

Schelle, Carla

## Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion

*Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, S. 85-92*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schelle, Carla: Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion - In: Erziehungswissenschaft 22 (2011) 43, S. 85-92 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54317  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-54317>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### 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 use 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)

# **Erziehungswissenschaft**

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 43  
22. Jahrgang 2011  
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

# INHALTSVERZEICHNIS

Editorial .....	7
-----------------	---

## Beiträge zum DGfE-Workshop *Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung*

*Werner Thole & Tina Hascher*

Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung .....	9
---	---

*Sigrid Blömeke*

WYSIWYG: Von nicht erfüllten Erwartungen und übererfüllten Hoffnungen – Organisationsstrukturen der Lehrerbildung aus internationaler Perspektive .....	13
---	----

*Georg Hans Neuweg*

Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung .....	33
--	----

### *Neue Strukturmodelle der Lehrerbildung*

*Manfred Prenzel, Kristina Reiss & Tina Seidel*

Lehrerbildung an der TUM School of Education .....	47
--	----

*Cornelia Gräsel*

Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal .....	57
--	----

*Peter Drewek*

Die Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum – Ziele, Strukturen, Entwicklungsstrategien und Herausforderungen .....	61
---	----

*Andrea Bertschi-Kaufmann*

Organisationsstrukturen und Kulturen der LehrerInnenbildung – Kommentar .....	71
---	----

*Werner Helsper*

Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? ..... 77

*Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung*

*Carla Schelle*

Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion ..... 85

*Dorit Bosse*

Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung ..... 93

*Ingrid Kunze*

Zentren für Lehrerbildung – Grenzstation zwischen Theorie und Praxis? Osnabrücker Erfahrungen ..... 99

*Mareike Kunter*

Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar ..... 107

*Ewald Terhart*

Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin ..... 113

*Tina Hascher*

Ergänzender Bericht zum Workshop „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ der Arbeitsgruppe „Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft ..... 119

## Mitteilungen des Vorstands

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Positionspapier zum Green Paper “From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation Funding” ..... 125

Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft. Empfehlung der DGfE ..... 126

Exemplarischer Vorschlag für die Umsetzung der DGfE-Kriterien für publikationsbasierte Dissertationen in Promotionsordnungen ..... 128

---

Umgang mit Plagiaten. Stellungnahme der DGfE .....	128
Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen. Stellungnahme der DGfE .....	129
Allgemeine Geschäftsordnung für die Sektionen der DGfE .....	132
12. Kolloquium Forschungsberatung der DGfE .....	134
Vereinbarungen zwischen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) .....	135
<i>Ingrid Lohmann</i> Zur Frage der Anerkennung der bisherigen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen akademischen Studienabschlüsse als Zulassungsvoraussetzung für die Kinder- und Jugendlichen- psychotherapeutenprüfung .....	135

## Berichte aus den Sektionen

Sektion 1	Historische Bildungsforschung .....	139
Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft .....	145
Sektion 4	Empirische Bildungsforschung .....	147
Sektion 6	Sonderpädagogik .....	147
Sektion 8	Sozialpädagogik .....	148
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft .....	151
Sektion 12	Medienpädagogik .....	152

## Notizen

<i>Aus der Forschung</i> .....	159
--------------------------------	-----

*Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik*

DFG Fachkollegienwahl 2011 .....	165
Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum 8. Forschungsrahmen- programm der Europäischen Union .....	165
EERA Response to EU Commission Green Paper .....	166
EERA & EARLI to the EU-Commissioner for Research, Innovation and Science .....	171
Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur KMK-Empfehlung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention .....	172
XING Gruppe für Erziehungswissenschaftler/innen .....	174

**Ausschreibungen, Preise**

Internationale Bildungsmedienforschung – Forschungspreis 2012 .....	175
---	-----

Tagungskalender .....	177
-----------------------	-----

Personalia .....	181
------------------	-----

Nachruf für Michael Bommers .....	182
-----------------------------------	-----

Abschied von Carl-Ludwig Furck .....	183
--------------------------------------	-----

Zum Tod von Hans-Jochen Gamm .....	187
------------------------------------	-----

Zum Tod von Achim Leschinsky .....	188
------------------------------------	-----

Zum Tod von Wolfgang Sünkel .....	190
-----------------------------------	-----

**Impressum**

# Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion

*Carla Schelle*

## 1 Organisatorische Rahmung und Inhalte

Der interdisziplinäre Studiengang Bildungswissenschaft B. Ed./M. Ed. (30+12 CP) für das Lehramt an Gymnasien ist an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durch die Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft (50%), Psychologie (25%) und Soziologie (25%) vertreten. Das hier vorgestellte Modell bezieht sich auf Anteile aus dem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot.<sup>1</sup> Mit Beginn des Sommersemesters 2011 ist der B. Ed. mit seinen drei Modulen komplett eingeführt; der M. Ed. startet im Semester darauf.

Zu den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in denen kasuistisch, an der Arbeit mit sogenannten Fällen gearbeitet wird, gehört die „Einführung in die Schulpädagogik“. Dort werden die Studierenden gemäß den Qualifikationszielen im Modulhandbuch für das Verstehen zentraler Aspekte von Lern- und Entwicklungstheorien in ihrer Anwendung auf schulische Erziehung und Bildung qualifiziert. In methodengeleiteten Settings werden Situationen schulischer Interaktion als entwicklungsbedeutsame Erfahrung analysiert und biographisch erworbene Konzepte eigenen Lernens reflektiert (pädagogische Reflexivität). Die Vorlesung „Unterricht und Didaktik“ und das Seminar „Unterricht beobachten, rekonstruieren, initiieren“ hingegen bieten den Studierenden einen Rahmen, beobachtete unterrichtliche Interaktionen und Erfahrungen aus den Schulpraktika theoretisch geleitet und methodologisch reflexiv zu bearbeiten (die Betreuung der Praktika liegt in Rheinland-Pfalz ansonsten bei den Schulen und Studienseminaren).

Die Studierenden können etwa zehn der 24 SWS im B. Ed. und 6 SWS im M. Ed. in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen absolvieren, die fallorientiert, rekonstruktiv, also im Wechselspiel zwischen Fallbeispiel, schulischem Ernstfall und Theorie, angelegt sind.

An der insgesamt durch unterschiedliche methodische und didaktische Settings gekennzeichneten bildungswissenschaftlichen Lehre sind fünf erziehungswissenschaftliche Professuren, eine soziologische Professur sowie eine

---

1 Das gesamte Studienprogramm kann in einer Übersicht angesehen werden unter [http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AG\\_Schulpaedagogik/Dateien/Uebersicht\\_Verlaufs\\_empfehlung\\_BiWi\\_neu.pdf](http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AG_Schulpaedagogik/Dateien/Uebersicht_Verlaufs_empfehlung_BiWi_neu.pdf)

psychologische Professur jeweils mit mehreren Mitarbeiter/inne/n beteiligt. Allein im B. Ed. Bildungswissenschaften sind derzeit 3.435 Studierende eingeschrieben.

## 2 „Philosophie“ – Zum Leitgedanken der kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen

Vorweg sei bemerkt, dass kasuistische Arbeit in der Lehrerbildung eine jahrzehntelange Tradition hat, dass es unterscheidbare Entwicklungen gibt und Kontroversen, die den aktuellen Diskurs durchaus befruchten (vgl. Reh/Schelle 2010).

Zum Auftakt der am Studienort Mainz schon länger praktizierten erziehungswissenschaftlichen Seminararbeit (vgl. Beck/Helsper/Heuer u. a. 2000) stehen zunächst Dokumente schulischer Praxis (z. B. Protokolle von Unterricht, Schülergespräche, Tafelanschrieb) im Mittelpunkt. Diese sollen künftigen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ohne Handlungsdruck, in Ruhe und langsam schulische Praxis zu betrachten, zu interpretieren in Hinblick auf die Anbahnung einer Sensibilität für das Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer.<sup>2</sup> Erfahrungsgemäß kann dies nur gelingen, wenn etwa Strukturmerkmale sozialen bzw. schulischen Handelns theoriegeleitet erarbeitet sind (z. B. Kommunikation, Rollenhandeln, Sozialisation). Erst dann können Studienanfänger Begriffe finden für das, was in Schule und Unterricht geschieht, und erst dann können sie erkennen, inwiefern dies etwa für Kinder und Jugendliche sozialisatorisch relevant ist (vgl. Combe/Helsper 1994).

Dabei sind eingeschliffene Muster, Bilder von Schule und Unterricht, die die Studierenden aus eigenen schulbiographischen Erfahrungen haben, zu thematisieren, zu kommunizieren, zu reflektieren, auch um Konsequenzen für das eigene spätere Handeln bedenken zu können. Mit Hilfe sequentieller Verfahren, die erlauben, Handlungen und Entscheidungen, die schulische Situationen oder den Unterricht konstituieren, deutend zu erschließen, lernen die Studierenden ein methodisches Instrumentarium (sequentiell/rekonstruktiv) als besonderes Merkmal wissenschaftlichen Arbeitens kennen (vgl. Schelle 2010, 55ff.). Sie lernen dies dann auch selber zu nutzen, sie üben das methodengeleitete Interpretieren ein. Dabei geht es aber nicht nur um die Spezifik des Falles, sondern auch um entwickelte Alternativen, auch darum, ein breites Spektrum schulpädagogischen Handelns auszuleuchten, gegebenenfalls zu problematisieren und dabei das komplexe Theorie-Praxis Verhältnis in den Blick zu nehmen.

---

2 Dozent/inn/en und Studierenden stehen unterschiedliche Fälle, ausgesuchte Texte (Grundlagentheorie, Auswertungsmethoden, empirische Studien) zur Verfügung.



Studierende, die erwarten, handwerkliches, quasi-technologisches Handlungswissen zu erwerben, werden mit dem skizzierten Vorgehen enttäuscht. Dies muss diskutiert werden, etwa im Hinblick auf Standards wissenschaftlichen Arbeitens, die im Bereich der Erziehungswissenschaft genauso zu akzeptieren sind wie für die wissenschaftliche Ausbildung in den Fächern.

Mit Horst Rumpf kann die besondere Leistung des hier beschriebenen Vorgehens als „Detektivarbeit gegen schnelles Bescheidwissen“ beschrieben werden (vgl. Rumpf 1991). Erst wenn voreilige Zuschreibungen und Wertungen vermieden werden, kann das Schul- bzw. Unterrichtsgeschehen beurteilt werden, mit dem Ziel „Wahrnehmungs-, Interpretations- und Reflexionskompetenz für das Schulehalten“ zu fördern und zu schärfen, „die bei der späteren Berufstätigkeit ein angemesseneres, mehrperspektivisch differenziertes und rascheres Erfassen der Strukturen, Handlungsprobleme und Lösungsmöglichkeiten erlauben“ (Beck/Helsper/Heuer u. a. 2000, S. 27).

Zusammengefasst geht es bei der Arbeit mit Fällen darum, (a) Schul- und Unterrichtspraxis (Empirie) methodengeleitet im Medium des Theoretischen zu verstehen, zu interpretieren und zu reflektieren, (b) Perspektivenvielfalt zu steigern und vor allem Interaktionssensibilität zu entwickeln, auch um im späteren Schulalltag pädagogisch handlungsfähig bleiben zu können, sowie (c) Handlungsperspektiven für die spätere berufliche Praxis zu entwickeln.

Erfahrungen mit Seminaren zur hermeneutischen Analyse von Unterrichtsmitschnitten zeigen, dass Studierende in einem solchen qualitativen Verfahren zur Unterrichtsanalyse einen Zugang sehen, um textbezogen und systematisch über didaktisches und pädagogisches Handeln zu reflektieren (vgl. Schlickum 2008).

### 3 Fallbeispiele zur Veranschaulichung

#### *a) Eine Einschulungssequenz – Strukturmerkmale von Schule*

Exemplarisch kann hier der Beginn einer fallorientierten „Einführung in die Schulpädagogik“ skizziert werden, bei der sequentiell Lesarten und Interpretationen im Plenum und in Gruppen über mehrere Sitzungen hinweg entwickelt und präsentiert werden mit dem Ziel, die besonderen Strukturmerkmale von Schule herauszuarbeiten (Fallstrukturthese).

*(...) Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr hergekommen?“*

*Kind: „Weil wir lernen wollen.“*

*Lehrerin: „Ihr wollt lernen. Was wollt ihr denn lernen?“*

*Kinder: „Schreiben, Lesen.“*

*Lehrerin:* „Noch was?“

*Kind:* „Rechnen, Computerspiele.“

*Lehrerin:* „Rechnen. Ganz wichtig. Man kann ja nicht immer mit seinem Computer da 'rumlaufen. Das geht ja nicht (...). Und deshalb seid ihr hier hergekommen, weil ihr bei uns was lernen wollt.“

(vgl. Combe/Helsper 1994, Reh/Rabenstein 2010)

Leitfragen für die Auswertung können sein: Wie lassen sich die Äußerungen der Beteiligten deuten? Was ist zu erwarten, was geschieht als Nächstes? Welche Handlungsmöglichkeiten werden ergriffen? Welche Handlungsmöglichkeiten hätte es noch gegeben? Schulpädagogisch relevante Aspekte können so methodengeleitet (vgl. Wernet 2000, Schelle 2010) herausgearbeitet werden, und im Wechselspiel mit den Thesen bzw. theoretischen Aussagen beispielweise des „Klassikers“ von Talcott Parsons, „Die Schulklasse als soziales System“ (vgl. Baumgart 1997), können strukturfunktionale Aspekte der Einschulungssequenz rekonstruiert werden (z.B. Grundschule als neue Institution für Kinder, Einschulung als bedeutsame Übergangssituation, typische Form der Kommunikation, Selektion und Qualifizierung). So lassen sich für die schulische Sozialisation entwicklungsbedeutsame Aspekte erschließen und nachvollziehen, die Studierende kennen müssen, um sich selber als künftige Lehrperson entwerfen und sehen zu können. Es lässt sich anhand der Sequenz auch herausarbeiten, dass Kinder über soziale Praktiken zu Schülern und Schülerinnen gemacht werden (vgl. Scholz 1994).

#### *b) Ein „eigener“ Fall – Strukturmerkmale des Lehrerhandelns*

Wesentliches kann über den Unterricht und das Handeln der am Unterricht Beteiligten erfahren und erörtert werden, wenn zu handschriftlichen Beobachtungsnotizen aus dem Praktikum wortwörtliche Protokolle vorliegen. Damit nämlich besteht die Möglichkeit, eigene Eindrücke und subjektive Sichtweisen nachträglich zu prüfen und zu überdenken. Ein besonderer Fall liegt vor, wenn es sich bei den Protokollen um Aufzeichnungen eigenen Unterrichts handelt. Für deren Präsentation sind Anonymisierung und künstliche Naivität (so als wisse man nichts über den Kontext) zu vereinbaren. Wertungen, unbegründete Zuschreibungen und Beschämungen gilt es für alle zu vermeiden.

*Schülerin:* „Hallo Herr P. kommt die Frau X. heute nicht“

*Schüler:* „Machen Sie heute wieder den Unterricht“

*Schüler:* „Hallo Herr P .... wie geht es Ihnen“ (sehr laut, fast schon geschrien)



38.08.21	L:	qu'est-ce qu'on/avant avant l'après-midi qu'est-ce qu'on fait+on va
----------	----	---

39.08.25	S(?):	manger
----------	-------	--------

40.08.25	L:	on va manger est-ce que tu es allé manger déjà
----------	----	--

Mit Studierendengruppen des binationalen Studiengangs konnte die Sequenz unter Berücksichtigung der Fragestellung „Wie kommunizieren Lehrer und Schulkinder miteinander? Was kennzeichnet die Kommunikation?“ erarbeitet werden. Deutlich wurde dabei, dass der schulische Unterricht durch die spontane Artikulation einer Kinderfrage einen Rahmen bietet, um etwas für die Lebensführung Relevantes zu lernen, nämlich die Unterscheidung von Tageszeiten, in die der Schulalltag eingeteilt werden kann. Aufgefallen ist dabei ein typisch schulisches Kommunikationsformat und dass eine vielleicht zunächst als Störung, mindestens als Zäsur, erlebte Schülerintervention zum fruchtbaren Moment wird. Unter Berücksichtigung des besonderen Kontextes wurden zudem thematisch: Schule als Ganztagschule in Frankreich, die besonderen lerntheoretischen Voraussetzungen bei Kindern der *école maternelle* und die besondere Machart und Rolle eines Dokumentarfilms im Unterschied zu Dokumenten aus dem Schulalltag.

Es lassen sich also an dokumentierten fremden, aber auch an „eigenen“ Fällen unterrichtsrelevante Fragen erarbeiten, für die sich Studierende besonders interessieren und die ihnen Artikulationsräume eröffnen, die sich ansonsten nicht ohne weiteres bieten.

#### 4 Möglichkeiten, Grenzen, Anregungen zum Umgang mit Schwierigkeiten in der Seminararbeit

Einerseits können Studierende über distanzierte, verlangsamte Beobachtungen und Interpretationen Situationen durchschauen, verstehen, deuten lernen, und sie können die Reflexivität auch eigenem Unterricht gegenüber steigern lernen. Sie können pädagogische Alltagsvorstellungen über bestimmte Unterrichtsarrangements hinterfragen und ihr Wissen über die Potentialität unterschiedlicher pädagogischer Unterrichtsordnungen oder -formen vergrößern (was ist günstig, was eher problematisch?) (vgl. Schelle 2010).

Andererseits zeigen sich in der Seminararbeit mit Studierenden bei der Interpretation von Protokollen bzw. Dokumenten immer wieder auch Probleme (vgl. Reh/Rabenstein 2005). Ein Problem betrifft die Vernachlässigung des Prinzips der Wörtlichkeit (vgl. Wernet 2000). Studierende erin-

nern eigene Erfahrungen und persönliche Eindrücke und lassen das Material zweitrangig erscheinen. In solchen Seminarsituationen bewährt es sich, diese Äußerungen selbst zum Gegenstand der systematischen Analyse zu machen und nach den darin enthaltenen Vorstellungen über pädagogisches Handeln und deren Begründungen zu fragen. Dann allerdings muss auch zum Material zurückgekehrt werden.

Zudem erfordert die kleinschrittige Interpretation von den Studierenden eine Rezeptionshaltung, die sich widersprüchlich zu den eingeübten, gängigen Rezeptionsweisen, nämlich angesichts der Flut an Informationen Texte bloß quer zu lesen, darstellt. Die Anforderung, sich auf einen kleinen Textausschnitt zu konzentrieren und dessen Bedeutung in einem längeren, Bedeutungsmöglichkeiten erprobenden und verwerfenden Verfahren herauszuarbeiten, irritiert, noch bevor sich das Potential der methodischen Schritte im Sinne neuer Sichtweisen auf den Text entfalten kann.

Studierende erwarten von Veranstaltungen, in denen praxisnah an Fällen gearbeitet wird, den Erwerb ‚sicheren‘ Wissens, ‚richtiger‘ Interpretationen, nicht selten gar ‚richtiger‘ Handlungsvorschläge, und werden gründlich enttäuscht, auch wenn sie ahnen, dass es keine einfachen Rezepte für das Unterrichten geben kann. Für das Lehrerhandeln ist vielmehr Interaktions-sensibilität, die Qualität des kommunikativen Umgangs mit Einzelnen, mit konkreten Situationen wichtig und konstitutiv für die Gestaltung und Initiierung von Lernprozessen.

Bei den Fallanalysen kann es allerdings nicht bloß darum gehen, zu rekonstruieren und theoretische Bezüge herzustellen. Es muss auch um Antworten gehen auf Fragen, die die Studierenden immer wieder stellen: Welche Kompetenzen brauche ich? Was muss ich als künftiger Lehrer wissen? Was kann ich aus dem Fall für mein Handeln als Lehrerin oder Lehrer lernen? In diesem Sinne soll das hier vorgestellte Verständnis einer Lehrerbildung zur Professionalisierung von Lehrerhandeln beitragen.

## Literatur

- Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn.
- Beck, Ch./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Opladen.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Helsper, W. (2002): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Kolbe, F.-U./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

- Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle/Rabenstein/Reh, 71–74.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2005): Fälle in der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (2), 47–54.
- Rumpf, H. (1991): *Didaktische Interpretationen*. Weinheim, Basel.
- Schelle, C: Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In: Schelle/Rabenstein/Reh, 43–45.
- Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Schlickum, C. (2008): *Mainzer Fallorientierung – Erste Ergebnisse der Evaluation*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Scholz, G. (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen.
- Wernet, A. (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen.
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität*. Opladen.