



Richard Schmidt, Elena Becker, Marek Grummt, Max Haberstroh, Tobias Lewek & Alexander Pfeiffer

Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung

26.02.2019

1 Einleitende Zusammenfassung

Die Arbeit an Fällen gewinnt in der Lehrer*innenbildung an vielen Universitäten an Bedeutung. Da kasuistische Lehr-Lern-Formate jedoch sehr unterschiedlich ausgestaltet sind, ist es schwierig, sie zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen. Ausgehend von dieser Problematik werden im Folgenden verschiedene kasuistische Formate systematisch verglichen (siehe Kap. 3 und 4), wofür ein Verständnis der Begriffe der Kasuistik und des Falls grundlegend ist (siehe Kap. 2).

Es lassen sich demnach vier Typen von Kasuistik unterscheiden, die folgendermaßen umrissen werden können:

- **Subsumtive Kasuistik:** Hier wird ein Fall genutzt, um eine Theorie oder ein wissenschaftliches Phänomen zu illustrieren. Es geht darum, die Theorie oder das Phänomen im Fall wiederzuerkennen.
- **Problemlösende Kasuistik:** Gegenstand der Auseinandersetzung ist ein ‚problematischer‘ Fall, z. B. eine als problematisch erlebte Situation aus dem Unterricht. Ziel der Fallarbeit ist es, das Problem zu verstehen und Lösungen zu entwickeln.
- **Praxisanalysierende Kasuistik:** In dieser Art von Kasuistik geht es darum, Situationen aus der Praxis mit einem bestimmten (z. B. fachdidaktischen) Fokus zu analysieren. Didaktisches Ziel ist es, diese Praxis zu verstehen, zu bewältigen und zu verbessern.
- **Rekonstruktive Kasuistik:** Hier geht es um ein Nachvollziehen von Situationen, das nicht auf Praxisbewältigung abzielt, sondern unabhängig davon zu verstehen versucht, was eigentlich in dieser Situation passiert.

Diese vier Typen werden im Folgenden auf Basis verschiedener Dimensionen und Kriterien differenziert und vergleichend beschrieben. Hauptunterschiede sind das (didaktische) Ziel und der Bearbeitungsmodus der einzelnen Typen.

Hervorzuheben ist, dass die vier Typen von Kasuistik als Zuspitzung, Ideal- oder Prototypen zu verstehen sind. Das heißt, dass es nicht ausschließlich diese vier Typen mit den entsprechenden ‚idealen‘ Ausprägungen entlang unserer Kriterien gibt oder nur diese ‚richtige‘ Kasuistik bedeuten. Stattdessen können die praktizierten Formate davon abweichen, es kommt zu Vermischungen und die Typen gehen fließend ineinander über.

Das Gemeinsame aller vier Typen besteht darin, dass sie auf unterschiedliche Weise zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen. Das bedeutet, dass es unter ihnen keine ‚besseren‘ gibt; vielmehr existieren verschiedene Typen, die für verschiedene Ziele geeignet zu sein scheinen.

Unser Systematisierungsversuch soll einen gemeinsamen Referenzrahmen für die kasuistischen Formate schaffen und eine gemeinsame Orientierung im Feld der Kasuistik bieten. Dabei verstehen wir diesen Systematisierungsversuch als Zwischenstand und Diskussionsgrundlage, nicht als abschließende Festlegung. Wir hoffen, auf dieser Basis mit allen Interessierten näher ins Gespräch kommen zu können, und laden alle Interessierten zur Weiterentwicklung des Systematisierungsversuches ein.

2 Begriffliche Annäherungen und Grundsätzliches

Kasuistik in der universitären Lehrer*innenbildung meint die zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem einzelnen Fall bzw. mehreren Fällen aus der pädagogischen bzw. schulischen Wirklichkeit (vgl. Kunze 2017: 215; Beck et al. 2000: 45). Wir verwenden Kasuistik und Fallarbeit synonym. *Zweckgerichtetheit* bedeutet, dass der Fall in der Lehrer*innenbildung immer mit einer bestimmten Absicht näher betrachtet wird: Warum man also an einem Fall arbeitet, ist nicht beliebig, da Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung immer ein didaktisches Setting ist.

Ein **Fall** ist eine dokumentierte Gegebenheit oder Situation, die ins Zentrum der Aufmerksamkeit mindestens einer an Erkenntnis interessierten Person rückt (vgl. Steiner 2014: 8). Ein Fall ist also eine zum Fall gemachte Gegebenheit oder eine zum Fall gemachte Situation, welche nur bedingt beliebig, weil subjektiv *auffallend* ist. Für Fälle in der Lehrer*innenbildung ist typisch, dass der Fall nie aus dem Auffallenden allein besteht, sondern immer im Kontext betrachtet werden muss.

Das allen **übergeordnete Ziel** der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung ist dabei die **Professionalisierung** angehender Lehrpersonen, also vor allem die Entwicklung professioneller Haltungen, professionellen Wissens oder die Unterstützung professionellen (zukünftigen) Handelns. Dies verbindet die kasuistischen Formate. Kasuistik ist *eine* Möglichkeit von vielen, die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu befördern.

3 Tabellarische Übersicht: Vier Idealtypen der Kasuistik

	subsumtive Kasuistik	problemlösende Kasuistik	praxisanalysierende Kasuistik	rekonstruktive Kasuistik
übergeordnetes Ziel	Professionalisierung angehender Lehrpersonen			
Ziel und Bearbeitungsmodus	Ziel und Bearbeitungsmodus ist die Einordnung des Falls in Bezug auf theoretische Wissensbestände.	Ziel ist die Lösung des vorab identifizierten Problems, das dem Fall innewohnt, der Bearbeitungsmodus besteht darin, den Fall lösungsorientiert zu analysieren.	Ziel und Bearbeitungsmodus ist die (Selbst-)Analyse des (eigenen) pädagogischen Handelns.	Ziel und Bearbeitungsmodus ist die Rekonstruktion der latenten Fallstruktur, also das Verstehen und Durchdringen des Falls.
didaktisches Ziel	Aus Sicht der Dozierenden besteht das Ziel in der Illustration von theoretischen Wissensbeständen.	Aus Sicht der Dozierenden besteht das Ziel in der Simulation von kollegialen Fallbesprechungen, in denen Lehrpersonen gemeinsam problematische Fälle besprechen, um Lösungen zu entwickeln, die die Handlungsfähigkeit der Lehrperson verbessern oder wiederherstellen.	Aus Sicht der Dozierenden besteht das Ziel darin, durch eine auf Praxisbewältigung fokussierte reflexive Haltung und unter Rückgriff auf theoretische Wissensbestände die Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen zu verbessern.	Aus Sicht der Dozierenden besteht das Ziel in der Anbahnung einer reflexiven und forschenden Haltung zu sich als (angehende) Lehrperson und zu pädagogischem Handeln.
Beispiel	Lehrveranstaltung, in der Fallmaterial (z. B. videographierter Unterricht) genutzt wird, um eine Theorie oder ein Modell zu illustrieren, indem die Studierenden Beziehungen zwischen Fall und Theorie herstellen	Lehrveranstaltung, in dem Studierende ‚problematische‘ Situationen vorstellen und gemeinsam überlegen, welche Handlungsmöglichkeiten bestehen	Lehrveranstaltung, in der eine videographierte Unterrichtsstunde im Ganzen oder detailliert in Sequenzen analysiert wird, wobei bestimmte (z. B. fachdidaktische) Aspekte im Fokus stehen	Lehrveranstaltung, in dem transkribierte Situationen einer Unterrichtsstunde zum Gegenstand der Rekonstruktion gemacht werden.
im Fokus stehende Dimension von Professionalisierung	professionelles Wissen	professionelles Handeln	professionelles Handeln	professionelle Haltungen (reflexiver Habitus)
im Fokus stehende Wissensbestände	deklaratives Wissen	prozedurales Wissen	deklaratives und prozedurales Wissen	prozedurales und deklaratives Wissen
Exemplarizität des Falls	Der Fall verweist auf etwas Allgemeines, auf bestehende theoretische Wissensbestände. Der Fall wird unter das Allgemeine subsumiert.	nur implizit relevant	Der Fall verweist auf etwas Allgemeines, auf bestehende theoretische Wissensbestände. Der Fall wird, wenn es hilfreich ist, selektiv zur Theorie relationiert.	Der Fall verweist auf etwas Allgemeines, auf bestehende theoretische Wissensbestände. Die Erkenntnisse aus der Fallarbeit werden zur Theorie relationiert.
verwendete Methoden	eher keine Methoden, sondern konvergierende Fragen, die in eine bestimmte Richtung führen	Methoden der Fallberatung	eher keine Methoden, sondern divergierende oder konvergierende Fragen	methodisiertes, qualitativ-rekonstruktives Vorgehen
Zeitpunkt, zu dem bestimmt wird, was der Fall ist	ex ante	ex ante/ in processu	ex ante/ in processu	in processu
Zugang zum ‚Gegenstand‘ des Falls	fokussiert	eher fokussiert	eher weniger fokussiert	weniger fokussiert
Festgelegtheit des Ergebnisses der Fallarbeit	festgelegt	nicht festgelegt	nicht festgelegt	nicht festgelegt
Bearbeitungstiefe bei der Fallarbeit	gering	mittel	mittel	hoch

4 Erläuterungen zum Systematisierungsvorschlag

Wir unterscheiden vier idealtypische kasuistische Formate. Der Ausdruck **idealtypisch** soll unterstreichen, dass es sich um idealisierende Zuspitzungen handelt, um Prototypen, die entlang unserer Kriterien so zugespitzt beschrieben sind, dass ihre Logik deutlich und abgrenzbar hervortritt. Das heißt nicht, dass es ausschließlich diese vier Typen mit den entsprechenden ‚idealen‘ Ausprägungen entlang unserer Kriterien gibt. Stattdessen können die realen Formate davon abweichen, es kommt zu vielfältigen Vermischungen und die Typen gehen fließend ineinander über (all das sollen die gestrichelten Linien in der Tabelle deutlich machen). Selbst während der Arbeit an *einem* Fall in *einer* Lehrveranstaltung können die verschiedenen Typen nach- oder nebeneinander ineinander übergehen. Insofern sind – anders herum gedacht – alle Charakterisierungen in der Tabelle prototypisch. Beispiel: Es ist vorstellbar, aber eben nicht wahrscheinlich bzw. wenig verbreitet, dass problemlösende Kasuistik qualitativ-rekonstruktive Methoden nutzt.

Die vier Idealtypen der Kasuistik **unterscheiden sich hauptsächlich in ihren Zielen und damit zugleich im Grundmodus** der jeweiligen Fallbearbeitung und in der **Professionalisierungsdimension**, die sie besonders zu befördern versuchen. Das Zusammenfallen von Ziel und Bearbeitungsmodus zeigt sich auch sprachlich: Im zweiten Typ z. B. bestehen Prozess und Bearbeitungsmodus darin, einen Fall zu lösen bzw. lösungsorientiert zu analysieren. Das Ziel ist daher eine Lösung.

Die einzelnen Ziele der Idealtypen liegen **auf zwei Ebenen**.

- 1. Ebene: Die Ziele Lösung, Einordnung, Analyse und Rekonstruktion sind unmittelbar für die Arbeit am Fall relevant (Zeile 3 der Tabelle).
- 2. Ebene: Dahinter liegen jedoch ‚höhere‘ oder allgemeinere Ziele, die aus didaktischer Sicht bzw. aus Sicht der Dozierenden zu denken sind (Zeile 4 der Tabelle):
 - professionelles Handeln unterstützen und dazu die Suche nach Handlungsmöglichkeiten und Lösungen simulieren
 - professionelles Wissen vermitteln und dazu Wissen durch Fälle illustrieren
 - professionelle Haltungen anbahnen und dazu Fälle detailliert durchdringen

Diese Ziele aus Sicht der Dozierenden entsprechen zugleich bestimmten Dimensionen von Professionalisierung (Zeile 6 der Tabelle), die durch die einzelnen Idealtypen fokussiert werden (Handeln, Wissen, Haltung).

Nebenbemerkung zur **Benennung der praxisanalysierenden und der rekonstruktiven Kasuistik**: Der Terminus „praxisanalysierend“ soll den Unterschied zur rekonstruktiven Kasuistik betonen. *Erstens* handelt es sich bei praxisanalysierender Kasuistik immer um Fälle der (selbst) erlebten Praxis, was bedeutet, dass Interviews, Gruppendiskussionen usw. nicht Grundlage für diese Fallarbeit sind. Das bedeutet im

Umkehrschluss aber nicht, dass die anderen Typen von Kasuistik nicht auch Situationen aus der Praxis zum Gegenstand der Fallarbeit machen. *Zweitens* ähneln sich die Fallbearbeitungsmodi zwar, aber die Ziele unterscheiden sich: Praxisanalysierende Kasuistik versucht, Situationen und Lehrerhandeln mit Blick auf eine ‚gute‘ Bewältigung der Praxis zu verstehen. Mit dem Fokus auf die ‚gute‘ Bewältigung der Praxis geht einher, dass die Auseinandersetzung mit ‚problematischem‘ oder besonders ‚gelungenem‘ Lehrerhandeln und die begründete Suche nach ‚besseren‘ Handlungsalternativen einen hohen Stellenwert haben. Das Verstehen in der praxisanalysierenden Kasuistik ist also unmittelbar damit verbunden oder davon geleitet, die Praxis explizit verbessern zu wollen. Rekonstruktive Kasuistik nimmt zwar durchaus auch problematische(s) Situationen oder Lehrerhandeln in den Blick. Die Auswahl von zu rekonstruierenden Situationen ist aber im Allgemeinen weniger stark von dem Interesse geleitet, das Handeln zu ‚verbessern‘. Vielmehr geht es unabhängig davon – und nicht geleitet vom Anliegen der Verbesserung von Praxis – um ein Durchdringen und das Verstehen als solches, auch wenn dieses Verstehen z. B. von bestimmten thematischen Interessen geleitet ist. Die beiden Begriffe Analyse (Verstehen zum Zwecke der Praxisverbesserung) und Rekonstruktion (Verstehen als Erkenntnisprozess) sollen diese verschiedenen Foki deutlich machen und sind insofern hier in einer spezifischen Bedeutung verwendet, die von anderen Verständnissen der beiden Begriffe abweichen kann.

Nebenbemerkung zur **Abgrenzung von problemlösender und praxisanalysierender Kasuistik**: Das gerade erläuterte Verständnis des Begriffs der Analyse ist auch für den Typus der problemlösenden Kasuistik relevant, dessen Bearbeitungsmodus wir als lösungsorientierte Analyse bezeichnen. Sowohl bei der problemlösenden als auch bei der praxisanalysierenden Kasuistik geht es um ein Verstehen zum Zwecke der Praxisverbesserung. Sie ähneln sich also in ihrem Modus und stehen sich näher als sie es mit Bezug auf die beiden anderen Typen tun (was mit einer Strich-Punkt-Linie visuell dargestellt werden soll). Wir halten dennoch die Unterschiede für gewichtiger als die Gemeinsamkeiten, sodass wir sie als zwei getrennte Typen in die Tabelle aufnehmen. Vor allem der fokussierte Zugang zum Fall, nämlich zu *einem* konkreten, vorab identifizierten Problem, macht den Unterschied zur praxisanalysierenden Kasuistik deutlich, in der zudem weniger das Produkt (eine Problemlösung), sondern mehr der Weg (die Analyse) bedeutsam ist, und theoretische Wissensbestände und deklaratives Wissen relevanter sind als in der problemlösenden Kasuistik.

Abgesehen von ihren Zielen, Bearbeitungsmodi und Professionalisierungsdimensionen (was die Hauptunterscheidungskriterien bilden) unterscheiden sich die vier Idealtypen nach **weiteren Kriterien**:

- **Wissensbestände** (Zeile 7 der Tabelle): Bei den im Fokus stehenden Wissensbeständen unterscheiden wir prozedurales und deklaratives Wissen. Mit prozeduralem Wissen ist Wissen, wie man etwas tut, gemeint. Dieses Wissen kann nur schwer versprachlicht werden, wird durch ‚Übung‘ langfristig erlangt und dann gleichsam automatisiert, also ohne darüber nachzudenken, im Handeln

abgerufen. Als deklaratives Wissen bezeichnen wir Wissen, das sich auf Aussagen oder Tatsachen bezieht, das leicht versprachlicht werden kann und nicht ‚geübt‘ werden muss (jedoch sensibel auf konkrete Situationen angewandt werden muss). In der problemlösenden, praxisanalysierenden und rekonstruktiven Kasuistik steht prozedurales Wissen im Vordergrund: Es geht um das Erlernen der Fähigkeit, wie man einen ‚problematischen‘ Fall löst, Praxissituationen analysiert oder einen Fall rekonstruiert. Praxisanalysierende und rekonstruktive Kasuistik thematisieren darüber hinaus deklaratives Wissen, z. B. über bestimmte Aspekte des Unterrichts oder Unterrichtens, wobei dieses in der rekonstruktiven Kasuistik weniger fokussiert wird. Bei der subsumtiven Kasuistik geht es hauptsächlich um die Illustration bestimmter Wissensbestände und damit um deklaratives Wissen.

- **Exemplarizität** hinsichtlich deklarativer Wissensbestände (Zeile 8 der Tabelle): Ein Fall teilt immer etwas mit anderen Fällen, er verweist auf etwas Allgemeines. Dieses Allgemeine ist bei der subsumtiven Kasuistik hoch bedeutsam, da darunter der Fall subsumiert wird. Bei der rekonstruktiven Kasuistik geht es zwar nicht um die Vermittlung bestimmter Inhalte, aber doch um eine Relationierung zu theoretischen Wissensbeständen, indem Bezüge zwischen dem Fall als etwas Besonderem und Einzelnem und den allgemeinen, bestehenden theoretischen Wissensbeständen herausgearbeitet werden. Bei der praxisanalysierenden Kasuistik findet eine ähnliche Relationierung statt, allerdings selektiver, nämlich immer dann, wenn mit der Relationierung ein für die Praxisanalyse hilfreicher Erkenntnisgewinn einhergeht. Bei der problemlösenden Kasuistik spielt das Allgemeine kaum eine Rolle, weil wenig explizit mit theoretischem Wissen argumentiert wird.
- **Verwendete Methoden** (Zeile 9 der Tabelle): Vor allem in der rekonstruktiven Kasuistik werden qualitativ-rekonstruktive Methoden verwendet. Zugleich finden sich rekonstruktive Formate, die solche Methoden vereinfacht anwenden, Methoden vermischen oder den Fall mithilfe bestimmter Fragen zu erschließen suchen. Im Gegensatz zur subsumtiven Kasuistik sind diese Fragen jedoch divergierend, sie führen also nicht zu einer bestimmten Antwort wie konvergierende Fragen. Die rekonstruktive Kasuistik teilt mit der praxisanalysierenden Kasuistik häufig die offene Haltung gegenüber dem Fall. Es werden jedoch kaum qualitativ-rekonstruktive Methoden, sondern eher divergierende Fragen genutzt. Die problemlösende Kasuistik nutzt vor allem Methoden der Fallberatung.
- **Zeitpunkt, wann der Fall zum Fall wird, (aus Sicht der Dozierenden) und Zugang zum ‚Gegenstand‘ des Falls** (Zeilen 10 und 11 der Tabelle): Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung ist bei rekonstruktiver Kasuistik sowohl für die Dozierenden als auch die Studierenden nicht vorab definiert, worin genau eigentlich der Fall (im Unterschied zur Gegebenheit oder Situation) besteht. Dies wird erst im Verlauf der Arbeit am Fall klar. Daher ist das gegenständliche Interesse am Fall, der Fokus, eher breit.

Im Gegensatz dazu ist bei der subsumtiven Kasuistik zwar dem Studierenden nicht vorab klar, worin der Fall besteht, aber es ist den Dozierenden klar. Und die Studierenden werden in der Regel so ‚gelenkt‘, dass sie im Fall vor allem das erkennen, was sie erkennen sollen. Daher wird der Fall bzw. der ihm innewohnende Gegenstand sehr fokussiert betrachtet.

Bei problemlösender Kasuistik ist der Fall in gewisser Hinsicht schon vorab definiert, weil eine Person den Fall als problematisch einstuft und ihn daher zum Gegenstand der Fallarbeit machen möchte. Dennoch kann sich im Laufe der Fallarbeit herausstellen, dass der Fall ganz anders gelagert ist als ursprünglich angenommen. Dementsprechend wird der Fall zunächst eher fokussiert betrachtet, wobei sich der Fokus aber verschieben kann.

Eine ähnliche Mischung liegt bei der praxisanalysierenden Kasuistik insofern vor, als für den Dozierenden und/oder den Studierenden bestimmte Situationen vorab (d. h. bei der ‚Durchführung‘ des Unterrichts) analysierenswert erscheinen, beim Durchgang durch den ‚Gesamtfall‘ oder in der Analyse jedoch Verschiebungen oder Neukonstitutierungen des Falls auftreten können. Der Fokus ist jedoch weniger eng als bei der problemlösenden Kasuistik, weil nicht nur ein (problematischer) Aspekt des Falls zum Gegenstand der Fallarbeit gemacht wird, sondern verschiedene Aspekte.

- Eng mit der letzten Unterscheidungsdimension hängt die **Festgelegtheit des Ergebnisses der Fallarbeit (aus Sicht der Dozierenden)** zusammen (Zeile 12 der Tabelle). Wird in der rekonstruktiven Kasuistik der Fall wenig fokussiert betrachtet, so ist dementsprechend auch das Ergebnis der Fallarbeit nicht festgelegt. Analog ist der Fall in der subsumtiven Kasuistik schon vorab bestimmt und damit auch das Ergebnis festgelegt.

Dass sich die Unterscheidungsdimension, wann der Fall als Fall klar wird, von der Frage nach der Festgelegtheit des Ergebnisses unterscheidet, wird durch die problemlösende Kasuistik klar: Hier ist der Fall zwar teils vorab bestimmt, doch das Ergebnis der Arbeit am Fall ist nicht festgelegt (sonst würde er nicht zum Gegenstand der Fallarbeit gemacht werden). Ähnlich verhält es sich bei der praxisanalysierenden Kasuistik.

- Eine letzte Unterscheidungsdimension liegt in der **Bearbeitungstiefe** bei der Fallarbeit (Zeile 13 der Tabelle). Bei rekonstruktiver Kasuistik ist die Bearbeitungstiefe in der Tendenz hoch, weil z. B. jeder Satz oder jedes Wort eines Transkripts genau betrachtet wird. Eine etwas geringere, demnach mittlere Bearbeitungstiefe liegt bei der Analyse ausgewählter videographierter Unterrichtssequenzen vor. Bei subsumtiver Kasuistik ist die Bearbeitungstiefe eher gering, weil ‚nur‘ das erkannt wird, was gesucht wird. Je nach konkreter Umsetzung scheint sich die Bearbeitungstiefe bei der problemlösenden Kasuistik zwischen diesen beiden Polen zu bewegen.

Einige der genannten Kriterien sind mit Blick auf die didaktische Rahmung der Kasuistik in der universitären Lehrerbildung noch einmal zu relativieren: Durch die didaktische Rahmung ist der Fall schon immer bis zu einem gewissen Grad ex ante bestimmt und es liegt immer eine gewisse Fokussierung vor, da Fallauswahl oder –erhebung, die Verwendung bestimmter Methoden oder zu bearbeitende Aufgaben durch die Dozierenden strukturiert oder vorgegeben sind.

5 Grenzfälle

Unsere Systematik beschränkt sich auf die kasuistischen Formate, die in der universitären Lehrer*innenbildung an der MLU relevant sind. Es gibt jedoch Grenzfälle:

- Kasuistik als **Forschungsmethode und forschendes Lernen**: Kasuistik lässt sich auch als Methode verstehen, um neue Erkenntnisse zu generieren. Forschung in diesem Sinne, in der das Hauptziel diese neuen Erkenntnisse sind, spielt in der Lehrer*innenbildung eher keine Rolle. Seminare nach dem Konzept des forschenden Lernens sind dieser Form der Kasuistik am nächsten. Sie unterscheiden sich von Kasuistik als Forschungsmethode dadurch, dass nicht neue Erkenntnisse das Hauptziel sind, sondern die Entwicklung einer forschenden Haltung. Daher zählen wir das forschende Lernen zum Typ der rekonstruktiven Kasuistik.
- Zur Kasuistik können auch **kollegiale Fallberatungen** zählen. Dabei werden Fälle aus der Praxis besprochen, um Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die dann ‚ausprobiert‘ werden können. Am nächsten kommen diesen Formate, in denen solche Fallkonferenzen simuliert werden (problemlösende Kasuistik). In ihnen besteht jedoch kein unmittelbarer Handlungsdruck.
- **Pädagogische Diagnostik** fällt nicht unter unser kasuistisches Verständnis. Sie kann zwar auch einer kasuistischen Logik folgen, zielt aber oftmals auf eine Diagnose oder Erkenntnis und nicht primär auf Professionalisierung.
- In unserer Definition bestimmen wir Kasuistik als „verlangsamte Auseinandersetzung“ mit einem Fall, d. h. *Fallarbeit* umfasst eine bestimmte Arbeit. Mindestkriterium ist somit ein selbsttätiges und damit verlangsamtes Nachdenken über den Fall. Bestimmte Umgangsweisen mit einem Fall, die wir hier als ‚**Zeigen**‘ bezeichnen, zählen daher nicht zu unserem Verständnis von Kasuistik. Dazu gehören solche Settings, in denen Studierenden innerhalb einer Lehrveranstaltung keine Möglichkeit eingeräumt wird, selbst über den Fall nachzudenken, sondern in denen allein Dozierende ‚zeigen‘, was der Fall ist oder wie er sich zu theoretischem Wissen verhält (obgleich Studierende auch dann selbsttätig darüber nachdenken könnten, wenn dies in der Lehrveranstaltung so nicht angelegt ist).

6 Literatur

- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.