

Runge, Friederike

## Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 2, S. 250-262*



Quellenangabe/ Reference:

Runge, Friederike: Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 2, S. 250-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182753 - DOI: 10.25656/01:18275

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182753>

<https://doi.org/10.25656/01:18275>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

# BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Forschend lernen – forschend unterrichten

**Editorial**

Sandra Moroni, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Annette Tettenborn,  
Bruno Leutwyler, Kurt Reusser, Markus Weil 147

**Schwerpunkt**

**Forschend lernen – forschend unterrichten**

**Roman Suter** Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und  
Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen 150

**Peter Vetter, Markus Gerteis und Sandra Moroni** Kompetenzbereich  
«Forschungsmethoden»: Was sollen angehende Lehrpersonen am Ende  
ihrer Ausbildung aus der Sicht von in der Forschungsausbildung tätigen  
Dozierenden können? 160

**Martina Homt und Stefanie van Ophuysen** Forschendes Lernen in  
Praxissemester und Beruf – Einstellungen und Handlungsintention  
von Lehramtsstudierenden 177

**Christina Egger** Aufbau eines Verständnisses von Forschung im forschungs-  
orientierten Lernen im Sachunterricht: Welche Rolle spielt die Lehrperson? 192

**Christina Huber** Die eigene Hochschule erforschen – ein Praxisbeispiel  
aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 208

**Manuela Keller-Schneider** Forschendes Lernen – das eigene Lernen  
erforschen 218

**Doreen Holtsch und Elisabeth Riebenbauer** Forschendes Lernen in  
der fachdidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Selbsteinschätzungen  
in Bezug auf Orientierungen, Interesse und Wissen von Studierenden im  
Masterstudiengang «Wirtschaftspädagogik» 230

**Friederike Runge** Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der  
Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften 250

**Victoria L. Miczajka-Rußmann und Kim Lange-Schubert**  
Citizen-Science-Projekte als besondere Lerngelegenheit im Kontext  
des Forschenden Lernens am Beispiel der naturwissenschaftsbezogenen  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Grundschullehramt 263

## Forum

- Timo Reuter, Verena Zucker und Miriam Leuchter** Förderung des Beschreibens von prozessorientierter Diagnostik im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Evaluation eines auf Text- und Videovignetten basierenden Seminars für Grundschullehramtsstudierende 275

## Rubriken

### Buchbesprechungen

- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Charlotte Röhner) 289

- Münch, R. (2018). Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat (Jürg Frick) 291

- Wullschleger, A. (2017). Individuell-adaptive Lernunterstützung im Kindergarten. Eine Videoanalyse zur spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen (Esther Brunner) 294

- Neuerscheinungen** 296

- Zeitschriftenspiegel** 298

## **Fallarbeit als Format Forschenden Lernens in der Lehrpersonenbildung der Didaktik der Geisteswissenschaften**

Friederike Runge

**Zusammenfassung** Forschendes Lernen sollte in die geisteswissenschaftlich-fachdidaktische Lehre auch jenseits von quantitativer Empirie eingebunden werden, indem hermeneutisch-interpretative Forschungstraditionen nutzbar gemacht werden. Eine Adaption der kasuistischen Methode für den Gebrauch in der Lehre macht ein solches forschungsnahes Lernen im Seminarraum möglich. Am Beispiel der Geschichtsdidaktik wird das Vorgehen im Rahmen von zehn Dimensionen kasuistischer Lehre als Grundlage für diverse Lehr-Lern-Arrangements beschrieben. Darin erfolgt eine kontrollierte Zusammenführung von normativ-konstruierendem fachdidaktischem Wissen und didaktisch-pädagogischer Unterrichtsrealität, die den forschenden Habitus angehender Lehrkräfte fördern kann.

**Schlagwörter** Kasuistik – geisteswissenschaftliche Fachdidaktiken – Forschendes Lernen – hermeneutisch-interpretative Forschung – forschender Habitus

### **Case studies in teacher education as a format for learning through research in the pedagogy of the humanities**

**Abstract** In the humanities, learning through research should be incorporated into courses in subject-specific pedagogy not only in the form of quantitative-empirical approaches but also by making use of the hermeneutic-interpretative research tradition. An adaptation of the casuistic method to its use in teacher education can facilitate such research-oriented learning in seminars. Taking the pedagogy of history teaching as an example, the article describes the procedure within a framework of ten dimensions of casuistry-based teaching as a basis for various teaching-learning settings. These provide the foundation for a controlled combination of normative-constructive subject-specific pedagogical knowledge and the pedagogical reality of the classroom, which can foster pre-service teachers' research habitus.

**Keywords** casuistry – subject-specific pedagogy in the humanities – learning through research – hermeneutic-interpretative research – research habitus

## 1 Kasuistik als forschungsnahes Lernen

Das «hermeneutisch-interpretierende» Forschen» als Form Forschenden Lernens<sup>1</sup>, so schreibt Ludwig Huber in einem jüngst erschienenen Band zu Forschendem Lernen in den Geisteswissenschaften, sei gegenüber sozialwissenschaftlich geprägten Forschungsansätzen «unterbelichtet» (Huber, 2019, S. 26). Obwohl ebenjene hermeneutisch-interpretativen, für die Geisteswissenschaften typischen Ansätze im Sinne Humboldts und Schleiermachers den Ursprüngen Forschenden Lernens innewohnten, gebe es unter den aktuellen Beiträgen aus den Geisteswissenschaften zum entsprechenden Diskurs nur wenige, die diese Forschungsformen auch fördern bzw. bei den Studierenden fördern würden, zumal im Bereich der Lehrkräftebildung. Dabei biete sich dieses Vorgehen gerade bei Forschungsproblemen an, die «nie abschließend gelöst» werden könnten (Huber, 2019, S. 25–26). Unterricht kann als ein solches nie abschliessend zu lösendes Forschungsproblem gelten, insofern sich pädagogisches Handeln durch seine «nicht standardisierbare Praxis» (Rhein, 2019, S. 213) auszeichnet. Aus diesem Grund zielt heutige Lehrkräftebildung statt auf die Vermittlung von Unterrichtsrezepten auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte, also auf die Ausbildung der Fähigkeit, zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen situationsspezifisch angemessen vermitteln zu können (Ophardt, 2006, S. 4; Wildt, 2000). Dies wird unter anderem durch forschungsnaher Lehrveranstaltungen angestrebt. Anders als in vielen Studiengängen dient forschungsnahes Lernen im Lehramtsstudium nicht in erster Linie der Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn in der Wissenschaft. Vielmehr soll es Studierende zu einer «wissenschaftlich fundierten Berufsausübung [im Lehramt; Anm. FR] befähig[en]» (Fichten, 2017, S. 10). Die wissenschaftlich fundierte Berufsausübung zeigt sich eben in der erfolgreichen Vermittlung zwischen der wissenschaftlichen Disziplin und der pädagogischen Profession (Rhein, 2016, S. 151).

Ein Format forschungsnahen Lernens, das der hermeneutisch-interpretativen Forschungstradition zuzurechnen ist und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte unterstützen kann, ist das Arbeiten mit Fallstudien (Kasuistik). Kasuistik beschreibt einen Forschungsansatz der qualitativen Sozialforschung, dessen Ziel nicht die Illustration bestehender Erklärungsmuster ist, sondern das Erschliessen der Gesetzmässigkeiten sozialer Wirklichkeit durch Analyse und Interpretation von Einzelfällen. Beobachtete Sachverhalte werden also nicht bekannten Modellen oder Kategorien zugeordnet (Subsumption). Stattdessen werden Begriffe, Kategorien und Theorien erst geschaffen, indem das Allgemeine im Besonderen sichtbar gemacht, d.h. rekonstruiert wird (Barthel, 2010, S. 233–234). Es gibt diverse Methodenkomplexe, die dieser rekonstruktiven Logik folgen, etwa die Rekonstruktive Analyse nach Bohnsack, die Grounded Theory und die Objektive Hermeneutik (Barthel, 2010, Anm. 1). In den Teildisziplinen des

<sup>1</sup> Die in diesem Beitrag zitierten Autorinnen und Autoren richten sich nicht geschlossen nach der gängigen Klassifikation von Huber (2014), daher ist «Forschendes Lernen» hier teilweise als «forschungsnahes Lernen» zu lesen und kann alle Formen von forschungsbasiertem über forschungsorientiertes bis zu Forschendem Lernen umfassen.

Lehramtsstudiums ist Kasuistik vor allem in den Erziehungswissenschaften etabliert (Wernet, 2006, S. 182–183). Dabei erfolgen Fallrekonstruktionen oft im Sinne der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (2000). Dieses Vorgehen der *Fallarbeit im engeren Sinne* umfasst in der Regel die Analyse und die Interpretation von schriftlich vorliegenden Unterrichtsprotokollen oder Interviews (Mehr, 2016, S. 150). Angenommen wird, dass ein Sinn dem Untersuchungsgegenstand bereits implizit ist und im Nachhinein durch den Verstehensprozess rekonstruierbar ist (Mehr, 2016, S. 149–150). Das Vorgehen ist sequenzanalytisch, d.h. einzelne Sequenzen (Sinnheiten, Abschnitte einer Interaktion) werden in chronologischer Abfolge untersucht. Unterschiedliche Lesarten jeder Sequenz werden zunächst kontextfrei durchgespielt und dann mit weiteren Sequenzen kontrastiert, um ihre Bedeutung zu bestimmen. Dabei gilt das Prinzip der Wörtlichkeit; es wird also nicht rekonstruiert, was *gemeint* ist, sondern was tatsächlich *gesagt* und *getan* wird, denn «das Handeln und Sprechen erzeugt eine Bedeutung, und zwar unabhängig von den Akteuren»; insofern ist der Gegenstand der Analyse «objektiv gegeben» (Mehr, 2016, S. 150, 158–159). Ziel ist dabei die Erschließung zugrunde liegender Strukturen, die eine Erklärung dafür liefern, «warum der Unterricht so verläuft, wie er verläuft», damit dann gegebenenfalls alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können (Mehr, 2016, S. 152).

«[I]n einem erweiterten Sinn», so Edmund Steiner, sei Kasuistik «eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist» (Steiner, 2014a, S. 8, Hervorhebung getilgt). Diese umfasse neben fallorientierten Lehrveranstaltungen, in denen Fallbeispiele zur Illustration fachlicher Inhalte genutzt würden, «Lernarrangements, in denen Lernende während des Studiums künftige Berufsfeldsituationen antizipierend bearbeiten, sei es in simulierten Situationen mit Als-ob-Charakter, sei es in realen Situationen (Praktika mit <Ernst-Charakter>» (Steiner, 2014a, S. 8). Zum Fall kann jedes Ereignis werden, das von einem erkennenden Subjekt «als fragwürdig, als deutungsbedürftig, als handlungsrelevant oder als erzählenswert betrachtet wird» (Steiner, 2014a, S. 9). Ein Erlebnis im Praktikum etwa kann also von Studierenden unter einer bestimmten Fragestellung zum Fall gemacht werden. Dieser kann dann in Textform bearbeitet werden; möglich ist aber auch die Vorlage des Falls in einem anderen Medium oder auch die Bearbeitung von Fällen, die «aufgrund einer direkten Begegnung präsent sind» (Steiner, 2014a, S. 15). Klaus Kraimer stellt fest, dass rekonstruierbar sei, was prinzipiell vertextbar sei, wobei nicht nur schriftsprachliche, sondern «alle Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis» gemeint seien (Kraimer, 2000, S. 31–32). Das Vorgehen kann im Sinne der Objektiven Hermeneutik sequenzanalytisch erfolgen. Lehrende können darüber hinaus jedoch auf das gesamte «Repertoire hermeneutisch-interpretativer Ansätze für die Fallarbeit» zugreifen (Steiner, 2014a, S. 14). Gemein ist allen Vorgehensweisen der «Blick auf das Typische in Bezug auf eine Fragestellung oder eine Norm» (Pietsch, 2010, S. 44). Der Erkenntnisgewinn ergibt sich dabei durch die «wechselseitige ... Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, das über den Einzelfall hinausführt»

(Steiner, 2014a, S. 11). So verstanden kann Kasuistik auch jenseits der (schriftlichen) Analyse und Interpretation von vorliegenden Protokollen als Format forschungsnahen Lernens genutzt werden. Auch Barbara Koch-Priewe und Jörg Thiele weisen Fallarbeit als Form Forschenden Lernens im Lehramtsstudium aus (Koch-Priewe & Thiele, 2009, S. 277–279). So könne Forschendes Lernen als Fallarbeit betrieben werden, wenn Fälle als Texte vorlägen (entweder von einer Lehrperson vorgegeben oder durch Studierende selbst erstellt) oder im Rahmen der Reflexion eigener Praxiserfahrungen als Fallarbeit im weiteren Sinne behandelt werden (Fälle würden hier durch die eigene Erfahrung selbst generiert und seien nicht an Texte gebunden).

Oft wird in Bezug auf Forschendes Lernen im Rahmen der Lehramtsausbildung von «*pädagogischer* Kasuistik» gesprochen. Rhein beispielsweise bezieht seine Ausführungen auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums. Er betont jedoch wiederholt, dass alle Anteile, also neben Erziehungswissenschaft auch die Bezugswissenschaften (Fächer) und die Fachdidaktiken, Anlässe zum fallbasierten Forschenden Lernen bieten können (Rhein, 2016, S. 162; Rhein, 2019, S. 223–224). Petra Wolters (2015, S. 14) spricht ausdrücklich von «*didaktischer* Kasuistik» und bezieht sich dabei auf die rekonstruktive Herangehensweise an Unterrichtsplanung. Unterschiede bestehen also hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes (d.h. pädagogische Aspekte von Unterricht einerseits, didaktische andererseits), hinsichtlich der Art und Weise der Durchführung von Fallstudien im Lehramtsstudium jedoch nicht. Die Erarbeitung kasuistischen Wissens im Lehramtsstudium kann Ina Lindow zufolge Studierenden zeigen, dass es keinen Algorithmus gibt, der erfolgreichen Unterricht garantiert. Stattdessen würden Studierende lernen, fachdidaktisch zu denken, indem sie Fälle in ihrer «fachlichen Stimmigkeit und situativen Angemessenheit» einschätzen und so theoriebasierte und handlungsorientierte Entscheidungen treffen müssten (Lindow, 2013, S. 248–250). Auch Wolters weist unter Bezug auf Paul Heimann (1962) darauf hin, dass Studierende mittels didaktischer Kasuistik unter anderem dazu befähigt werden sollen, «geeignete Theorien zu entwickeln oder zu benutzen, um didaktische Situationen besser zu verstehen und in ihnen angemessen zu handeln» (Wolters, 2015, S. 15).

## **2 Kasuistik in den geschichtsdidaktischen Anteilen des Lehramtsstudiums**

### **2.1 Ziele**

Wolters spricht fallbezogener fachdidaktischer Lehre vor allem zu, das Nachdenken über Unterricht zu fördern. Dadurch werde die Fähigkeit geschult, «pädagogische Situationen interpretieren zu können (ohne sich auf vermeintlich bewährte Schubladen zu verlassen) und angemessene Lösungen zu finden (ohne in Routine zu erstarren)» (Wolters, 2015, S. 15). Sowohl Steiner als auch Christian Barthel stellen vor allem die Möglichkeit in den Vordergrund, die kritische Distanzierung zur eigenen Praxis einzuüben, die dem forschenden Habitus entspricht (Barthel, 2010, S. 236; Steiner,

2014b, S. 251). Andreas Wernet wiederum identifiziert das Gewinnen von Einsichten in die Berufspraxis und das Erkennen ihrer Strukturmerkmale und Handlungsrou-tinen durch fallrekonstruktives Arbeiten als Möglichkeit, den Ablauf von Unterrichtsprozes-sen in der Logik der Berufspraxis zu begreifen (Wernet, 2000, S. 275–279). Zu diesem Zweck rät er, vor allem auch das Misslingen von Unterricht zu untersuchen (Wernet, 2000, S. 294).

Für die geschichtsdidaktische Lehre, die hier beispielhaft herangezogen werden soll, bedeutet dies, dass Lernende mittels Fallarbeit Prozesse historischen Lernens und die ihnen eigene Logik rekonstruieren (Mehr, 2016, S. 165–166). Entsprechende Lernar-rangements sollen es Studierenden ermöglichen, die «Inkongruenzen und schwierigen Passungsverhältnisse didaktischer Idealvorstellungen und alltäglicher Unterrichtswirk-lichkeit» zu analysieren und so die Frage zu untersuchen, «wie strukturelle Rahmenbe-dingungen von Unterricht die Umsetzung und Einlösung geschichtsdidaktischer Prin-zipien erschweren können» (Köster, 2016, S. 47). Dabei sollen geschichtsdidaktische Defizite einer Situation sinnlogisch rekonstruiert werden, d.h. Fehler bzw. Probleme sollen nicht bloss aufgezeigt werden, sondern dahingehend expliziert werden, wie und weshalb sie entstanden sind (z.B. aufgrund pädagogischer Anforderungen) (Mehr, 2016, S. 163, 172). Genauso lassen sich jedoch auch Situationen untersuchen, die bei-spielhafte, besonders gelungene Interaktionen aufweisen. An diesen kann dann unter-sucht werden, was das Gelingen geschichtsdidaktischer Absichten bedingt bzw. was sie gefährden könnte. Eine Rekonstruktion unter den genannten Zielsetzungen weicht von den im Lehramtsstudium durchaus üblichen Reflexionsübungen dahingehend ab, dass der Rekonstruktionsprozess eine gesteigerte Systematizität (sic!) aufweist und statt auf das *Verständnis* der eigenen Deutungsmuster, Motive und Handlungsressourcen der re-flektierenden Person auf die *Irritation* internalisierter Muster und die *Sensibilisierung* für die Komplexität der zugrunde liegenden Strukturen zielt (Rhein, 2016, S. 161, 164). Damit schafft Rekonstruktion einen theoretischen Deutungshorizont für die Reflexion der Einzelperson (Rhein, 2019, S. 222–223).

## 2.2 Umsetzung

Um Fallarbeit in der geschichtsdidaktischen Lehre im Sinne forschungsnahen Ler-nens einsetzen zu können, müssen Studierende bereits über grundlegendes Fachwissen verfügen (Lindow, 2013, S. 261). Es bietet sich daher an, entsprechende Lehrveran-staltungen zu einem Zeitpunkt im Studium anzubieten, zu dem einführende Veranstat-tungen bereits belegt wurden, d.h. im Masterstudium bzw. im Hauptstudium. Aus prag-matischen Gründen lassen sich etablierte Forschungsmethoden in der Lehre bisweilen nicht in jener Form einsetzen, in der sie in der Wissenschaft praktiziert werden. Um Ansätze für didaktische Fallarbeit im Lehramtsstudium zu entwickeln, können fall-rekonstruktive Methoden entsprechend «für Ausbildungszwecke übernommen und adaptiert» werden (Steiner, 2014a, S. 17). Dadurch wird Forschung im Seminarraum (d.h. jenseits von in Eigenarbeit der Studierenden angefertigten Haus- oder Abschluss-arbeiten) in Studiengängen, die keine Kapazitäten für eigene Forschungswerkstätten haben, bisweilen erst machbar.

Durch Fallarbeit in Lehrveranstaltungen sollen Studierende auch jenseits von Praxis-elementen zu «Zeugen des Geschehens im Klassenzimmer» werden (Wernet, 2000, S. 292). Wernet (2000) sieht dafür ausschliesslich die Arbeit mit sprachlichen Interaktionen in Form von Unterrichtsprotokollen vor. Dem Verständnis von Fallarbeit im weiteren Sinne entsprechend kann dies jedoch auch durch andere Szenarien erreicht werden. Christian Mehr (obwohl selbst ein Vertreter der Fallarbeit im engeren Sinne) zeigt beispielsweise, dass auch nicht sprachliche Handlungen interpretiert werden können, indem er das Auflegen einer Folie auf den Projektor als Einleitung einer neuen Unterrichtsphase identifiziert (Mehr, 2016, S. 168). Dies entspricht auch Kraimers Beschreibung der Sequenzialität menschlichen Handelns, bei dem Sequenzen durch «Prozeduren der Eröffnung und Beschließung einer jeweils konkreten Lebenspraxis» gekennzeichnet sind (Kraimer, 2000, S. 32). Versteht man den Begriff «Sequenz» in diesem Sinne, können also auch beobachtete Handlungsabläufe einer Unterrichtssimulation als solche analysiert und interpretiert werden.

Im Folgenden wird nun in Anlehnung an Vorschläge von Barthel (2010) und Lindow (2013) zu fallbasierter Lehre dargestellt, wie Fallarbeit im Sinne forschungsnahen Lernens in geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungen eingebunden werden kann. Als Veranstaltungsform bietet sich in Abgrenzung etwa zu Vorlesungen oder Übungen das Seminar an. Huber begründet dies plausibel, indem er es als Lehrveranstaltungsform beschreibt, «in der das gemeinsame Suchen nach Lösungen für Interpretations- und Rekonstruktionsprobleme ... durch gründliche Diskussion und Ausformulierung von Positionen als durchaus ein Forschungsprozess sui generis bewusst gemacht und kultiviert wird» (Huber, 2019, S. 30). Selbstverständlich kann das fallrekonstruktive Arbeiten auch in Praxisphasen Eingang finden, etwa in Form von Forschungsarbeiten, die im Anschluss an ein Praktikum verfasst werden. Hier soll es jedoch primär um das gemeinsame Lernen im Kontext der Hochschullehre gehen.

Prinzipiell lassen sich zehn Dimensionen möglicher Lehr-Lern-Arrangements beschreiben (für Erläuterungen dazu vgl. Abschnitt 3): Präsenzgrad der Situation, Grad der Vollständigkeit des Untersuchungsprozesses, Medium der Situation, Medium der Fallzahl, thematische Spezifität, Stellenwert in der Lehrveranstaltung, Art der Lehrveranstaltung und Lehre, Grad der Eigenständigkeit der Studierenden, Grad der Vollständigkeit des Forschungsprozesses und Zweck der Tätigkeit mit Blick auf Forschungsnähe. Je nach Ausprägung der Dimensionen entsteht eine jeweils andere Form des gemeinsamen kasuistischen Lernens.

Am Anfang der Fallstudie steht das Erleben einer *Situation*. Dies kann im Sinne des «Ernst-Charakters» (Steiner, 2014a, S. 8) im Unterricht in einer Schule stattfinden (z.B. während eines Praktikums) oder aber im Seminar in Szenarien mit «Als-ob-Charakter» (Steiner, 2014a, S. 8), d.h. während eines Microteachings oder einer Unterrichtssimulation, durch das Betrachten einer Videoaufnahme von Unterricht oder beim Lesen eines Unterrichts- oder Interviewtranskripts. Im Fall einer Simulation oder

einer Videoaufnahme bekommen einige bzw. alle Seminarteilnehmenden einen Beobachtungsauftrag, gegebenenfalls anhand von Leitfragen. Ein Beispiel wäre etwa eine simulierte Unterrichtseinheit unter dem Oberthema «Textquellen», bei der ein Teil des Seminars als Schulklasse agiert, während ausgewählte Studierende als Beobachtende zusehen.

Sollte diese nicht bereits schriftlich vorliegen, wird im nächsten Schritt eine *Fallerzählung* erzeugt, indem die Situation erzählt wird. Dies kann schriftlich oder mündlich anhand eines Leitfadens erfolgen (vgl. Abbildung 1). Ziel ist es, ein «[Protokoll] schulischer Wirklichkeit» (Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 19) zu schaffen und dabei vom Modus der Wahrnehmung zum Modus der symbolischen Darstellung zu wechseln (Wolters, 2015, S. 25). In diesem Schritt üben sich die Studierenden zugleich in gezielter Unterrichtsbeobachtung. Die Falldarstellung sollte in «Beobachtungssprache» zum Ausdruck gebracht werden, indem zunächst nur sinnlich Wahrnehmbares beschrieben wird; «Theoriesprache», die Sachverhalte in allgemeinen Begriffen darstellt, sollte vermieden werden (Wolters, 2015, S. 26). Die Beobachtenden im genannten Beispiel würden hier also etwa beschreiben, was das Thema der Unterrichtseinheit war, wie die Simulation abgelaufen ist, wie sich Lehrkräfte und Lernende verhalten haben, welche Textquellen wie zum Einsatz gekommen sind und welche Schwierigkeiten eventuell aufgetreten sind. Dabei würden sie Zuschreibungen wie «Es wurde eine Quellenkritik vorgenommen» vermeiden und stattdessen beschreibend darlegen, dass die Lernenden im Klassengespräch Verfasser und Adressatin der Quelle identifiziert und den Entstehungskontext diskutiert hätten.

Tragen Sie das Beobachtete in Form einer Fallerzählung vor. Gehen Sie dabei so detailliert vor, dass die Geschehnisse von einer dritten Person nachvollzogen werden könnten, und verwenden Sie so weit wie möglich *beschreibende* Sprache (vermeiden Sie beispielsweise zusammenfassende Zuschreibungen wie «Die Schülerin führte die Quellenkritik durch» oder interpretierende Aussagen wie «Die Lehrkraft wollte eigentlich ..., aber ...»).

1. Beschreiben Sie, welche Rahmenbedingungen in diesem Fall eine Rolle spielen (z.B. Vorgaben zu Themen, Methoden, Medien, Kompetenzschwerpunkten, ...).
2. Beschreiben Sie weitere relevante planungs- und handlungsleitende Voraussetzungen (z.B. Zielvorgaben, Gruppengröße, Altersstufe, ...).
3. Beschreiben Sie den Unterrichtshergang chronologisch.
  - Gehen Sie dabei sowohl auf das Verhalten der Lehrkraft als auch auf das Verhalten der Lerngruppe ein.
  - Beziehen Sie ausserdem folgende Aspekte ein: Vermittlungsmethoden, Sozialformen, Materialien und Medien, ...
  - Beschreiben Sie, welche Aspekte Ihrer Wahrnehmung nach gelungen bzw. problematisch waren.

Abbildung 1: Beispielhafter Leitfaden für die Fallerzählung – Generierung eines «Protokolls» (angelehnt an Lindow, 2013, S. 259).

Sofern, wie im Falle einer Simulation, sowohl Agierende als auch Beobachtende anwesend sind, können nacheinander zwei Fallerzählungen geschaffen werden – zunächst die Erzählung der agierenden, anschliessend die Erzählung der beobachtenden Person. Bei Videografien können zwei Erzählungen unterschiedlicher Beobachtender geschaf-

fen werden. So werden schon an dieser Stelle unterschiedliche Perspektiven auf die Situation aufgezeigt und unterschiedliche Wege, die Situation zum Fall zu machen, thematisiert. Durch eine solche Gegenüberstellung können die «Dynamik, Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit, die die irritierende Charakteristik dieses Falles ausmachen» (Barthel, 2010, S. 244), sichtbar gemacht werden. Die Lehrkraft in der Simulation würde hier also beispielsweise darstellen, wie die gezeigte Stunde verlaufen ist, welche Quellen wie, weshalb und an welcher Stelle eingesetzt wurden, an welchen Stellen die Quellenarbeit so wie geplant oder gegebenenfalls auch anders verlaufen ist, wie die Lernenden reagiert haben und wie sie selbst mit dem Verhalten der Lernenden umgegangen ist. Sodann würden diese Aspekte aus Beobachtungsperspektive noch einmal beschrieben werden. Wenn die Fallzerählung in einem von der Situation zeitlich getrennten Zusammenhang entsteht, kann sie durch gezieltes Nachfragen der Anwesenden im Seminar ausgebaut werden, sodass ein möglichst vollständiges Bild des Falls entsteht. Die Fallzerählung dient im Folgenden als gemeinsamer Nenner, als Untersuchungsgegenstand, auf den sich das gemeinsame Forschen bezieht.

Es folgt die *Analyse* des Falls, gegebenenfalls wiederum anhand von Leitfragen (vgl. Abbildung 2). Zunächst wird das Material (also die Erzählung) verdichtet, d.h. es wird durch die Formulierung von möglichen Oberkategorien und die Zuordnung von Aspekten des Falls zu diesen Kategorien erschlossen (z.B. «Rahmenbedingungen», «Pädagogisches Handeln der Lehrkraft», «Verhalten der Schülerinnen und Schüler», «Didaktische Konzeption des Unterrichts», «Verständnisprobleme», ...). An dieser Stelle kann bestimmt werden, welche Aspekte genuin geschichtsdidaktisch sind und welche nicht. Andere, z.B. pädagogische Aspekte können im Folgenden dann zwar als Einflussfaktoren einbezogen werden, lassen sich aber mit Blick auf die Kategorisierung immer wieder vom Zielobjekt der Untersuchung (nämlich von geschichtsdidaktischen Aspekten) abgrenzen. Anschliessend können Kernthemen in Form von Unterkategorien herausgearbeitet werden (z.B. «Pädagogik: Umgang mit Störungen» und «Geschichtsdidaktik: Quellenkritik»). Diese können, sofern eine solche nicht bereits von der Lehrperson vorgegeben wurde, genutzt werden, um eine fachdidaktische Forschungsfrage zu formulieren, aus deren Perspektive der Fall interpretiert werden soll. Wenn eine bestimmte Forschungsperspektive schon von Beginn an gegeben ist, kann

#### Analyse

1. Welche Aspekte bezüglich des Verhaltens von Lehrkraft und Lernenden sind (optional: im Sinne der Fragestellung) auffällig? (Kategorienbildung)
2. Optional: Was ist das zentrale Problem/die zentrale Fragestellung im geschilderten Fall?
3. Welche Rahmenbedingungen hinsichtlich des Problems/der Fragestellung sind relevant?
4. Welche Sequenzen sind für die Untersuchung der Fragestellung relevant?
5. Welche Lösungsversuche für auftretende Probleme sind zu erkennen?
6. Welche Gefühle hat die Situation bei Ihnen ausgelöst? Weshalb?

Abbildung 2: Beispielhafte Leitfragen für die Fallanalyse (angelehnt an Lindow, 2013, S. 253).

die Kategorisierung direkt in dieser Hinsicht erfolgen. Im genannten Beispiel könnten Analysekatoren etwa «Einbettung der Quellenarbeit in den Stundenverlauf», «Aufgabenstellungen», «Kommunikation über die Textquelle zwischen Lehrkräften und Lernenden» und «Umgang der Lernenden mit der Quelle» sein. Anhand der Kategorien wird das Material (die Erzählung) in Sequenzen eingeteilt bzw. werden Sequenzen identifiziert, die für die jeweilige Fragestellung relevant sein können.

Im nächsten Schritt erfolgt die *Interpretation* des Falls aus der Perspektive der Fragestellung. Die erste Sequenz wird interpretiert, d.h. ihre Bedeutung für die Forschungsfrage diskutierend herausgearbeitet. Ein wichtiger Schritt ist dabei die fiktive alternative Fortführung der Interaktion: Wie hätte die Interaktion (z.B. ein Wortwechsel) anders weitergehen können? Durch dieses Gedankenspiel wird die tatsächlich gewählte Aktion in ihrer Besonderheit herausgestellt (Wernet, 2000, S. 282). Die Alternativen müssen dabei immer expliziert werden, es soll also nicht nur aufgezeigt werden, was stattdessen hätte passieren können, sondern auch, was dies bedeuten würde (Wernet, 2000, S. 293). Jede Sequenz wird in ihrem spezifischen «So-und-nicht-anders-Gewordensein» (Weber 1968 [1904], S. 171) untersucht. In der simulierten Stunde könnte eine Sequenz beispielsweise das Fällen eines Urteils auf der Grundlage der bearbeiteten Quelle sein. Eine Schülerin fällt ein Urteil, das die Lehrkraft als sachlich nicht haltbar empfindet. Die Lehrkraft sagt der Schülerin entsprechend, ihr Urteil sei falsch, worauf die Schülerin entgegnet, es stehe doch so im Text. Was hätte eine alternative Reaktion der Lehrkraft bzw. der Schülerin sein können? Weshalb hat sie so reagiert und nicht anders? Hier kann etwa herausgearbeitet werden, dass die Lehrkraft die Textquelle im Vorfeld stark vereinfacht und gekürzt und den Lernenden dadurch für das Urteil zentrale Informationen nicht zugänglich gemacht hat. Die Lehrkraft mag dann etwa angeben, den Text mit Rücksicht auf die Lesekompetenz der Lernenden modifiziert zu haben. Im Plenum lässt sich das beobachtete Problem – zu starke Bearbeitung von Textquellen kann zu Fehlinformation und so zu fragwürdigen Urteilen führen – an den geschichtsdidaktischen Forschungsstand rückbinden. Was wird in der Fachgemeinschaft in Bezug auf das Problem geraten? Sind die bekannten Ansätze für die vorliegende Situation sinnvoll? Oder müsste eine neue Umgangsweise entwickelt werden? Wie könnte diese aussehen? So entwickelt sich ein «kontrollierte[s] Pendeln zwischen eigener Erfahrung und Fachliteratur» (Barthel, 2010, S. 237). Je nach Ziel der Untersuchung können an dieser Stelle mögliche Handlungsalternativen oder Handlungsempfehlungen abgeleitet werden und/oder die bestehende Theorie kann revidiert bzw. weiterentwickelt werden. Unter Umständen erfolgt für die Fallgebenden (diejenigen Personen, die die Fallzählung generiert haben) ausserdem eine Neubewertung des Falls (Lindow, 2013, S. 259). Sofern es im Sinne des Studienverlaufs ist, kann ausgehend von der erfolgten Fallanalyse auch eine wissenschaftliche Arbeit (Seminararbeit, Abschlussarbeit) entstehen.

**Beantworten Sie die folgenden Fragen für jede relevante Sequenz**

1. Bewerten Sie die beobachtete Interaktion. Inwiefern ist sie gelungen/nicht gelungen?
2. Wie hätte die beispielhafte/problematische Interaktion alternativ verlaufen können?
3. Was sind mögliche Ursachen/Motive für das Vorgehen/Verhalten?
4. Wie lässt sich das Beobachtete in den entsprechenden Forschungsstand einordnen?
5. Was wären sinnvolle Handlungsalternativen für den zukünftigen Umgang mit dem identifizierten Problem?

Abbildung 3: Beispielhafte Leitfragen für die Fallinterpretation (angelehnt an Lindow, 2013, S. 253).

Der Prozess der Fallarbeit im Seminar, also das gemeinsame Durchdringen und Diskutieren einer Problemstellung, das Einordnen in den Forschungsstand und das Suchen nach Lösungsansätzen, begründet die Einordnung des Lehr-Lern-Arrangements in den Bereich Forschenden Lernens: «Das Prozedere der Interpretation stellt in sich das Forschungsergebnis dar. Deshalb macht es keinen Sinn ... «Ergebnisse» der Interpretation im Seminar vorzustellen. Es bedarf einer Durchführung der Interpretation im Seminar selbst» (Ohlhaver & Wernet, 1999, S. 19). Entsprechend postulieren Ohlhaver und Wernet (1999, S. 19): «Das fallanalytische Seminar im Rahmen ... [der] Lehrerausbildung ist der Sache nach ein «Forschungsseminar».» Auf diese Weise wird gleichzeitig verhindert, dass das Seminar zu einer Lehrveranstaltungsform verkommt, in der Studierende «eigentlich nicht gebraucht werden» (Huber, 2019, S. 29–30). Entsprechend gestaltet sich die Rolle der seminarleitenden Lehrperson. Sie steuert während der Lehrveranstaltung die Abfolge der Untersuchungsschritte und moderiert den Diskurs. Ausserdem liefert sie die inhaltliche Expertise, vor deren Hintergrund die Interpretation erfolgt, und ist für die Sicherung der qualitativen Angemessenheit der Deutungen verantwortlich (Barthel, 2010, S. 244).

### 3 Varianten fallrekonstruktiver Lehr-Lern-Arrangements

Die Gestaltung fallrekonstruktiver Lehre kann, wie in Abschnitt 2.2 bereits erwähnt, hinsichtlich zehn unterschiedlicher Dimensionen variieren:

1. *Präsenzgrad der Situation*: Die Situation, auf die sich die Fall erzählung bezieht, kann von den Forschenden selbst oder aber von Dritten erlebt worden sein (in diesem Fall liegt sie als Protokoll vor). Sie kann entsprechend unmittelbar vor der Generierung der Erzählung oder mit zeitlichem Abstand stattgefunden haben. Ausserdem kann sie real oder fiktiv sein.
2. *Grad der Vollständigkeit des Untersuchungsprozesses*: Je nach Aufbau und Ziel der Lehrveranstaltung können alle Schritte der Falluntersuchung durchgeführt werden oder aber nur ausgewählte. So könnte beispielsweise lediglich die Interpretation an einer vorgegebenen fiktiven Erzählung gemeinsam im Seminar durchgeführt werden.

3. *Medium der Situation*: Die Situation kann direkt (quasi «live»), als schriftliches Protokoll oder als Video vorliegen.
4. *Medium der Fall Erzählung*: Die Fall Erzählung kann schriftlich oder mündlich vorliegen.
5. *Thematische Spezifität*: Der behandelte Fall kann der grundlegenden Einführung in ein fachdidaktisches Themenfeld dienen oder aber der vertiefenden Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problem.
6. *Stellenwert in der Lehrveranstaltung*: Der Fall kann für sich stehen oder vergleichend mit anderen Fällen bearbeitet werden. Er kann in Bezug auf den Aufbau der Veranstaltung ein Bestandteil von vielen sein oder die Lehrveranstaltung kann um die Fallarbeit herum aufgebaut werden.
7. *Art der Lehrveranstaltung und Lehre*: Die Fallarbeit kann beispielsweise in einer Vorlesung, im Seminar, in einer Übung oder in einer Praxisveranstaltung betrieben werden. Entsprechend variieren die Rollen bzw. Aufgaben der Lehrperson und der Studierenden.
8. *Grad der Eigenständigkeit*: Bezüglich des Untersuchungsgegenstandes, der Forschungsfrage und des Forschungsprozesses können seitens der Lehrperson Vorgaben gemacht werden oder aber die Studierenden arbeiten eigenverantwortlich.
9. *Grad der Vollständigkeit des Forschungsprozesses*: Der Forschungsprozess nach Huber (2014, S. 33) weist acht Schritte auf: das Wahrnehmen eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas, das Finden einer Fragestellung bzw. die Definition eines Problems, das Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen, die Auswahl von und den Erwerb von Kenntnissen über Methoden, die Entwicklung eines Forschungsdesigns, die Durchführung der forschenden Tätigkeit, die Erarbeitung und die Präsentation der Ergebnisse und die Reflexion des gesamten Prozesses. Führen Studierende die Fallarbeit im Rahmen einer Abschlussarbeit durch, durchlaufen sie alle Schritte, indem sie sich eigenständig in das Forschungsfeld und die Methode einarbeiten, Daten erheben, diese auswerten und ihre Ergebnisse präsentieren. In einem forschungsorientierten Seminar hingegen kann beispielsweise lediglich ein Teil des Forschungsprozesses durchgeführt werden, indem etwa das methodische Vorgehen an einem vorgegebenen Gegenstand eingeübt wird.
10. *Zweck der Tätigkeit mit Blick auf Forschungsnähe*: Je nach Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements und nach Zielsetzung der Lehrveranstaltung können Veranstaltungen im Sinne der Klassifikation Hubers (2014) forschungsbasiert, forschungsorientiert oder als Forschendes Lernen ausgerichtet sein, indem beispielsweise in einer Veranstaltung Fallrekonstruktionen zur Illustration oder Problematisierung geschichtsdidaktischer Prinzipien herangezogen werden, in einer anderen Veranstaltung die Fallanalyse und die Fallinterpretation wie beschrieben eingeübt werden und die Studierenden schliesslich im Rahmen eines Praktikums eigenständig einen dort erlebten Fall in Form einer für ihre Bezugsgruppe verfassten wissenschaftlichen Ausarbeitung rekonstruieren.

## 4 Diskussion und Ausblick

Das vorgestellte Konzept verlangt Lehrenden zunächst ein gewisses Mass an Kreativität in der Schaffung von Lehr-Lern-Arrangements ab, die auf ihre spezifische Lerngruppe, die jeweiligen fachlichen Anforderungen und die Ziele ihrer Lehrveranstaltung(en) zugeschnitten sind. Je nach Ausprägung der beschriebenen Dimensionen können unterschiedliche Szenarien zum Tragen kommen. Diese reichen vom Einsatz didaktischer Kasuistik als Baustein für einzelne Seminarsitzungen bis hin zur Planung ganzer Veranstaltungsreihen auf dieser Grundlage. Dieser Aufwand birgt das Potenzial, langfristig entlastend zu wirken. Indem fachdidaktische Inhalte in Kombination mit bzw. durch Forschungsmethoden der Fachwissenschaft in praxisnahen Settings vermittelt werden, können Lehrende einer Überfrachtung durch die Addition von Ansprüchen vorbeugen.

Studierende können die Fachdidaktik als Forschungsfeld erkunden und dabei gegebenenfalls bereits vorhandene Kenntnisse aus der Fachwissenschaft nutzen, um ihr Handeln in der entsprechenden Forschungslogik zu festigen, ohne dabei die Befürchtung zu haben, ihr künftiges Berufsfeld aus den Augen zu verlieren. Das Klassenzimmer kann auf diese Weise in den Seminarraum geholt werden. Durch die Rekonstruktion zugrunde liegender Gesetzmässigkeiten werden Einschränkungen und Möglichkeiten des eigenen professionellen Handelns erarbeitet. So setzen Studierende das Konkrete mit dem Allgemeinen in Beziehung und lernen, zwischen dem Fachlichen und dem Situativen zu vermitteln. Durch die methodisch kontrollierte Zusammenführung des normativ-konstruierenden fachdidaktischen Wissens (so *soll* Unterricht bzw. Geschichtsunterricht sein) und der didaktisch-pädagogischen Unterrichtsrealität (so *ist* Unterricht bzw. Geschichtsunterricht) kann didaktische Kasuistik den forschenden Habitus angehender Lehrkräfte fördern und zu ihrer Professionalisierung beitragen.

## Literatur

- Barthel, C. (2010). Fallanalyse als Form forschenden Lernens. In C. Barthel & C. Lorei (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden – Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei* (S. 231–263). Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemeester. In J. Winkel, W. Fichten & K. Großmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg: Erhebungsmethoden* (S. 7–16). Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54 (9), 407–427.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 32–39.
- Huber, L. (2019). Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 21–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Köster, M.** (2016). Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 9–62). Schwalbach: Wochenschau.
- Kraimer, K.** (2000). Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 23–57). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindow, I.** (2013). *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mehr, C.** (2016). Objektive Hermeneutik und Geschichtsdidaktik. In H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 149–176). Schwalbach: Wochenschau.
- Oevermann, U.** (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhaber, F. & Wernet, A.** (1999). Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In F. Ohlhaber & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S. 11–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Ophardt, D.** (2006). *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- Pietsch, S.** (2010). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Rhein, R.** (2016). Pädagogische Kasuistik – Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 149–167.
- Rhein, R.** (2019). Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 211–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, E.** (2014a). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Steiner, E.** (2014b). Fallarbeit als Initiation in wissenschaftliches Arbeiten und als Einführung in eine theoriegestützte reflexive 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. 243–255). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M.** (1968 [1904]). Die «Objektivität» sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In M. Weber & J. Winckelmann (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 146–214). Tübingen: Mohr.
- Wernet, A.** (2000). «Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?» Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wernet, A.** (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wildt, J.** (2000). Reflexives Lernen. Wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. *SoWi-Online*, 1 (0).
- Wolters, P.** (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerbildung*. Aachen: Meyer & Meyer.

## Autorin

Friederike Runge, M.Ed., Georg-August-Universität Göttingen, Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, [friederike.runge@uni-goettingen.de](mailto:friederike.runge@uni-goettingen.de)