



# Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik

Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar

Tobias Bauer<sup>1,\*</sup> & Dorothee Wieser<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Dresden

\* Kontakt: Technische Universität Dresden,  
Professur für Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung,  
Weberplatz 5, 01217 Dresden, &  
Professur für Neueste deutsche Literatur und Didaktik  
der deutschen Sprache und Literatur, Wiener Str. 48, 01219 Dresden  
tobias.bauer3@tu-dresden.de; dorothee.wieser@tu-dresden.de

**Zusammenfassung:** Die rekonstruktive Auseinandersetzung mit realen Fällen des Unterrichts in einem handlungsentlasteten Raum bietet die Möglichkeit der distanzierten und kritischen Analyse von unterrichtlichen Praktiken im Rahmen der Lehrer\_innenbildung. Dies setzt aber zugleich spezifische Kompetenzen und Wissensbestände seitens der Studierenden voraus und wirft Fragen nach der normativen Rahmung von Fallarbeit auf. Im Beitrag werden diese allgemeinen Herausforderungen rekonstruktiver Kasuistik vor dem Hintergrund eines Seminars für Lehramtsstudierende spezifiziert, welches an der Technischen Universität Dresden in einer Kooperation zwischen der Fachdidaktik Deutsch und der Allgemeinen Didaktik konzipiert und erprobt wurde. Als eine der zentralen Frage erweist sich dabei, wie es im Seminar gelingen kann, die unterschiedlichen – fach- und allgemeindidaktischen, aber auch individuellen – Normhorizonte in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen. In diesem Zusammenhang wird zudem die Problematik der notwendigen und nicht immer gegebenen Wissensbasis bei den Studierenden aufgegriffen. Abschließend wird danach gefragt, inwiefern sich die Verknüpfung von fach- und allgemeindidaktischen Zugängen in einem solchen Lehr-Lern-Setting als Potenzial oder eher als Überforderung erweist. Der Beitrag entwickelt somit Fragen, die es durch empirische Untersuchungen zu klären, die es aber auch hinsichtlich der Ausrichtung des Lehramtsstudiums zu diskutieren gilt.

**Schlagwörter:** Rekonstruktive Kasuistik, Normhorizonte, Wissenshorizonte, Fachdidaktik, Allgemeine Didaktik, Lehrer\_innenbildung



## 1 Themenentfaltung und Fokussierung der drei zentralen Fragen

Fallbasiertes Arbeiten ist an vielen Standorten zu einem festen Bestandteil universitärer Lehrer\_innenbildung geworden (vgl. Kunze, 2018, S. 187). Darüber hinaus erscheint die Frage, was einen professionalisierungstheoretisch begründeten Ansatz rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens in Abgrenzung von einem kompetenz- bzw. expertisetheoretisch begründeten Ansatz fallbasierten Lernens (vgl. Kunze, 2018) ausmacht, durch die Diskussionen der letzten Jahre weitgehend geklärt: Durch die rekonstruktive Analyse von Fällen sollen Studierende deren Strukturlogik und normative Grundlagen erkennen. Da Lehrer\_innenhandeln diesem professionalisierungstheoretisch fundierten Ansatz nach als ein je „situativer Umgang mit offenen, prozesshaft strukturierten Handlungssituationen“ (Kunze, 2018, S. 191) verstanden wird, geht es um eine „Befremdung durch den Fall“ und nicht um eine „Aneignung von guter Praxis“ (Hummrich, 2016, S. 26) oder um den Erwerb von praktischem Problemlösewissen. Das damit verbundene Potenzial beschreibt Hummrich wie folgt:

„Schließlich wird auch deutlich, dass in der kasuistischen Bildung eine Chance ruht, die darin besteht, die berufskulturellen professionstypischen Widersprüche früh zu erkennen und damit die Möglichkeit zur Selbst-Reflexion hinsichtlich der Begrenztheit des eigenen Handelns zu erhalten.“ (Hummrich, 2016, S. 31)

Rekonstruktiv-kasuistisches Arbeiten dient damit der „Bildung einer Reflexivität [...], die für einen professionalisierten Habitus konstitutiv ist“ (Hummrich, 2016, S. 25).

Bei aller durch die vorgenommenen Abgrenzungs- und Bestimmungsversuche von unterschiedlichen Formen der Fallarbeit gewonnenen Klarheit wird zugleich deutlich, dass sich die unterschiedlichen Formen in der Praxis der Arbeit mit Fällen in der universitären Lehre überlagern. So konstatiert Kunze im Rahmen ihrer Unterscheidung einer *rekonstruktiven* von einer *praxisreflexiven* Kasuistik, dass diese Unterscheidung keine Zuordnung von realen Formen der Fallarbeit zu einem der beiden Typen ermögliche. Diese Unterscheidung mache vielmehr „auf die Spannungen und Unvereinbarkeiten der sich real amalgamierenden Bezugnahme- und Handlungslogiken aufmerksam“ und leiste damit einen Beitrag dazu aufzuklären, „was geschieht, wenn in der Lehrer\_innenbildung Kasuistik betrieben wird“ (Kunze, 2016, S. 119).

Den Spannungen und Unvereinbarkeiten, aber auch den Potenzialen rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens am Beispiel eines konkreten Seminars<sup>1</sup> nachzugehen, ist das Ziel dieses Beitrags. Es geht uns dabei nicht um die Darstellung einer empirisch fundierten Seminarevaluation, sondern um die Ableitung und Diskussion von allgemeinen Fragen zur rekonstruktiven Kasuistik in der universitären Lehrer\_innenbildung, die es weiter zu bearbeiten und zu diskutieren gilt. Eine spezifische Akzentuierung ergibt sich daraus, dass im zugrunde gelegten Seminar Fälle des Deutschunterrichts an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik rekonstruiert und reflektiert wurden. Damit reagieren wir unter anderem auf Bedarfe im Handlungsfeld „Die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften stärken“ der Qualitäts-offensive Lehrerbildung.

In einem ersten Schritt wird das Konzept des Seminars knapp vorgestellt. Dabei wird die Frage aufgegriffen, wie wir die Studierenden in der Kürze der Seminarzeit beim Aufbau einer reflexiven Haltung begleitet haben und welche spezifischen Herausforderungen uns und unseren Studierenden bei der „Einsozialisation in wissenschaftliche Perspektiven und Praktiken“ (Kunze, 2018, S. 195) begegnet sind.

---

<sup>1</sup> Das Seminar wurde im Kontext des Maßnahmenpakets „TUD-Sylber“ konzipiert und durchgeführt. „TUD-Sylber – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Da sich der Umgang mit Norm- und Wertungsfragen im Seminar als besonders herausfordernd dargestellt hat, soll im zweiten Schritt folgende Frage ausgelotet werden: Wie kann es gelingen, dass die unterschiedlichen Logiken und Normen der Praxis, der universitären (fach- und allgemeindidaktischen) Reflexion bzw. Theoriebildung und der individuellen Normen von Studierenden wie Lehrenden in ein konstruktives Verhältnis gesetzt werden? Dabei erweisen sich auch die fachwissenschaftlichen, allgemein- und fachdidaktischen Wissenshorizonte der Studierende als relevant, weshalb dieser Aspekt gesondert diskutiert werden soll.

Schließlich soll in einem dritten Schritt danach gefragt werden, inwiefern die von uns vorgenommene Verknüpfung von fach- und allgemeindidaktischen Zugängen als Potenzial oder eher als Überforderung verstanden werden kann, bevor ein Ausblick auf weiterführende Fragen gegeben wird.

## 2 Konzept des Seminars

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein Seminar für Lehramtsstudierende, welches an der Technischen Universität Dresden im Wintersemester 2018/19 mit dem Titel „Rekonstruktion und Reflexion von Fällen des Deutschunterrichts“ angeboten wurde. Das Seminar hatte zum Ziel, die Studierenden beim Aufbau einer reflexiven Haltung zu begleiten. Konkret ging es darum, die Rekonstruktion und Reflexion von unterrichtlichen Praktiken als zentrales Element professioneller Kompetenz handlungsentlastet zu erproben und durch einen rekonstruktiven Zugriff auf – von uns Dozierenden – ausgewähltes Datenmaterial die dem unterrichtlichen Handeln zugrundeliegenden Rahmungen und Normen sichtbar zu machen. Zugleich sollten die eigenen Normen, die wertend an den Fall herangetragen werden, in der gemeinsamen Diskussion reflektiert werden.

Das Datenmaterial waren Unterrichtstranskripte von Deutschstunden in verschiedenen Klassenstufen der Sekundarstufe I, die sehr unterschiedliche Unterrichtsgegenstände thematisierten: z.B. Gedichte von Goethe, Wortarten (das Adverb) oder eine Inhaltsangabe zu einer Kalendergeschichte von Hebel. Wenngleich die Gegenstandsbereiche im Seminar somit deutschdidaktisch akzentuiert waren (z.B. Gegenstandskonstitution im Literaturunterricht, Satzglieder und Wortarten im Grammatikunterricht, Vermittlung von Textsorten am Beispiel der Inhaltsangabe), wurde eine allgemeindidaktische Perspektivierung stets angestrebt.

Bei den Unterrichtstranskripten handelte es sich um fremde Fälle<sup>2</sup>, die in Form von „Textfällen“<sup>3</sup> vorlagen: Textfälle werden im Vergleich zu Videofällen häufig als kognitiv weniger anspruchsvoll wahrgenommen, „was sich durch die dargestellte Komplexität und die Parallelität der Handlungen im Video erklären lässt“ (Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2015, S. 680). Somit haben Unterrichtstranskripte einerseits den Nachteil, dass sie nur einen Ausschnitt darstellen bzw. bestimmte Informationen (z.B. nonverbales Handeln) ausblenden, andererseits den Vorteil, dass sie eine sehr dichte Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial (aufgrund der geringeren Komplexität) erleichtern.

Um eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zu unterstützen und zu erreichen, dass

„nicht über die Intentionen der Sprechenden spekuliert und psychologisiert wird, nicht Wissen über den äußeren Kontext zur Geltungsbegründung einer Aussage herangezogen wird

---

<sup>2</sup> „Fremde Fälle“ meint, dass die Fälle nicht aus der eigenen Praxis eines Teilnehmenden oder Dozierenden stammen.

<sup>3</sup> Mittlerweile gibt es eine Reihe von Datenbanken, die derartige Fälle kostenfrei bereitstellen (z.B. APAEK der Goethe-Universität Frankfurt am Main).

(„Zirkelschluss“) und nicht pauschal über größere Textabschnitte geurteilt wird“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 53),

wurden im Seminar gleich zu Beginn die folgenden Grundregeln der sequenziellen Fallanalyse etabliert:

- (1) Prinzip der Wörtlichkeit: Was sagt der Text?
- (2) Prinzip der Kontextfreiheit: In welchen Kontexten könnte die Äußerung sinnvoll sein? → Explikation von möglichen Lesarten.
- (3) Prinzip der Sequenzialität: kein Vorgriff auf spätere Äußerungen (vgl. Schelle, 2010, S. 51–55; vgl. auch Wernet, 2006).

Die Potenziale eines solchen sequenzanalytischen Vorgehens beschreibt Helsper wie folgt:

„Durch das ‚sequenzanalytische Vorgehen‘, also die kleinschrittige Erschließung der Ab- und Aufeinanderfolge von Handlungsverkettenungen zu Interaktionen und die damit einhergehende Konstruktion hypothetischer Anschlussmöglichkeiten in Praxisabläufen, wird nicht nur die interpretative Kompetenz gefördert, sondern auch die Sensibilität für Handlungsalternativen in der Lehrpraxis gestärkt.“ (Helsper, 2000, S. 46)

Um den Studierenden die Prinzipien der sequenzanalytischen Analyse zu verdeutlichen, haben wir nicht auf das von Reh und Rabenstein vorgeschlagene Lernen am Modell des Lehrenden (vgl. Reh & Rabenstein, 2005, S. 53) zurückgegriffen, sondern gemeinsam mit den Studierenden das Vorgehen am Material erprobt und stetig reflektiert. So konnten wir die Aussagen einzelner Studierender, wie auch die von uns Lehrenden, immer wieder auf die Einhaltung der Grundregeln des sequenzanalytischen Vorgehens gemeinsam prüfen, um ein Verstehen dieser Grundregeln im Kontext ihrer Anwendung zu ermöglichen und an unterschiedlichen Fällen deren Potenziale und Grenzen auszuloten.

Aus der Anlage des Seminars und bestimmten Entscheidungen zu dessen Gestaltung resultierten verschiedene Herausforderungen, die uns beim Aufbau einer reflexiven Haltung im Seminarverlauf begegnet sind:

- (1) Den Studierenden fiel es zunächst schwer, sich auf die „ungewöhnliche“ Art von Material einzulassen. Da unterrichtliche Interaktionen immer auf verbalen und nonverbalen Handlungen basieren, erschien den Studierenden die Rekonstruktion von Textfällen oft als unvollständig, da diese nur verbale Handlungen abbilden. Hinzu kam, dass je nach Ausprägungsgrad der Transkription ausgewählte Merkmale der Sprache (z.B. Betonung) ausgeblendet waren. Gerade zu Beginn des Semesters versuchten die Studierenden immer wieder, das „reale“ Geschehen zu rekonstruieren, aus welchem der Fall hervorging, statt auf Basis der vorliegenden Daten den Fall sinnerschließend zu verstehen (vgl. dazu auch Kunze, 2017, S. 218).
- (2) Das von Helsper beschriebene Potenzial des sequenzanalytischen Vorgehens zeigte sich im Seminar durchaus: Durch die Befremdung und Verlangsamung des Prozesses wurde das Zurückstellen vorschneller Deutungsroutrinen ermöglicht. Zugleich erfuhren die Studierenden dieses Vorgehen aber als Verunsicherung, insbesondere vor dem Hintergrund der antizipierten Erwartungen an die zu erbringende Prüfungsleistung: Es wurde immer wieder die Sorge geäußert, dass ohne die gemeinsame Arbeit am Fall nicht ausreichend hypothetische Anschlussmöglichkeiten erschlossen werden können. Die Fallarbeit im Seminar wurde also teilweise stärker durch die universitäre (Modul-)Prüfungssituation gerahmt als durch den Horizont der eigenen Professionalisierung oder der späteren schulischen Handlungspraxis. Helspers Anmerkung, dass es keineswegs sicher sei, ob die durch die sequenzanalytische Fallarbeit eingeübte interpretative Kompetenz in unterrichtliche Performanz „transferiert“ werde (vgl. Helsper, 2000, S. 47), ist also (auch) aus dieser Perspektive zuzustimmen. An der von den Studierenden geäußerten Sorge lässt sich aber zugleich positiv ablesen,

dass ihnen bei der gemeinsamen Arbeit am Fall durchaus „blinde“ Flecken ihres eigenen, d.h. auf die individuelle Perspektive beschränkten, Zugriffs auf das Material sichtbar wurden.

- (3) Als zentrale Hürde für die Studierenden stellte sich im Seminar das Zurückstellen der eigenen Wertung bei der Rekonstruktion der Unterrichtstranskripte heraus. Insbesondere in den ersten Sitzungen äußerten die Studierenden wiederholt, dass sie von dieser Grundregel irritiert seien. Auf der einen Seite konnten wir beobachten, dass die Studierenden diese Herausforderung angenommen haben, indem die Redebeiträge über das Semester hinweg eher zu- als abnahmen und sich eine konstruktive Arbeitshaltung etablierte. Auf der anderen Seite resultierte aus dieser anfänglichen und tendenziell anhaltenden Verunsicherung die Schwierigkeit, die eigenen und fach- bzw. allgemeindidaktischen Normhorizonte gezielt zu reflektieren, da Wertungen plötzlich den Status des zu Vermeidenden und Problematischen hatten. Die Herausforderung bestand also vielmehr in einem offensiven und zugleich reflexiven Umgang mit den implizit und explizit in die Fallarbeit eingebrachten Normhorizonten.

Den Umgang mit den verschiedenen eingebrachten Normhorizonten möchten wir im folgenden Abschnitt ausführlicher diskutieren. Dabei soll einerseits eine Möglichkeit zu deren gezielter Thematisierung und In-Beziehung-Setzung vorgestellt und reflektiert werden, andererseits auf Probleme aufmerksam gemacht werden, die durch fehlende Wissensbestände der Studierenden in diesen Kontexten entstehen.

### 3 Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten

Der Diskurs zum Fallverstehen und zur Kasuistik in der universitären Lehrer\_innenbildung entfaltet sich maßgeblich vor dem Hintergrund der Zielsetzung, die das unterrichtliche Handeln leitenden Normen und Wertbezüge offenzulegen (vgl. Hummrich, 2016, S. 20). Zugleich geht es darum, die eigenen Normen zu reflektieren (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 64). Ausgehend von diesen Zielsetzungen begegnen den Dozierenden und Studierenden in rekonstruktiv angelegten kasuistischen Seminaren mehrere Herausforderungen: Zunächst bringen die Teilnehmenden teils gleiche, teils unterschiedliche subjektive Normvorstellungen ein, die ihnen mehr oder weniger bewusst und die durch die Auseinandersetzung mit den in der universitären Lehrer\_innenbildung vermittelten Normen geprägt sind:

„Während die einen [Studierenden; TB & DW] besonders empfänglich erscheinen und die [in der universitären Lehrer\_innenbildung; TB & DW] angebotenen Normen mehr oder weniger nahtlos als Leitorientierung in das eigene pädagogische Selbstverständnis übernehmen, lehnen andere die pädagogische Programmatik als moralinsauer, illusionär und realitätsuntauglich ab und entwerfen die eigene pädagogische Verortung in der strikten Abgrenzung von normativen Orientierungen aus der Lehre. Beide erscheinen als wenig konstruktive und im Sinne einer reflexiven Lehrerbildung eher unproduktive Aneignungsweisen.“ (Idel & Schütz, 2016, S. 64)

Es sind aber keineswegs nur die individuellen Normen der Studierenden, sondern in gleicher Weise die der Lehrenden inklusive der von ihnen herangezogenen theoretisch-normativen Bezüge zum jeweiligen (fach- bzw. allgemeindidaktischen) Diskurs, welche beim rekonstruktiv-kasuistischen Arbeiten zum Tragen kommen. Wie in unserem Seminar geht es eben nicht nur um die Einübung einer fallrekonstruktiven Forschungsmethodik, sondern zugleich um die reflexive Auseinandersetzung mit (fach-)spezifischen unterrichtlichen Handlungsproblemen. Diese normative Perspektive bestimmt jedoch nicht nur die fachdidaktische Lehre, sondern ebenso die fachdidaktische rekonstruktive Forschung, wie beispielsweise Wiezorek betont:

„Insofern unterliegt fachdidaktische rekonstruktive Forschung also einer (mindestens) doppelten Perspektivierung: Neben der *Explikation* und *Analyse* von Bedingungen der Gegenstandskonstitution oder des potenziell manipulativen Charakters von Textdarbietungen in Unterrichtsmaterialien [...] oder von unterrichtlichen Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozessen des Literarischen [...] o.ä. ist die Forschung darauf ausgerichtet, die *normative* Frage nach einer – im Sinne der fachdidaktischen Zielstellung der Unterstützung von Enkulturationsprozessen – angemessenen Gestaltung von Literaturvermittlungshandeln zu beantworten.“ (Wiezorek, 2017, S. 106)

Neben den aus der fachdidaktischen Perspektivierung resultierenden Normen stellen aber auch die mit dem unterrichtlichen Gegenstand verbundenen *fachwissenschaftlichen* Normen der Angemessenheit und Korrektheit eine Herausforderung für eine rekonstruktive Haltung dar, welche verlangt, Normen nicht zu setzen, sondern zu rekonstruieren und zu reflektieren.

(Qualitative) Forschungszugänge, in denen die Fachlichkeit des Unterrichts (re-)konstruiert werden soll, lassen sich jedoch in sehr unterschiedlicher Weise in dem von Wiezorek beschriebenen Spannungsfeld verorten. Das macht die von Bräuer, Kunze, Pflugmacher & Rabenstein konzipierte Topologie zur Verhältnisbestimmung von entsprechenden Forschungsansätzen deutlich (Bräuer et al., 2018). Diese Topologie wird von zwei sich kreuzenden Dimensionen bestimmt. Beide Dimensionen sind jeweils durch die Pole „Setzen“ und „Rekonstruieren“ – von Fachlichkeit und unterrichtlichen Qualitätsnormen – bestimmt. Während bei Dimension I auf der einen Seite Fachlichkeit auf der Basis der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände konstruiert wird, ist sie auf der anderen Seite Gegenstand der Rekonstruktion im Forschungsprozess. Die zweite Dimension beschreibt hingegen, inwiefern das, was als gelungener und guter Unterricht gelten kann, von außen gesetzt oder auf der Basis der unterrichtlichen Interaktionen rekonstruiert wird (vgl. Abb. 1).

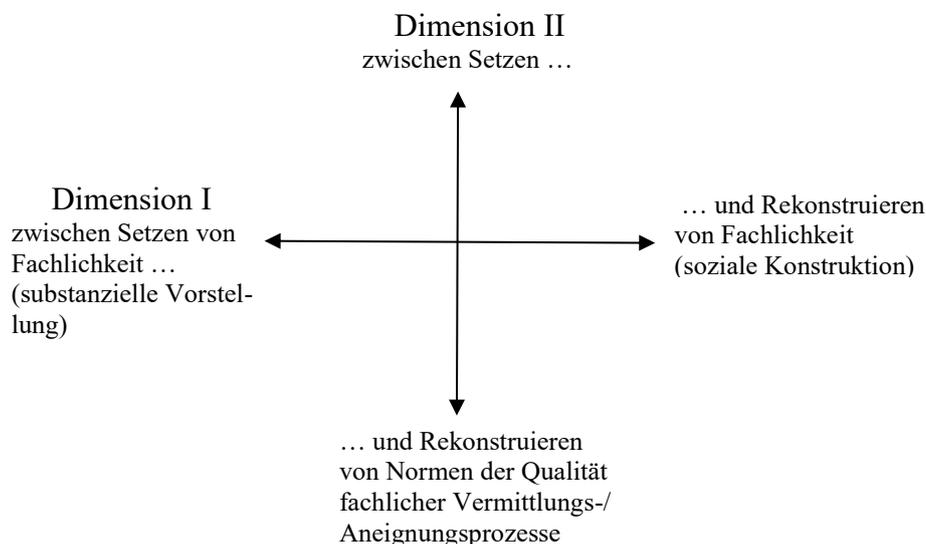


Abbildung 1: Zur Konstruktion von Fachlichkeit (Bräuer et al., 2018, S. 116)

Verortet man die von uns im Seminar gewählten Zugriffe in dieser Topologie, zeigt sich bei der ersten Dimension ein deutliches Schwanken zwischen den Polen. So stand in der Auseinandersetzung mit zwei Transkripten aus dem APAEK-Archiv, die zwei Unterrichtsstunden zu Gedichten von Goethe („Gesang der Geister über den Wassern“ und „Willkommen und Abschied“) wiedergeben, zunächst die Frage im Vordergrund, was in diesen Stunden wie zum Lerngegenstand gemacht wird (vgl. Pieper, 2015, 2017). Es ging also um die Rekonstruktion des fachlichen Zugriffs, der sich in den Stunden zeigt. In der Analyse einer Stunde, in der es in einer 5. Klasse um die Wortart „Adverb“ ging,

wurden hingegen sehr schnell die Normen der Qualität fachlicher Vermittlung thematisch. So wurde problematisiert, dass sich die Lehrerin in ihren Fragen an die Schüler\_innen teilweise auf die Wortart, teilweise aber auch auf die Satzglieder bezieht, ohne eine klare Trennung der beiden Betrachtungsebenen vorzunehmen.

Das wirft mit Blick auf die zweite von Bräuer et al. (2018) beschriebene Dimension die Frage auf, in welchem Rahmen in einem fachdidaktischen Seminar in der universitären Lehrer\_innenbildung die fachlichen und fachdidaktischen Normen zurückgestellt werden können. In Studien, die dem Pol der Rekonstruktion (und nicht der Setzung) von Normen zugeordnet werden, wird davon ausgegangen, dass „die Differenz von Vermittlung und Aneignung tendenziell als konstitutiv für Unterrichtsinteraktionen und somit als stetig zu bearbeiten und niemals vollständig zu schließen verstanden [werden sollte]“ (Bräuer et al., 2018, S. 117). In einem fachdidaktischen Seminar ist diese Perspektive aber insofern zu erweitern, als dass es nicht nur um die Differenz zwischen lehrer\_innenseitiger Vermittlung und schüler\_innenseitiger Aneignung, sondern eben auch um die Differenz zwischen lehrer\_innenseitiger Vermittlung und fachlichen und fachdidaktischen Ansprüchen (wie z.B. der angemessenen Vermittlung fachlicher Konzepte und Begriffe wie „Wortart“ und „Satzglied“) geht (vgl. Bräuer et al., 2018, S. 123).

Die spezifische normative Perspektivierung des fachdidaktischen Zugriffs ergibt sich somit zum einen aus der Fokussierung auf die Fachlichkeit des Unterrichts, die in einem Spannungsverhältnis zu einer grundsätzlichen Offenheit einer rekonstruktiven Forschungslogik steht (vgl. Wiezorek, 2017, S. 110). Zum anderen resultiert sie aus dem modellierenden Anspruch der Fachdidaktik, der natürlich insbesondere in fachdidaktischen Seminaren, d.h. in der Lehrer\_innenbildung, wirksam ist:

„Richtet die Fachdidaktik ihre Aufmerksamkeit also auf Lerngattungen [z.B. Inhaltsangaben oder Interpretationsaufsätze; TB & DW] als Manifestationen von Fachlichkeit, so wird sie bei einer praxeologischen Rekonstruktion kaum stehen bleiben können: Eine Fachdidaktik, die sich nicht auch modellierend in den verschiedenen Teilbereichen des Deutschunterrichts einbrächte, verleugnete womöglich eine Entwicklungsperspektive auf Fachunterricht. Ausichtsreich im Sinne der Unterrichtsentwicklung können Innovationen aber vor allem und womöglich nur dann sein, wenn die Anschlussfähigkeit an die Logik der fachlichen Praxis und ihrer Gattungen (in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung) hergestellt werden kann.“ (Reh & Pieper, 2018, S. 37)

Die gänzliche Zurückstellung der fachdidaktisch wie fachwissenschaftlich begründeten Normen ist im Rahmen einer fachdidaktischen Fallarbeit also ebenso wenig zu rechtfertigen wie die Ausblendung der unterrichtlichen Logiken bzw. der Normen der unterrichtlichen Praktiken. Im Folgenden soll deshalb der Ansatz zur Auseinandersetzung mit Normen von Idel und Schütz (2016) aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Seminar reflektiert werden. Da sich, wie bereits eingangs erwähnt, die dafür nötigen Wissenshorizonte in diesem Zusammenhang als besondere Herausforderung erwiesen haben, soll auf diese gesondert eingegangen werden.

### 3.1 Wissen und Normen reflektieren und vermitteln?!

Auch Idel und Schütz gehen der Frage nach, „wie eine kasuistisch angelegte Lehre und Auseinandersetzung konzipiert sein müsste, um über Normen ins Gespräch zu kommen, sie beobachtbar und in einem reflexiven Prozess zugänglich zu machen“ (Idel & Schütz, 2016, S. 64). Am Beispiel einer Unterrichtssituation in einem reformpädagogisch-kooperativen Lernsetting zeigen sie das Konfligieren der Norm der Kooperativität mit der Norm des Leistungsindividualismus auf und machen an diesem Beispiel deutlich, wie in einem kasuistischen Seminar diese (konfligierenden) Normen des Praxisgeschehens mit den Normen des pädagogischen Diskurses und den je individuellen Normen im Seminar ins Verhältnis gesetzt werden können.

Für die Arbeit im Seminar ist also nach Idel und Schütz die Unterscheidung und Aufarbeitung der folgenden drei Ebenen bedeutsam:

- (1) Programmatisch-normative Ebene: Was gilt wo als gutes pädagogisches Handeln?
- (2) Kasuistisch-situiertere Ebene: Wie prozessieren welche Normen in einem Praxisgeschehen?
- (3) (Selbst-)Reflexive Ebene: Welche Normen kennzeichnen die je eigene subjektive Theorie pädagogischen Handelns? (Idel & Schütz, 2016, S. 76)

Die Unterscheidung dieser drei Ebenen war für unser Seminar leitend und hat sich als konstruktiv erwiesen. Allerdings stellt sich die Frage, in welcher Reihenfolge die Ebenen thematisiert werden sollten. Idel und Schütz schlagen vor, mit der programmatisch-normativen Ebene zu beginnen. Auf dieser Ebene soll „[d]as kritische Lesen von Texten – verstanden als Produzenten einer je spezifisch normierten Programmatik und von Deutungsmustern ‚guten‘ pädagogischen Handelns – und deren Wahrnehmung auch in ihrer Widersprüchlichkeit“ (Idel & Schütz, 2016, S. 78) eingeübt werden. So schlüssig dieser Vorschlag ist, sind mit ihm allerdings spezifische Probleme verbunden.

Zum einen ist die kritische Lektüre programmatischer Texte für die Studierenden ein durchaus hoher Anspruch, da ihnen für die kritische Auseinandersetzung häufig das notwendige Wissen (vgl. Meseth, 2016, S. 53; siehe auch Kap. 3.2) fehlt. Erleichternd wirkt sich hier natürlich aus, wenn sich zwischen den ausgewählten fach- und allgemeindidaktischen Texten offensichtliche Widersprüche und Spannungen zeigen. Das lässt sich aber nicht für jede Thematik realisieren und ist ggf. mit einem hohen Zeitaufwand im Seminar verbunden.

Zum anderen wird durch die mit der Fallauswahl verbundene Setzung einer Thematik (in unserem Falle z.B. Vermittlung von Wortarten und Satzgliedern oder der Textsorte „Inhaltsangabe“) ein spezifischer fachdidaktischer Fokus vorgegeben und damit die offene, rekonstruktive Analyse der Transkripte eingeschränkt. Aus diesem Grund haben wir uns in einigen Fällen dafür entschieden, zunächst mit der Analyse der Transkripte zu beginnen, ohne dass ein thematischer Fokus gesetzt wurde. Allerdings zeigte sich dann das Problem fehlender Wissensbestände in besonderer Deutlichkeit. Insofern bewegt man sich notwendig in einem nur bedingt aufzuhebenden Spannungsfeld. Zudem ist zu berücksichtigen, dass in den meisten Fällen schon allein die Auswahl der Transkripte für die Arbeit im Seminar vor dem Hintergrund einer bestimmten Thematik erfolgt, so dass eine Perspektivierung zumindest seitens der Lehrenden gegeben sein dürfte.

Aus einer fachdidaktischen Perspektive wäre die erste, programmatisch-normative Ebene zudem zu ergänzen: Es geht nicht nur um die Frage, was wo als gutes pädagogisches Handeln gilt, sondern auch um die Frage, welche Formen der unterrichtlichen Gegenstandskonstitution fachwissenschaftlich und fachdidaktisch als angemessen einzuschätzen sind. Um diese Ebene reflektiert einzubeziehen, sind folglich differenzierte und breit gefächerte Wissensbestände und Kompetenzen seitens der Studierenden notwendig.

### 3.2 Problematik der fehlenden (wissensbasierten) Reflexionshorizonte

Dass rekonstruktive Kasuistik mit anspruchsvollen Relationierungen und Reflexionen von Wissensbeständen verbunden ist, hat Helsper schon früh betont:

„Diese Haltung einer überprägnanten, kritisch-reflexiven Gegnerschaft zur Praxis, die gerade dem langfristigen Schutz der Praxis vor erfolgreichem Scheitern aufgrund unreflektierter Routinen dient, impliziert auch eine kritische Haltung gegenüber der einfachen ‚Verwendung‘ wissenschaftlicher Erklärungen, also eine Sensibilisierung für die Wissensverwendung.“ (Helsper, 2000, S. 35)

Es wird einerseits eine Distanzierung von unterrichtlichen Routinen und Praktiken, andererseits eine reflexiv-kritische Verwendung von Wissen gefordert (vgl. auch Helsper, 2000, S. 47 ff.). Wie kann das geleistet werden und welche Schwierigkeiten ergeben sich

daraus, dass das entsprechende Wissen (z.B. zur Gegenstandskonstitution im Literaturunterricht, zum Verhältnis von Wortarten und Satzgliedern sowie damit verbundenen sprachdidaktischen Modellierungen oder zur Inhaltsangabe) erst erworben werden muss, für die *anschließende* Anwendung und kritische Prüfung? Reh und Rabenstein beschreiben, dass allein die Wahrnehmung bestimmter Aspekte und damit die Konturierung des „Falls“ für Studierende eine Herausforderung darstellt:

„Viele Studierende haben gerade in der ersten Studienphase keine (fundierte) theoretischen Kategorien zur Verfügung, um selbständig begründete Unterscheidungen zu treffen. Das aber wäre notwendig für die in der Interpretation verlangte, eigenständige ‚Rekonstruktion‘ von ‚Fällen‘ am Material.“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 50)

Die Schwierigkeiten der Studierenden, eigenständig die Fälle vor dem Hintergrund fundierter Theoriebezüge zu interpretieren, zeigten sich in unseren Seminarinteraktionen sehr deutlich, vor allem aber in der selbständigen Wahl von aufschlussreichen Transkriptauszügen für die Seminararbeiten. Daraus ergibt sich ein prinzipielles Dilemma, denn wenn die Studierenden nicht über die notwendigen theoretischen Kategorien oder fach-/allgemeindidaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Reflexionshintergründe verfügen, müssen diese im Seminar erst vermittelt bzw. reaktiviert werden (vgl. Lindow & Münch, 2014, S. 179). Dies kann wiederum nur gezielt erfolgen, so dass letztlich die Auswahl der Theoriebezüge durch die Lehrenden die potenziellen Reflexionshorizonte maßgeblich bestimmt. Reh und Rabenstein fordern zurecht, dass das „Verhältnis zwischen systematischem Aufbau von Theoriewissen und fallbezogenem Herstellen von Theoriebezügen [...] geklärt werden“ und dass eine systematische Verschränkung entsprechender Veranstaltungen erfolgen müsse (Reh & Rabenstein, 2005, S. 52f.; vgl. auch Reh & Schelle, 2010, S. 20). Das ist meist schon innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken eine große studienorganisatorische Herausforderung und wird noch weitaus komplexer, wenn auch die Allgemeine Didaktik in die curricularen Abstimmungen einbezogen werden soll.

Hinzu kommt, dass die Studierenden die fachlichen Gegenstände und deren spezifische Verstehensherausforderungen erfasst haben müssen, um die unterrichtlichen Interaktionen auf der Ebene der Gegenstandsrahmung (vgl. Bräuer, 2011; s. Kap. 4) erschließen zu können (vgl. Pflugmacher, 2014, S. 194). Sie müssen folglich über die entsprechenden sprach- und literaturwissenschaftlichen Kompetenzen verfügen. So ist es beispielsweise für die Interpretation von Äußerungen in einem Unterrichtsgespräch, das eine Kalendergeschichte zum Gegenstand hat, notwendig, dass die Studierenden diesen Text so erfasst haben, dass sie verstehen, wie die Schüler\_innen die Kalendergeschichte verstanden haben und wie wiederum der oder die Lehrende diese Verstehensäußerungen aufgreift (vgl. Pflugmacher, 2015).

Mit diesen Herausforderungen sind wir im Seminar letztlich so umgegangen, dass gezielt und damit eben auch immer ein Stückweit die Fallarbeit lenkend die fehlenden Wissensbestände eingespielt wurden. Der Kritik an der damit verbundenen Lenkung kann jedoch entgegengehalten werden, dass den Studierenden in diesen Situationen die Notwendigkeit des Wissenserwerbs oder zunächst die Einsicht in die Problematik der fehlenden Wissensbestände sehr bewusst wurde, was sich in den Studierendenrückmeldungen im Rahmen der Seminarevaluation zeigte. Insofern stellen die fehlenden Wissensbestände und die damit eingeschränkten Reflexionshorizonte zwar eine Herausforderung für das rekonstruktiv-kasuistische Arbeiten in der Lehrerbildung dar; zugleich können auf diese Weise im Gelingenfall aber motivierende Lernanlässe geschaffen werden.

Die Verknüpfung von fach- mit allgemeindidaktischen Perspektiven bei den Fällen in dem hier zur Diskussion stehenden Seminar erweiterte die Komplexität der zu berücksichtigenden Normen und Wissensbestände natürlich tendenziell, so dass im letzten Schritt nun gefragt werden soll, inwiefern diese bewusste Komplexitätssteigerung zu rechtfertigen ist und welcher Mehrwert sich daraus ergibt.

## 4 Verknüpfung von fach- und allgemeindidaktischen Zugängen

Professionelles Lehrer\_innenhandeln ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Wissensbestände miteinander verknüpft werden können (vgl. König, 2010). Diese Verknüpfung kann aus unserer Sicht nicht allein von den Studierenden im Studienverlauf geleistet werden, sondern ist durch entsprechende hochschuldidaktische Angebote anzubahnen. Darüber hinaus lässt sich didaktisches Handeln (von Lehrer\_innen) als an Zielen orientiert beschreiben, welche explizit oder implizit auf diversen (fach- und allgemeindidaktischen) normativen Annahmen basieren (vgl. Lehner, 2009, S. 115). Im Seminar wurde daher der Versuch unternommen, fach- und allgemeindidaktische Perspektiven auf Unterricht und die mit ihnen verbundenen Normhorizonte für Studierende sichtbar ins Gespräch zu bringen. Das Setting „Fallarbeit“ schien uns dafür geeignet, da Fälle „als Protokolle pädagogischer Praxis ein Konglomerat von Problemlagen und damit auch eine große Menge nicht disziplinär-systematisch geordneter Möglichkeiten eines Theoriebezuges [...] bieten“ (Reh & Rabenstein, 2005, S. 50). Während Reh und Rabenstein das eher als Herausforderung auffassen, haben wir das Potenzial dieses „Konglomerats“ gesehen. So bot die Verknüpfung der beiden Zugänge die Chance, den Blick nicht zu sehr zu verengen und „blinde Flecken“, die sich aus der Fokussierung von Fachlichkeit oder der Ausblendung derselben ergeben, zu vermeiden:

„Interpretationsansätze, die die Frage der Qualität der Vermittlungs- und/oder Aneignungsprozesse fokussieren, neigen tendenziell dazu, Konstitutionsmerkmale von Unterricht als einer institutionalisierten Praxis [...] auszublenden. [...] Umgekehrt gerät der normative Anspruch, in dem im Unterricht etwas Bestimmtes zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird, das zudem mit institutionellen, disziplinären und situativen Erwartungen verbunden wird, dann leicht gänzlich aus dem Blick, wenn von fachlich disziplinären Vorstellungen über die Beschaffenheit eines Unterrichtsgegenstandes sowie der Qualität der unterrichtlichen Verhandlungen über ihn abgesehen wird.“ (Bräuer et al., 2018, S. 123)

Spendrin et al. argumentieren darüber hinaus, dass die im Unterricht von Lehrenden und Lernenden verhandelten Gegenstände nicht nur von fachdidaktischem, sondern aufgrund ihres allgemeinbildenden Charakters ebenso von allgemeindidaktischem Interesse sind und in Theorien und Modellen des Unterrichts verhandelt werden (vgl. Spendrin et al., 2018). Fachunterricht ist eben immer auch schulischer Unterricht und trägt klare allgemeindidaktische Bezüge in sich (vgl. Keck, 1990, S. 37), die es zu thematisieren gilt. Eben diese Dualität, d.h. die institutionelle und interaktionale Rahmung fachlicher Gegenstände wie die fachliche Rahmung des Unterrichts, konnte im Seminar durch die bewusst doppelte Perspektivierung besser eingefangen und herausgearbeitet werden, wenngleich sich dadurch natürlich besondere Herausforderungen ergeben haben.

Wie in Kapitel 3.2 bereits ausgeführt wurde, setzen fachdidaktische Settings rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens ohnehin breite fachdidaktische bzw. -wissenschaftliche Wissensbestände bei den Studierenden voraus bzw. müssen diese vermitteln. In unserem Seminar wurden den Studierenden zusätzlich Kenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung abverlangt. Neben den Studierenden sind dabei auch die Lehrenden in besonderer Weise gefordert. Diesbezüglich erwies sich die gemeinsame Gestaltung des Seminars (inklusive Vor- und Nachbereitung) durch zwei Lehrende, wovon einer allgemeindidaktisch und die andere fachdidaktisch verortet war, als ertragreich. Dadurch ergab sich außerdem die Möglichkeit, den Studierenden aufzuzeigen, was als wissenschaftliche Rekonstruktions-/Interpretationspraxis verstanden werden kann. So konnten von den Lehrenden – ähnlich dem Vorgehen in Rekonstruktions-/Interpretationsgruppen – in Bezug auf ausgewählte Transkriptstellen/-auszüge verschiedene Deutungsvorschläge eingebracht bzw. geäußerte Deutungsvorschläge im Hinblick auf deren Gültigkeit gegenseitig hinterfragt und mit den Studierenden gemeinsam diskutiert werden.

Ein wertvoller Orientierungspunkt für die konsequente Verknüpfung der fach- und all-gemeindidaktischen Perspektiven bei der Rekonstruktion und Reflexion der Unterrichtstranskripte war in unserem Seminar das Modell der „Unterrichtsrahmenanalyse“ von Bräuer (2011). Wertvoll war dieses Modell für uns vor allem deshalb, weil es einen Aspekt aufgreift, den auch Bonnet beschreibt: „[Es ist] besonders wichtig, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch der interaktionell-institutionelle Rahmen des Unterrichts zum Gegenstand unterrichtlicher Bedeutungsaushandlung werden“ (Bonnet, 2009, S. 221). Bräuer adaptiert die von Goffman vorgeschlagene Rahmen-Analyse für die Kommunikation im Unterricht, wobei er den Begriff der Rahmung wie folgt versteht:

„Eine Rahmung lässt sich als konventionalisierte Koordination auffassen. Eine Rahmung bestimmt eine Bedeutung oder Situation und konstituiert diejenigen Handlungen, die in einer bestimmten Situation als erwartbar gelten.“ (Bräuer, 2011, S. 14)

Er unterscheidet dabei drei Ebenen des Unterrichtsrahmens, die sich wechselseitig beeinflussen und bedingen: einen gegenstandsbezogenen, einen interaktionsbezogenen und einen institutionsbezogenen Rahmen (vgl. Bräuer, 2011, S. 15). Somit wird die Verwobenheit von fachlichen, interaktionalen und institutionellen Einflussfaktoren für Studierende transparent und für die gemeinsame Analyse zugänglicher, da stets hinterfragt werden kann, welche Rahmungsebene gerade in den Blick kommt und welche ggf. aus dem Blick gerät. Im Fokus der Unterrichtsrahmenanalyse steht schließlich, inwieweit ein Passungsverhältnis zwischen gegenstands- und interaktionsbezogener Rahmung besteht, wobei der institutionsbezogene Rahmen nicht auszublenden ist (vgl. Bräuer, 2011, S. 15).

Am Beispiel des Sprachhandelns zeigt Bräuer Differenzen zwischen dem gegenstands- und dem interaktionsbezogenen Unterrichtsrahmen auf: Während für das Sprachhandeln als Lerngegenstand im gegenstandsbezogenen Rahmen zur Ermöglichung eines Lernfortschritts in der Regel noch keine übereinstimmenden Rahmungen vorliegen, sind im interaktionsbezogenen Rahmen für das Sprachhandeln als Lernmedium übereinstimmende Rahmungen notwendige Voraussetzung für eine gelingende Unterrichtskommunikation (vgl. Bräuer, 2011, S. 14). Insbesondere in ko-konstruktiven Unterrichtsprozessen wie dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch ist folglich die Rekonstruktion von Rahmungsdifferenzen bedeutsam. Diese Interdependenz konnte im Seminar an einer Deutschstunde mit dem Thema „Adverbien“ verdeutlicht werden, in der die Lehrerin zu Beginn des Unterrichts zunächst mit einem Schüler interagiert, welcher seinen Kaugummi falsch entsorgt hat. Bereits in dieser „Kaugummi“-Sequenz wird deutlich, was die Lehrer-Schüler-Interaktion im gesamten Unterrichtsverlauf auszeichnet: eine von klaren Machtstrukturen und expliziten Rollen-Erwartungen geprägte Kommunikation der Lehrerin mit ihren Schüler\_innen, bei der die Verstehensprobleme der Schüler\_innen häufig nicht aufgegriffen und weiterbearbeitet und „Fehler“ der Schüler\_innen als störend markiert werden. Die deutlich rekonstruierbaren Rahmungsdifferenzen führen auf der Gegenstandsebene schließlich dazu, dass eine Lernprogression durch Neurahmung nahezu unmöglich wird.

Im Seminar konnten durch den Rückgriff auf die verschiedenen Ebenen des Modells sowohl fach- als auch allgemeindidaktische Rahmungen und Normenhorizonte angesprochen werden, die es fallbasiert herauszuarbeiten und zu reflektieren galt. So war es trotz des teilweise deutlich fachdidaktischen Zuschnitts der einzelnen Seminarsitzungen möglich, eine gewisse Offenheit des Diskurses zu wahren und zugleich einen systematischen Zugriff auf die drei Ebenen des Unterrichts zu ermöglichen. In der Rekonstruktion und Reflexion der Fälle zeigten sich auf diese Weise an verschiedenen Stellen produktive Anknüpfungspunkte von fach- und allgemeindidaktischen Perspektiven, die z.T. von den Lehrenden eingebracht, z.T. aber auch von den Studierenden geäußert wurden. Durch die gemeinsame Aufarbeitung fach- und allgemeindidaktischer Literatur und ihre Anwendung bei der Reflexion der Fälle schärften sich für Studierende und Lehrende auf

der programmatisch-normativen Ebene (siehe Kap. 3.1) auf diese Weise die Spezifika fach- und allgemeindidaktischer Normen und ihr Verhältnis zueinander.

Mitunter zeigen sich durch die multiperspektivische Auseinandersetzung allerdings schwer vereinbare Perspektiven auf den Fall. Beispielsweise kann in einem schüleraktivierenden Unterricht, der vor dem Hintergrund eines allgemeindidaktischen Normhorizonts als wünschenswert gelten mag, eine aus fachdidaktischer Sicht problematische Rahmung des Gegenstands vorliegen. Das Relationieren dieser beiden Normhorizonte kann von den Studierenden möglicherweise als Überforderung wahrgenommen werden. Ob die Studierenden dahingehend tatsächlich eine Überforderung wahrnehmen, wäre durch eine stärkere Erforschung von rekonstruktiv angelegten Formaten kasuistischen Arbeitens aufzuklären.

## 5 Ausblick

In Formaten rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens in der Lehrer\_innenbildung werden nicht selten zueinander in Spannung stehende, da unterschiedlichen Logiken folgende, Zielsetzungen verknüpft. Fraglich ist beispielsweise, ob und inwieweit Studierende in diesen Settings überhaupt in eine rekonstruktive Praxis „einsozialisiert“ werden sollen und können. Die Studierenden sind in doppelter Hinsicht Noviz\_innen im Hinblick auf einen forschenden, rekonstruktiven Zugriff auf den Fall: Sie müssen zunächst sowohl die methodologischen und methodischen als häufig auch die relevanten fachwissenschaftlichen, allgemein- und fachdidaktischen Wissensbestände erwerben oder zumindest reaktivieren. Dies macht eine Lenkung durch die Lehrenden notwendig. Insofern sind in den jeweiligen Seminaren, die sich der rekonstruktiven Kasuistik widmen, Schwerpunktsetzungen notwendig. Beispielsweise wurden in unserem Seminar methodologische und methodische Vorgaben gemacht, ohne diese differenziert zu erarbeiten und immer wieder einer Prüfung zu unterziehen. Durch die Anwesenheit zweier Lehrender, die unterschiedliche disziplinäre Perspektiven in die Analyse und Interpretation der Fälle einbrachten, konnte im Seminar aber zumindest in Ansätzen aufgezeigt werden, was die gemeinsame, regelgeleitete Rekonstruktion von Fällen ausmacht.

Das Konfliktieren von Zielperspektiven wurde in unserem Seminar aber noch auf einer ganz anderen Ebene deutlich: Uns Lehrenden ging es darum, den Studierenden die Prinzipien einer sequenziellen Fallanalyse aufzuschließen, um über die Rekonstruktion ausgewählter Fälle insbesondere fach-, aber auch allgemeindidaktische Reflexionen anregen zu können. Für die Studierenden wurde das Lehrformat hingegen stark durch die zu erbringende Prüfungsleistung gerahmt. Ob die Studierenden durch ein solches Seminar – im Sinne einer strukturtheoretischen Perspektive auf Professionalisierung – sensibler für Handlungsalternativen und Spannungsfelder im Unterricht werden, bleibt also zumindest unbestimmt.

Dies erscheint auch deshalb fraglich, weil die Studierenden mit einer großen Breite von hochschuldidaktischen Angeboten mit sehr unterschiedlichen Rahmungen der Lehrer\_innenbildung konfrontiert sind. Wenn Studierenden in anderen Lehrveranstaltungen zum Beispiel Best-Practice-Beispiele geboten werden, ist zu fragen, wie sie diese divergierenden Angebote relationieren. Es wäre daher zu klären, welche Herausforderungen aus dieser Mannigfaltigkeit der Angebote für die einzelnen Veranstaltungen und die Professionalisierung der teilnehmenden Studierenden entstehen.

Folglich braucht es unseres Erachtens zum einen eine stärker empirische Auseinandersetzung mit rekonstruktiv-kasuistischen Lehrformaten. Die im Beitrag aufgeworfenen Themen und Fragen sind aber zum anderen nicht allein durch empirische Untersuchungen zu beantworten, sondern erfordern gleichermaßen Diskussionen über die Rolle entsprechender Formate in der Lehrer\_innenbildung. Die Verknüpfung fach- und allgemeindidaktischer Perspektiven in entsprechenden Diskussionen erscheint in diesem Kontext sinnvoll.

## Literatur und Internetquellen

- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *ZQF*, 10 (2), 219–240.
- Bräuer, C. (2011). Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie für die forschende Praxis. In C. Bräuer & J. Ossner (Hrsg.), *Kommunikation und Interaktion im Unterricht* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 80) (S. 13–30). Duisburg: Universitäts-Verlag Rhein-Ruhr.
- Bräuer, C., Kunze, K., Pflugmacher, T., & Rabenstein, K. (2018). Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zu Literaturunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 111–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich, *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, M. (2016). 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\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_2)
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_4)
- Keck, R.W. (1990). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik: Überlegungen aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In R.W. Keck, W. Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft: Bestandsaufnahme und Analyse* (S. 22–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität: Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften: Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_6](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.
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik*. Bern: Haupt.

- Lindow, I., & Münch, T. (2014). Kasuistisches Lehrerwissen. Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. 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. 169–182). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_11)
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_3)
- Pflugmacher, T. (2014). Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrrausbildung. 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](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_12)
- Pflugmacher, T. (2015). Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 131–158). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09734-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09734-9_8)
- Pieper, I. (2015). Zur spezifischen Rahmung des Interpretierens in der Schule. „Willkommen und Abschied“ als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe. In M. Lessing-Sattari, M. Löhden, A. Meissner & D. Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (S. 185–217). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pieper, I. (2017). Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes „Willkommen und Abschied“. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 62–78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reh, S., & Pieper, I. (2018) Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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, *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C. (2010). Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh, *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 43–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel, C., et al. (2018). Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 55–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die

kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *ZfE*, 18 (4), 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wiezorek, C. (2017). Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 102–112). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Bauer, T., & Wieser, D. (2020). Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik. Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 45–59. <https://doi.org/10.4119/hlz-2481>

Eingereicht: 29.04.2019 / Angenommen: 02.09.2019 / 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:** Dealing with Norm and Knowledge Horizons in the Context of Reconstructive Case Work at the Interface of Subject-related Didactics and General Didactics. Perspectives from a Joint Seminar

**Abstract:** Reconstructing real cases of teaching in a stress-reduced atmosphere offers the possibility for an objective and critical analysis of teaching practices in the context of teacher education. At the same time, this requires specific competencies and knowledge from the students and it also raises questions about the normative embedding of case work. The article specifies these general challenges of reconstructive case work using the example of a seminar for student teachers, which was designed and implemented at Technische Universität Dresden by the Didactics of German in collaboration with the General Didactics. As one key topic proves to be the question of how putting the different normative horizons – subject-related didactic horizons, general didactic horizons, and individual horizons – into a reflected relationship can succeed in the seminar. By doing this, we will raise the issue of the knowledge base that is necessary for such a seminar setting, but which the student teachers may not have prior to it. Finally, the article addresses the following question: to what extent does linking subject-related and general didactic approaches to one another have the potential to benefit or overload students in this kind of seminar? The article thus develops questions that need to be clarified by empirical investigations, but which also need to be discussed with regard to the further development of teacher training programs.

**Keywords:** reconstructive case work, norm horizons, knowledge horizons, subject-related didactics, general didactics, teacher education