, der im Fall der Arbeit an «eigenen» Fällen einen Reflexivität im Sinne einer «*Perspektivierung des Wissens*» (Reh, 2004, S. 364) eröffnenden Thematisierungsmodus von einer seminaröffentlich betriebenen «*bekennnishaften Identitätsarbeit*» (ebd.) unterscheidet. Im Unterschied zu Ausbildungssituationen, in denen «eigene Fälle» in Form von Transkripten oder Videoaufnahmen zum Gegenstand gemacht werden, tritt bei der narrativen Darstellung die *Dynamik der kasuistischen Situation selbst als «Fallgenerator»* hinzu.

Die daraus resultierende Vielschichtigkeit des Referenzgegenstands stellt den Ausbildungsdiskurs vor das *Dauerproblem einer Unterspezifizierung*, und zwar sowohl be-

züglich des zu behandelnden Problems als auch bezüglich des Modus, in dem dieses thematisiert werden kann. Die *Undifferenziertheit und die Mehrdimensionalität* der Fallexposition erzeugen eine *eigenlogische Referenzdynamik*, die zu den Reziprozitätsstrukturen der Ausbildungsinteraktion hinzutritt. Sowohl auf sachinhaltlicher als auch auf gesprächspragmatischer Ebene eröffnen sich damit den Diskursteilnehmerinnen und Diskursteilnehmern ausgesprochen heterogene Anknüpfungsmöglichkeiten: Was genau in welchem Thematisierungsmodus zum «Fall» gemacht wird und werden kann, muss ausgehandelt und (immer wieder) expliziert werden (vgl. zur Tendenz der Etablierung eines nur scheinbar an der Erschließung pädagogischer Problemlagen interessierten Austauschmodus Dzengel, Kunze & Wernet, 2012). Für eine gegenstandsangemessene Thematisierung sind aber systematische Explikation und Analyse dieser heterogenen Falldimensionen unerlässlich – dies reproduziert sich in dem bislang untersuchten Material eindrucksvoll und zuverlässig (u.a. Kunze, 2014). Die Etablierung und die Aufrechterhaltung einer verbindlichen Bezugnahme auf *einen* Fallbegriff und dessen Konkretionspotenzial – ohnehin eine besondere Herausforderung und auch Bewährungsprobe für den kasuistischen Ausbildungsdiskurs (u.a. Kunze, Dzengel & Wernet, 2014) – erfordern im Fall der narrativen Problemexposition besondere Anstrengung. Dies impliziert zugleich entsprechende Strukturierungs- und Systematisierungsanforderungen für die Ausbilderinnen und Ausbilder.

Der Struktur nach stellen sich die aufgeführten Schwierigkeiten in gegenüber der mündlichen Ad-hoc-Konstruktion abgeschwächter Form genauso im Fall schriftlich fixierter Fallnarrative (vgl. auch Reh, 2004). Wie der vorliegend dokumentierte Interaktionsauszug verdeutlicht, führen aber *die Spontanität und die Flüchtigkeit der mündlichen Darstellung* zu einer Steigerung der Problematik: Während ein schriftlich fixierter Fall eine *Konstante* schafft, auf die man sich verlässlich berufen kann, sind die Akteurinnen und Akteure im Fall der mündlichen Problemexposition darauf angewiesen, immer wieder auf *die Perspektive der Fallgeberin* zurückzukommen. Wie sich zeigt, muss diese im Verlauf des Diskurses aber *keineswegs stabil* bleiben.

Nun liegen in den genannten Problemdimensionen jedoch nicht nur die Fallstricke und Risiken dieser Variante fallbasierten Arbeitens, sondern zugleich auch ihr *spezifisches Potenzial*: Das «Fallnarrativ» erzwingt es aus sich heraus, das Problem der Konstruktivität pädagogischer Problemstellungen (im Sinne von «Was wird *mir* zum Fall?») explizit aufzuwerfen: Eine Reflexion des geschilderten Vorgangs kommt gar nicht umhin, zugleich auch die Frage der Darstellungsperspektive und ihrer Implikationen zu berühren. Aus der Sicht eines gezielt auf eine reflexive Verfüggung der Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen der Teilnehmenden setzenden Ausbildungsanliegens ist es insofern durchaus plausibel, das Fallnarrativ als besonders geeigneten Referenzgegenstand aufzufassen. Während die schriftlich vorliegende Darstellung den Vorteil der Konstanz bietet, wird im Fall der mündlichen Spontanexposition über die möglichen (minimalen) Variationen der Fallkonstruktion im Verlauf des Gesprächs die *Perspektivität der (eigenen) Problemsicht und ihrer* Prämissen nochmals in eigener

Weise konkret. Wie u.a. die oben dokumentierte Interaktionsanalyse indiziert, können darüber Anknüpfungspunkte und -möglichkeiten für ein An- und Aussprechen des konstruktiven Charakters pädagogischer Problemstellungen entstehen, die ein fixierter Referenzgegenstand so nicht hervorgebracht hätte. Ob die gleichermaßen im Gegenstand selbst angelegten Risiken demgegenüber schwerer wiegen oder nicht, kann hier nicht entschieden werden.

Der Befund, dass ein kasuistischer Ausbildungsdiskurs in vielerlei Hinsicht von Risiken und Unwägbarkeiten geprägt ist, spricht weder für noch gegen einen möglichen «Mehrwert» kasuistischer Ausbildungssettings. Die besondere Leistungsfähigkeit des hier realisierten Forschungszugriffs erweist sich darin, ein differenziertes, empirisch gehaltvolles Bild der für die unterschiedlichen Vorgehensweisen charakteristischen Strukturprobleme, Anforderungen und Potenziale zeichnen zu können und diese sowohl der an theoretischer Modellbildung interessierten Diskussion wie auch der praktischen Auseinandersetzung zugänglich zu machen. Dass Schwierigkeiten und Potenziale miteinander verwoben sind und sich das eine nicht ausräumen lässt, ohne zugleich das andere aufs Spiel zu setzen, mag man bedauern. Dass es sich bei einem Ausbildungsdiskurs, der sich auf ein ambitioniertes und theoretisch anspruchsvoll begründetes Modell von Lehrerinnen- und Lehrerbildung beruft, das der Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handlungstypus Rechnung tragen will, um eine interaktions- und beziehungsstrukturierte Praxis handelt, die selbst mit eigenen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten zu tun hat, kann indes nicht verwundern.

## Literatur

- 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.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U.** (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A.** (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, 20–44.
- Gruschka, A., Reh, S. & Wernet, A.** (Hrsg.). (2008 ff.). *Reihe «Pädagogische Fallanthologie»*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W.** (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A.** (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.

## Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Krammer, K., Schnetzler, C.L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. & Klieme, E.** (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 178–197.
- Kunze, K.** (2014). Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 44–57.
- Kunze, K., Dzengel, J. & Wernet, A.** (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme & P. Frei (Hrsg.), *Was der Fall ist. Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merseth, K.K.** (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 722–744). New York: MacMillan.
- Messmer, R.** (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuweg, G.H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Oevermann, U.** (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 59–156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ohlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung – Fallanalysen – Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Reh, S.** (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2011). Der Fall im Lehrstudium – 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., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2010). *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. & Schrittmesser, I.** (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 177–198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Shulman, L.S.** (1992). Toward a pedagogy of cases. In J.H. Shulman (Hrsg.), *Case methods in teacher education* (S. 1–30). New York: Teachers College Press.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Wernet, A.** (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

## Autorin

**Katharina Kunze**, Dr., Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft,  
katharina.kunze@iew.phil.uni-hannover.de