

# Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher

*Katharina Kaja Kunze*

## Einleitung

Wie verhalten sich (Erziehungs-)Wissenschaft und (Lehrkräfte-)Ausbildung zueinander? Diese Frage stellt sich natürlich nicht nur für die Erziehungswissenschaft, aber sie stellt sich dort in spezifischer, möglicherweise auch spezifisch brisanter Weise. Warum? Weil in der Erziehungswissenschaft wie vielleicht nirgends sonst das Anliegen der Erforschung pädagogischer Praxisformen dazu tendiert, sich mit dem Anliegen zu vermischen, zugleich einen ausbildungspraktischen Beitrag zur Professionalisierung eben jener Praxisformen leisten zu wollen (vgl. auch Meseth/Proske 2018; Wernet 2018). Ziel des vorliegenden Beitrags<sup>1</sup> ist es, am Beispiel einer Gegenüberstellung der beiden derzeit wohl populärsten Konzepte fallbasierten Arbeitens in der universitären Lehrkräftebildung zu untersuchen, wie sich die in diese hochschuldidaktischen Entwürfe eingeschriebenen Ins-Verhältnis-Setzungen von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung jeweils konturieren und zueinander verhalten. Die Unterschiedlichkeit der beiden Formate und der diese Formate fundierenden Begründungsprogrammatiken und auch die zwischen ihnen liegenden Spannungen und Unvereinbarkeiten aufgreifend werden sodann einige verallgemeinernde Anfragen an den disziplinären Binnendiskurs formuliert.

## Fallarbeit in der universitären Lehre: zwei Ansätze im Vergleich

Unter dem Begriff „Fallarbeit“ verstehe ich im Folgenden zunächst einmal ganz allgemein hochschuldidaktische Ansätze, in deren Zentrum die handlungsentlastete, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem

---

1 Die Ausführungen dokumentieren eine Impulsvortrag für das Symposium „Erziehungswissenschaft in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung an Universitäten – Organisation, Professionalisierung, Leitdisziplin“ und knüpfen eng an Überlegungen an, die ich im Rahmen meines Beitrags für die von J. Böhme, C. Cramer und C. Bressler herausgegebene Tagungsdokumentation der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung mit dem Titel „Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven,“ angestellt habe (vgl. Kunze 2018).

Datenmaterial aus Schule und Unterricht steht. Diese Auseinandersetzung kann sich auf ganz unterschiedliche theoretische Begründungsmodelle berufen und auch aus ganz unterschiedlichen Zuwendungshaltungen zum Datenmaterial heraus erfolgen. Beim folgenden Vergleich wird es auf der einen Seite um Konzepte gehen, die ich begrifflich als Varianten einer „rekonstruktiven Kasuistik“ zusammenfasse. Dabei handelt es sich um sich im Detail unterscheidende Ansätze, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial an Verfahren, Prinzipien und Befunden qualitativer Forschung orientiert (vgl. u. a. Fabel-Lamlaet al. 2020; Hummrich et al. 2016). Auf der anderen Seite wird es um Konzepte „fall- bzw. videobasierten Lernens“ gehen (vgl. u. a. Seidel/Prenzel 2003, van Es/Sherin 2008). Damit sind hochschuldidaktische Modelle bezeichnet, im Rahmen derer die Bezugnahme auf die Daten vor dem Hintergrund vorliegender Zusammenstellungen von Qualitätskriterien guten Unterrichts und einer daraus resultierenden Fokussierung der Aufmerksamkeit erfolgt (vgl. u. a. Helmke 2012). Den theoretischen Ausgangspunkt und Rahmen für die unter dem Begriff „rekonstruktive Kasuistik“ zusammengefassten Ansätze bilden in der Regel strukturtheoretische bzw. anerkennungs- und subjektivationstheoretisch fundierte Entwürfe zur Beschreibung der Spezifik und Struktur von Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (vgl. u. a. Helsper 2011; Ricken 2017; Wernet 2003). Begrifflich fasse ich diese Begründungsprogramme im Folgenden vereinfachend als „professionalisierungstheoretische Begründungen“ zusammen. Im Unterschied dazu berufen sich die Ansätze videobasierten Lernens auf kompetenz- bzw. expertisetheoretisch begründete Modellierungen von Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität und qualitativem Unterricht(en) (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2011).

Der im Folgenden angestellte Vergleich stützt sich nicht auf empirische Analysen, sondern bezieht sich auf vorliegende konzeptuelle Entwürfe. Um die typologisch prägnanten Unterschiede möglichst deutlich sichtbar zu machen, wird in einem Modus argumentiert, der bewusst auf Zuspitzung und Pointierung hinarbeitet. Ich gehe dabei davon aus (und meine bisherigen empirischen Analysen bestätigen diese Annahme), dass sich empirisch vieles mischt und überlagert. Beginnen wir mit der Gegenüberstellung und rufen wir einleitend nochmals einige elementare Grundannahmen beider Ansätze auf.

### *Ansätze fall- bzw. videobasierten Lernens*

In der Perspektive der Lehr-Lernforschung stellt sich Unterricht als ein Lehr-Lern-Arrangement, im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2012) dar. Damit haben wir eine prioritär auf Personen und ihren Lernerfolg bezogene Perspektive vor uns, aus der heraus in Verknüpfung von zu beobachtenden oder erfragten Merkmalen von Unterricht und seinem

Ergebnis Qualitätsmerkmale guten Unterrichts sowie professionellen Unterrichtens formuliert werden.

Frägt man nun danach, welche Implikationen eine so konturierte Theorieperspektive mit Blick auf Konzepte von Fallarbeit in der Lehrkräftebildung mit sich führt, so fällt sofort auf, dass es sich hier um Modellierungen handelt, die geradezu darauf ausgelegt sind, aus ihnen Kriterien und Indikatoren zur Erfassung lernwirksamen Unterrichts und lernwirksamen Unterrichtens abzuleiten. Übersetzt in das hochschuldidaktische Format „videobasiertes Lernen“ bietet es sich entsprechend an, die Qualitätsmerkmale bzw. die ihnen zugewiesenen Kriterien und Indikatoren als Leitfaden und Richtlinie für die Analyse des Datenmaterials zu nutzen. Damit ist das videobasierte Lernen aus ausbildungslogischer Perspektive primär darauf ausgerichtet, vorliegendes Wissen, das in Form von Wenn-dann- bzw. Je-desto-Aussagen zur Verfügung steht, beobachtend anzuwenden. Hinter dieser Konzeption steht die Annahme, dass über die handlungsentlastete Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen aus der Praxis die Wahrnehmung dieser modellhaft aufgezeigten Qualitätsaspekte geschärft, geschult und der verfügbare Korpus an Wissen assimiliert sowie durch Einübung habitualisiert werden kann. „Unterrichtsvideos [sollen, KK] die Übersetzung und Situierung von Theorien und Konzepten des Lernens und Lehrens in Sichtstrukturen unterrichtlichen Handelns [erleichtern, KK]“ (Krammer/Reusser 2005, S. 37). Entsprechend wird in den Begründungsprogrammen das Wissen um Indikatoren und Qualitätskriterien erfolgreichen Unterricht(en)s konzeptionell auch mehr oder weniger unmittelbar als Hintergrundwissen für den Erwerb professionellen Könnens verhandelt und die handlungsentlastete Einübung der Anwendung dieses Wissens in die Nähe einer praktischen Qualifikation gerückt (u. a. König 2018; kritisch u. a. Bellmann/Müller 2011; Neuweg 2011).

### *Ansätze rekonstruktiver Kasuistik*

Vergegenwärtigen wir uns im zweiten Schritt – nun bereits vergleichend – einige basale Grundannahmen der professionalisierungstheoretisch begründeten Formate einer „rekonstruktiven Kasuistik“. Professionalisierungstheoretisch begründete Ansätze einer „rekonstruktiven Kasuistik“ nehmen eine Perspektive ein, die den kompetenztheoretisch argumentierenden Konzepten in entscheidenden Punkten entgegensteht: Unterricht wird hier nicht personenbezogen betrachtet, sondern als ein soziales Geschehen konzipiert, das in spezifischen institutionellen, organisationalen und räumlich-materiellen Gegebenheiten stattfindet und dessen konkret vorfindliche Gestalt sich im Zusammenspiel der Anwesenden, in ihren wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander und auf die Gegebenheiten konstituiert. Die Rekonstruktion dieser sozialen Prozesse bzw. der sozialen Dynamiken oder Ordnungen der jeweils beobachteten Geschehen bildet dann die Basis, von der aus Aussagen über Merkmale und Konstitutionsbedingungen der

unterrichtlichen Praxis bzw. über Anforderungsstrukturen abgeleitet werden, vor die sich die Anwesenden gestellt sehen, die von ihnen einerseits bearbeitet und zugleich in der Bearbeitung immer auch selbst miterzeugt werden. Aus dieser Beobachtungshaltung heraus gewinnt Unterricht als eine konstitutiv zukunfts offene (vgl. u. a. Oevermann 1996), kontingente (vgl. u. a. Proske 2006) bzw. relational und konditional (vgl. u. a. Reh/Rabenstein/Idel 2011) verfasste Praxis Gestalt. Lehrerinnen- und Lehrerhandeln konturiert sich in dieser Perspektive als eine Tätigkeit, die trotz partieller Standardisierungs- und Routinisierungsmöglichkeiten in ihrem Kern auf den situativen Umgang mit offenen, prozesshaft und eigendynamisch strukturierten Handlungssituationen verwiesen bleibt und die deshalb eine spezifische Kontingenzgewärtigkeit bzw. Kontingenzsensibilität erfordert (zur Kritik vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006). Entsprechend muss das für die professionelle Gestaltung dieser Praxis erforderliche Wissen als ein relationales bzw. soziales und reflexives Wissen verstanden werden, das eingewoben ist in permanente selbstständige und selbstverantwortliche Urteilsbildungsprozesse und eben nicht linear angewendet werden kann (vgl. Ricken 2017, S. 42): Die konkreten Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens über Schule und Unterricht(en) sind im Wissen selbst nicht enthalten. Theorie und Praxis stellen sich dann als zwar eng aufeinander verwiesene, ihrer Struktur nach aber differente Sphären dar, die einander partiell spannungsvoll gegenüberstehen und sich gerade nicht ohne Weiteres aufeinander abbilden oder miteinander verzahnen lassen. Diese Befunde sind einer der Hauptbezugspunkte dafür, dass in professionalisierungstheoretischer Perspektive eine berufsspezifische, habitusbildende Reflexivität<sup>2</sup>, welche Relationalität, Kontingenz und Spannungen aufrechterhält und einschließt, anstatt sie zu nivellieren, als ein Zentralaspekt pädagogischer Professionalität und Professionalisierung diskutiert wird.

Übersetzt in eine Ausbildungspraxis bedeutet dies: Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive läuft eine Auseinandersetzung mit Fällen aus Schule und Unterricht, die sich prioritär im Modus eines kategoriengeleiteten Analysierens und theoriebasierten Einordnens vollzieht, Gefahr, die relationale Verfasstheit von Unterricht aus dem Blick zu verlieren und Schließungstendenzen zu befördern, die darauf abzielen, die mit der konstitutiven Kontingenz einhergehende Ungewissheit und Unsicherheit qua Erklärung ruhigstellen und

---

2 Der Reflexivitätsbegriff wird in beiden Paradigmen unterschiedlich verwendet: Während Reflexivität im kompetenztheoretischen Paradigma als Fähigkeit konzipiert wird, Wissens- und Handlungsroutinen intuitiv adaptierend anzuwenden, wird sie im professionalisierungstheoretischen Paradigma an ein von der Spezifik der konkret vorliegenden Einzelsituation ausgehendes Verstehen gebunden.

auflösen zu wollen.<sup>3</sup> In der Hoffnung, stattdessen einen an Verstehen ausgerichteten Hinwendungsmodus zu kultivieren, wendet sich die rekonstruktive Kasuistik dem der seminaristischen Praxis zugrunde gelegten Datenmaterial in einer Haltung zu, die es auf seine soziale Verfasstheit, Gestalt oder Ordnung hin befragt. Entsprechend orientieren sich viele hochschuldidaktische Konzepte, die dieser Variante zuzurechnen sind, an qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden und Forschungsprozeduren. Dabei schmiegen sich interaktionspraktisch mehr oder weniger eng an das in der qualitativen Forschung verbreitete Format der Forschungswerkstatt an. Mit Blick auf die diesen Begründungen inhärenten Konzeptionen des Verhältnisses von Wissen und Können lässt sich festhalten, dass hier zwar einerseits Wert darauf gelegt wird, die rekonstruktive Kasuistik als einen Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zu konzipieren, der „die Differenz [zwischen beiden Sphären, KK] nicht einebnet, sondern für deren antinomische Struktur sensibilisiert“ (Helsper 2000, S. 163). Zugleich wird aber die universitäre Kasuistik als eine „theoretisch gerahmte Vorstufe der professionellen Vermittlung von Theorie und Praxis“ (ebd.) entworfen, sodass sich unter der Hand auch hier eine Begründungsfigur abzeichnet, die auf die Herausbildung einer quasi-praktischen Kompetenz (im Sinne besagter „habitusbildender Reflexivität“ bzw. „Kontingenzsensibilität“) abhebt.

### Pointierende Gegenüberstellung

Versucht man eine entlang der skizzierten Dimensionen aufgefächerte Gegenüberstellung beider hochschuldidaktischer Formate, so wird sofort deutlich, dass diese in ihrer Grundausrichtung nicht einfach nur nebeneinanderstehen oder sich gegenseitig ergänzen. Vielmehr sind sie in vielen Aspekten spannungsvoll aufeinander bezogen:

Tabelle 1: Tabellarische Gegenüberstellung

	Konzepte fall-/videobasierter Lernens	Konzepte rekonstruktiver Kasuistik
<b>Theoretischer Referenzrahmen</b>	Kompetenztheoretische Modellierungen von Lehrer*innenexpertise; theoretische Modelle lernwirksamen Unterrichts und erfolgreicher Klassenführung	professionalisierungs- und ethische Modelle von Lehrer*innenhandeln und seinen Anforderungen; Modelle und Befunde qualitativer Schul- und UR-Forschung
<b>Unterrichtskonzept</b>	Unterricht als Lehr-Lern-Arrangement (Angebots-Nutzungs Modell)	Unterricht als relational und konditional verfasste, soziale Praxis (Interaktions- bzw. situations-/geschlechtersensient)
<b>Referenzrahmen der Fallarbeit</b>	Methoden und Verfahren quantitativer UR-Forschung, Kriterien und Indikatoren qualitativollen Unterrichts	Methoden/Verfahren qualitativ-rekonstruktiver Forschung, konstruktions- und objekttheoretische Ansätze zur Beschreibung fallspezifisch emergierender Phänomene
<b>Thematisierungsmodus</b>	analytisch, problemorientiert (im Rekurs auf standardisiertes Wissen)	Problemlösungsorientiert (im Rekurs auf konstitutionstheoretische Bezüge)
<b>Ausbildungsfokus</b>	Aufbau und Sicherung kanonisierten Wissens; Einübung und Schulung einer indikatorengeleiteten Analyse und Beurteilungskompetenz („Antworten finden“)	Einsozialisation in wissenschaftliche Perspektiven und Praktiken („forschender Habitus“); Einübung eines auf Entdeckung und Erschließung gerichteten Blicks („Fragen aufwerfen“)
<b>Theorie-Praxis-Konzept</b>	Theoriewissen als Hintergrundwissen für den Kompetenz- und Könnenserwerb (Integrationsmodell)	Theorie und Praxis als eigenständige, spannungsreich aufeinander verwickelte Sphären (Differenzmodell)

- 3 Umgekehrt wird aus kompetenztheoretisch fundierter Perspektive kritisiert, dass eine so gerahte Auseinandersetzung mit Unterricht und Lehrer\*innenhandeln dazu tendiert, das bestehende Wissen über Standards für die Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht aus dem Blick zu verlieren (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006).

Quelle: eigene Darstellung

Anliegen und Ziel des Formats „videobasierte Lehr-/Lern-Arrangements“ ist es, über die Arbeit am Fall eine von unmittelbaren praktischen Handlungsanforderungen entlastete Anwendung und Verinnerlichung von Standards zu ermöglichen, die als grundlegend für eine erfolgreiche Durchführung lernwirksamen Unterrichts erachtet werden. Entsprechend leiten sich auch die Ausbildungsansprüche, die mit diesem Format verknüpft werden, aus der Praxis ab. Das Videomaterial dient als Medium der Theorieanwendung, mithin als Übungsgegenstand: Es soll beobachtend wiedererkannt und verinnerlicht werden, was theoretisch gewusst wird bzw. gewusst werden sollte. Die Arbeit an den empirischen Daten soll, ganz im Sinne der Erzeugung von *usable knowledge*, die Kluft zwischen theoretischem Wissen und handlungspraktischem Können überbrücken. Der Erziehungswissenschaft kommt dabei primär die Funktion zu, das als Basis erfolgreichen Handelns angesehene Wissen zu generieren. Bezüglich der Frage, wie sich die Erziehungswissenschaft zur Ausbildungspraxis verhält, lässt sich für die Modelle videobasierten Lernens insofern festhalten: Im Rahmen dieser Formate wird die universitäre Lehre klar und eindeutig nicht als Ort der Wissenschaft konzipiert, sondern als Ort der Ausbildung, an dem es darum geht, wissenschaftlich erzeugtes Wissen zu vermitteln und praktisch nutzbar zu machen.

Diese Eindeutigkeit ist im Fall der rekonstruktiven Kasuistik nicht gegeben. Warum? Ein zentrales ausbildungsprogrammatisches Anliegen der rekonstruktiven Kasuistik ist es, wie oben skizziert, eine an Entdecken und Verstehen orientierte Haltung zu befördern; es geht also um die Anbahnung einer – zumindest auf den ersten Blick – eher ‚unpraktischen‘ Haltung. Basis für die Habitualisierung einer solchen Haltung sind universitäre Lehrformate, in denen sich Studierende als Subjekte wissenschaftlicher Erkenntnisbildungsprozesse angesprochen sehen. Im Unterschied zum aus der Praxis abgeleiteten, ausbildungsorientierten Erkenntnisanspruch des videobasierten Lernens ist der ausbildungslogische Erkenntnisanspruch der rekonstruktiven Kasuistik insofern ein dezidiert forschungsorientierter<sup>4</sup>: Im Zentrum steht nicht die Suche nach Erklärungen für praktische Probleme oder nach Antworten auf praktische Fragen. Vielmehr geht es prioritär darum, eine Zuwendungshaltung zu kultivieren, die daran interessiert ist, die Praxis auf ihre Verfasstheit hin zu befragen (Stichwort: „forschender Habitus“). Entsprechend formuliert die rekonstruktive Kasuistik sehr dezidiert den Anspruch an sich selbst, eine Praxis im Medium der Wissenschaft sein zu wollen. Diese selbst gesetzten Ansprüche ernst

---

4 Im Sinne eines systematischen „In-Frage-Stellen(s) des für die gesellschaftliche Praxis Gültigen und Bewährten“ (Oevermann 1998: 23).

nehmend können Formate einer rekonstruktiven Kasuistik Ausbildungsbedeutsamkeit aber nur insofern beanspruchen, als die unterrichtliche Praxis nicht mehr und nicht weniger ist, als Inhalt und Gegenstand der kasuistischen Auseinandersetzung. Ohne Frage kann die rekonstruktive Kasuistik damit eine hohe *Praxisbedeutsamkeit* für sich reklamieren – *Praxiswirksamkeit* im Sinne einer Anleitung praktischen Handelns aber nicht. Mehr noch: Wenn rekonstruktive Kasuistik etwas anderes tun und bieten möchte als Wissenschaft zu sein, dann nimmt sie – ausbildungslogisch argumentiert – weder die eigenen Prämissen ernst, noch ihre daraus ableitbare eigene Funktion im Rahmen einer Lehrkräftebildung, die der Konstitution der Praxis – so wie sich aus professionalisierungstheoretischer Perspektive konturiert – angemessen Rechnung trägt. Letztlich tut der Diskurs um die rekonstruktive Kasuistik weder sich selbst noch der Lehrkräftebildung einen Gefallen, wenn er den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit in den Dienst eines Versprechens auf Praxisverbesserung stellt. Dass es ihm zugleich schwerfällt, sich jenseits des Sogs unmittelbarer Ansprüche auf Praxiswirksamkeit und -verbesserung zu bewegen und das Primat der Wissenschaftlichkeit gegenüber der Forderung nach unmittelbarer Ausbildungsbedeutsamkeit aufrechtzuerhalten, lässt sich u. a. daran ablesen, dass ein nicht unerheblicher Teil des Diskurses um genau solche Versprechen explizit oder implizit kreist (vgl. bspw. die u. a. in Kunze 2014 realisierte Rede von „ausbildungslogischen Potentialen und Risiken“).

## Einige Anfragen an den disziplinären Binnendiskurs

Bei allen Differenzen zwischen beiden Paradigmen deutet sich an der soeben in den Blick genommenen Stelle eine Gemeinsamkeit an, denn auch in Bezug auf Argumentationen, die als Begründungsfiguren für Ansätze videobasierten Lernens aufgerufen werden, lässt sich fragen, ob diese nicht – genau wie manche Begründungsprogramme einer rekonstruktiven Kasuistik – ebenfalls dazu tendieren, lineare Verbindungen und Kausalitäten aufzurufen, die den eigenen wissenschaftlichen Diskurs und die Befunde, auf den er sich beruft (bspw. mit Blick auf die Frage des Verhältnisses von Wissen und Können) unterlaufen. Vor dem Hintergrund des eingangs festgestellten Spezifikums, dass – indem die Erziehungswissenschaft auch für die Lehrkräftebildung zuständig ist – das Professionalisierungsthema nicht nur Forschungs- sondern unmittelbar auch Ausbildungsinteressen berührt, erscheint diese auf beiden Seiten aufscheinender Tendenz wenig überraschend, aber eben auch nicht unproblematisch.

Gesetzt, es wäre etwas dran an dieser Überlegung: Welche Auswirkungen auf unsere Diskurse hätte es eigentlich, wenn wir z. B. in unserem Reden und Schreiben über Lehrkräftebildung und die Rolle, die die

Erziehungswissenschaft dort spielt, wirklich Wert darauf legen, immer wieder zu explizieren, dass, wie und mit welchen Implikationen diese Überlagerung von wissenschaftlichen und ausbildungslogischen Interessen sich in unsere Beiträge einschreibt? Und wenn wir zugleich systematisch darauf verwiesen, dass die Aneignung praxisrelevanten Wissens und praxisrelevanter Zugänge und Haltungen etwas anderes ist als die Aneignung praktischen oder praxiswirksamen Wissens und dass Ansprüche an und Forderungen nach unmittelbarer Praxiswirksamkeit zwar verständlich, der Sache nach aber nicht ohne Weiteres einlösbar sind?

Dass sich eine für die Lehrkräftebildung verantwortliche Erziehungswissenschaft nicht jenseits ausbildungslogischer Imperative verorten kann und will, versteht sich von selbst. Daraus folgt aber keine Notwendigkeit, ausbildungslogische mit ausbildungspraktischen Ansprüchen oder den Anspruch auf Praxisbedeutsamkeit mit Forderungen nach Praxiswirksamkeit gleichzusetzen. Wie könnte und müsste sich vor diesem Hintergrund ein Lehrkräftebildungsdiskurs darstellen, der Differenzen und Spannungen – sowohl auf der Metaebene des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lehrkräftebildung als auch auf begrifflicher Ebene sowie auf Ebene dessen, was wir aus unterschiedlichen Perspektiven jeweils als zentrale Inhalte und Anliegen der Lehrkräftebildung definieren und diskutieren – nicht als Schwierigkeiten betrachtet und behandelt, die ‚gelöst‘ oder ‚aufgelöst‘ werden müssten? Als angemessenen Ausdruck für das, was nicht nur für das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis konstitutiv zu sein scheint, sondern eben auch für die erziehungswissenschaftlich fundierte Ausbildungspraxis als solche und die darauf bezogenen Konzepte und Diskussionen? Wie könnte es aussehen, diese Differenzen nicht zu nivellieren, sondern ihr Zusammenspiel systematisch zu kultivieren und zu pflegen? Nicht linear und auch nicht in bezugs- und beziehungslosem Nebeneinander, sondern in dynamischen, von Spannungsmomenten und ihrer Aufrechterhaltung lebenden, relationalen Denk- und Bezugnahmebewegungen?

Für unser Reden und Schreiben über Lehrkräftebildung hätte das durchaus Konsequenzen: U. a. erscheint es wenig nahe liegend, in Verzahnungs- oder Brückenmetaphern zu denken – sei es zwischen Theorie und Praxis oder zwischen den unterschiedlichen Ansätzen und Paradigmen. Auch Bilder, wie das einer „Lehrkräftebildung aus einem Guss“ oder einer „Wirkungskette Lehrkräftebildung“ wären zu hinterfragen. Zudem müssten Lehrkräftebildungsmodelle, die von dynamischen Bezügen der Beteiligten aufeinander und auf die Gegenstände und entsprechend auch von dynamischen Aneignungs- und Integrationsbewegungen ausgehen, gegenüber sich selbst und anderen klarstellen, dass die Aneignungs- und Habitualisierungsprozesse derjenigen, die sie durchlaufen, nur begrenzt standardisierbar und kontrollierbar sind. Aber vielleicht bieten Modelle, die

sich nicht auf lineare Gebilde reduzieren lassen, ja gerade in der damit verbundenen Unkontrollierbarkeit den Rahmen für eine Ausbildungspraxis, die der Verfasstheit des Feldes, für das sie ausbilden sollen und wollen, angemessen Rechnung trägt?

*Katharina Kaja Kunze*, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogisches Handeln und Professionalität an der Georg-August-Universität Göttingen.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 2, S. 216-233. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann, S. 29-53.
- Bellmann Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>.
- Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung, Weinheim: Juventa, S. 142-177.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149-170.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogi-

- schen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>.
- König, Johannes (2018): Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62-81.
- Krammer, Katrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 35-50.
- Kunze, Katharina (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32, 1, S. 47-59.
- Kunze, Katharina (2018): Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186-200.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2018): Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-43.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmeldung zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22, 43, S. 33-45.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267-336.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite theoretischer und methodischer Ansätze. In: Rahm, Sybille/Mammes, Ingelore/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf: (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Ricken, Norbert (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (= Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft). Weinheim: Beltz Juventa, S. 32-50.

- Van Es, Elisabeth/Sherin, Miriam (2008): Mathematics teacher's „learning to notice” in the context of a video club. In: *Teaching and Teacher Education* 24, 2, S. 244-276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogische Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8>.
- Wernet, Andreas (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-61.