

Bredel, Ursula; Pieper, Irene

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 65-88*



Quellenangabe/ Reference:

Bredel, Ursula; Pieper, Irene: Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 65-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215622 - DOI: 10.25656/01:21562*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215622>

<https://doi.org/10.25656/01:21562>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

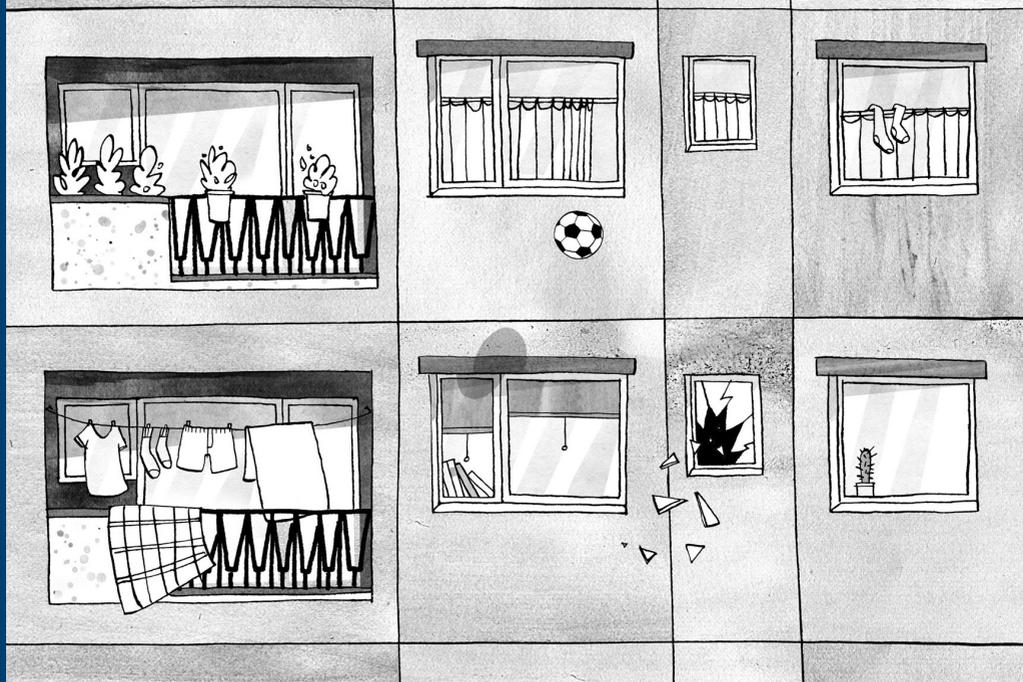


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

doi.org/10.35468/5870

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinär diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek
 Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard
 Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter
 Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
 mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring
 Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann
 Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek
 Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
 Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl
 Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
 Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
 der Medizin 281

Andreas Wernet
 Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Ursula Bredel und Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik: Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt

Im Diskursraum von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik wird der Fallarbeit für die Förderung der Professionalität von (angehenden und praktizierenden) Lehrkräften gegenwärtig hohes Potenzial zugestanden. Auch in forschungsmethodischer Hinsicht erscheinen fallbezogene Zugriffe für die verschiedenen Arbeitsfelder ergiebig. Interdisziplinäre Publikationen, Werkstätten und Arbeitsgruppen dokumentieren das gemeinsame Interesse an der Fallarbeit, das Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik verbindet – Disziplinen, die je eigene Denkweisen ausgeprägt haben, deren Lehr- und Forschungsarbeiten sich aber eben auch berühren, und dies unserer Erfahrung nach in sehr produktiver Form.¹

Interessanterweise ist die Rede von einer *fachdidaktischen Kasuistik* bisher rar. Dabei wird die genuin fachdidaktische Auseinandersetzung mit den Handlungsproblemen der Professionellen de facto des Öfteren fallorientiert geführt: In verschiedenen Arbeiten werden Probleme des Fachunterrichts und des fachlichen Lernens mit Bezug auf spezifische Sequenzen des Unterrichts oder unter Rückgriff auf andere unterrichtsnahe Daten wie Interviews, Unterrichtsmaterialien oder Schülertexte erörtert (für die Deutschdidaktik vgl. z.B. Böttcher 1994; Kleinbub 2014; Pflugmacher 2015; Bredel & Pieper 2015). Mit anderer Akzentuierung wird darauf hingewiesen, dass das Wissen der Professionellen selbst eine kasuistische Struktur hat (vgl. Lindow 2013). Noch anders liegt ein fachdidaktischer Zugriff im Hamburger Projekt *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)*: Hier werden Fallvignetten gezielt erstellt, und zwar auf Basis von eigenen Drehbüchern, um sie

1 Vgl. die Hinweise der Herausgeber/-innen des Bandes in der Einleitung zu den verschiedenen kasuistisch orientierten Publikationsaktivitäten im interdisziplinären und disziplinären Raum. Wir verweisen außerdem auf das (nicht mehr nur regional angelegte) *Forum Kasuistik*, das wir seit 2012 betreiben, sowie auf die *AG Kasuistik* innerhalb der DGfE. Noch einen weiteren Hinweis möchten wir gleich zu Anfang geben: Unser Argumentationsgang ist auf eine fachdidaktische Kasuistik gerichtet, wir konzentrieren uns dabei auf unser eigenes disziplinäres Feld, den Bereich der Deutschdidaktik, halten die Grundfigur allerdings (bis zum Beweis des Gegenteils) für generalisierbar. Unsere Fachdomäne halten wir auch deshalb für aussagekräftig, weil das Fach Deutsch traditionell sowohl sprachsystematische als auch ästhetische Gegenstände bearbeitet (zur Differenz vgl. Bredel & Pieper 2015, 261ff.). Die Diskussion interdisziplinär-fachdidaktisch weiterzuführen, wäre allemal eine reizvolle Perspektive für die künftige Forschungsarbeit.

als (inszenierte) ergiebige Reflexionsgegenstände in die Lehrerausbildung einzuspielen. Zentral sind dabei als typisch zu charakterisierende Problemsituationen, die unter Rückgriff auf Expertenwissen bestimmt werden (vgl. Heins 2018).

Gut beobachtbar ist mindestens in der Deutschdidaktik eine Praxis in Forschung und Lehre, wonach ein Fall als exemplarische Verdichtung eines fachlichen Lehr-/Lernprozesses bestimmt und eingesetzt wird, der im Rahmen gründlicher Fallanalysen für die wissenschaftliche Fachdidaktik erschlossen werden kann. Hier sehen wir ein besonderes Potenzial fallorientierter Arbeit und möchten daher zunächst eine systematisch fachdidaktische Perspektive auf Fallarbeit entwerfen, die wir in Kapitel 2 des Beitrags anhand zweier Fälle konkretisieren.

1 Fachdidaktische Fallarbeit

Die Fachdidaktiken konzentrieren sich üblicherweise auf fachliche Lehr-/Lernprozesse. Diese werden theoretisch modelliert, und zwar vor dem Hintergrund einer übergeordneten Rahmung: Ohne die Orientierung auf auch normative Zielbestimmungen und Zielerwartungen kommen die Fachdidaktiken nicht aus.² Für die Deutschdidaktik bestimmen Bredel und Pieper den Gegenstandsbereich wie folgt:

„Die Sprachdidaktik modelliert und untersucht Lehr-/Lernprozesse, die dem Auf- und Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit, die Literaturdidaktik solche, die dem Auf- und Ausbau literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit dienen.“ (Bredel & Pieper 2015, 13)

Was demnach in den Bereichen Sprache und Literatur gelernt werden soll, ist auf spezifische literale und ästhetische Handlungsfähigkeiten ausgerichtet. Die genauere Strukturierung der Gegenstände des Lernens lässt sich vorgängig vornehmen und wissenschaftlich grundlegen. Hier greift die Sprachdidaktik etwa auf die theoretische Modellierung des Sprachsystems und des Orthographiesystems zurück, auf textlinguistische Modelle und solche des Schreibprozesses. Die Literaturdidaktik arbeitet mit literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Beschreibung literarisch-ästhetischer Gegenstände, berücksichtigt theoretische Modellierungen des Handlungssystems Literatur und der literarischen Rezeption. Die Deutschdidaktik insgesamt greift auf theoretische Modellierungen der Lese- und Schreibfähigkeit zurück. Wie alle Fachdidaktiken ist die Deutschdidaktik nicht nur auf ihre fachwissenschaftlichen Bezugswissenschaften angewiesen (Linguistik, Literaturwissenschaft, Medien- und Kulturwissenschaft), sondern auch

² Beispielhaft sei auf Bestimmungen der Gegenstandsbereiche der Deutschdidaktik in Bräuer 2016 verwiesen.

auf die Berücksichtigung lerntheoretischer Zusammenhänge. Sie zieht daher entwicklungspsychologische Modellierungen heran und profitiert von Erkenntnissen kognitionspsychologischer Forschung. Und da Lernen nicht im luftleeren Raum, sondern gesellschaftlich und institutionell kontextualisiert betrachtet werden muss, spielen auch sozialisationstheoretische Zusammenhänge eine bedeutende Rolle.

Die bis hierhin angesprochene Bearbeitung der Gegenstände schließt bereits eine doppelte Perspektivierung ein: Die fachlichen Gegenstände werden zum einen der Sache nach in den Blick genommen: das Orthographiesystem, die Lyrik der Romantik ... Sie werden zum anderen und mitunter zugleich als Gegenstände des Lernens modelliert: Welche Aspekte der Sache stellen die Lernenden vor welche Herausforderung? Welches Potenzial kommt dem jeweiligen Gegenstand für den Erwerb sprachlicher und literarischer Handlungsfähigkeit zu? Für die Ergiebigkeit sogenannter Sachanalysen spielt diese Doppelperspektive eine erhebliche Rolle und sie bestimmt die Modellierung des Gegenstands mit (vgl. unten Punkt 1 sowie den Exkurs in Kap. 2).

Die Frage, ob die in einer solchen Analyse erarbeitete Modellierung des Lerngegenstands tatsächlich zum Lerngegenstand wird, führt in den Unterricht und mithin zu der Frage, wie die Gegenstände dort kommunikativ zugänglich gemacht und weiterbearbeitet werden. Dabei gilt der Unterricht nicht lediglich als Rahmenfaktor: So hält Hubert Ivo bereits 1975 fest, dass die Ziele des Literaturunterrichts nur bestimmt werden können, wenn man den Blick in den Unterricht, wie er stattfindet, wirft, und zwar als „methodisch organisierte [...] Auseinandersetzung mit dieser Realität“ (ebd., 205f.). Ivo geht dabei davon aus, dass sowohl die formal-curricularen Ziele als auch „der durch akademische Didaktiken nahegelegte Lehrplan“ sich von demjenigen Curriculum, das jeweils Praxis wird, unterscheiden (ebd.).

Für die fachdidaktische Theoriebildung heißt das: Die Gegenstände des Lernens bleiben nicht unbeeindruckt von den Bedingungen ihres Erwerbs. Vor diesem Hintergrund gilt das fachdidaktische Interesse unter anderem der Konstitution des Gegenstands im Unterrichtsprozess: Wenn ein Gedicht von Else Lasker-Schüler, das ganz sicher nicht für den schulischen Deutschunterricht verfasst wurde, Gegenstand des Literaturunterrichts wird, so wird im ko-konstruktiven Prozess der unterschiedlichen Interaktionen ein Gegenstand konstituiert, der sich etwa von einer Gedichtlektüre im Lesekreis unterscheidet. Praktiken der unterrichtlichen Behandlung bestimmen das Erlesen erheblich mit, etwa indem die Aufmerksamkeit sofort auf Aspekte wie Reimschema, Metrum und rhetorische Mittel gerichtet wird. Auf materialer Ebene gut nachvollziehbar wird diese abstrakte Denkfigur, wenn man eine Schulbuchseite, die ein Gedicht zu Aufgabenstellungen, Illustrationen und Anmerkungen in Beziehung setzt, mit einer Seite eines Gedichtbandes, wie sie klassische Anthologien haben, vergleicht (vgl. Pieper

2015): Rahmungen etwa mit Aufforderungscharakter für einen *lernenden* Umgang mit Literatur fehlen. Auf synchroner und diachroner Ebene können die unterschiedlichen Kontexte der Arbeit so jeweils unterschiedliche Gegenstände der Auseinandersetzung hervorbringen. Das kann so weit gehen, dass der Gegenstand bereits von Beginn an auf Schulbelange hin strukturiert wird. So unterscheidet die Grammatiktheorie zwischen *wissenschaftlicher Grammatik* und *Schulgrammatik* (vgl. z.B. Bredel & Schmellentin 2014). Letztere ist nicht einfach eine Reduktion der wissenschaftlichen Aufbereitung der Grammatik; vielmehr weist die Schulgrammatik sprachlichen Erscheinungen eine eigene Gegenstandsmodellierung und deren Bearbeitung eigene Zwecke zu.

Bernard Schneuwly hat in diesem Zusammenhang das Konzept der didaktischen Transposition in den deutschdidaktischen Diskurs eingebracht: Damit bezeichnet der Mathematiker Yves Chevallard die Spezifik des schulfachlichen Wissens, dessen Gestalt durch das Schulfach mitbestimmt ist – und das umgekehrt die Gestalt des gesellschaftlichen Bezugswissens mitzubestimmen in der Lage ist (vgl. Aeby-Daghé & Schneuwly 2011, 14). Von erheblicher Bedeutung sind in diesem Zusammenhang unterrichtliche Genres, die die Interaktionen bestimmen und die zur Fachlichkeit des Unterrichts das Ihre beitragen (vgl. Reh & Pieper 2018). Hubert Ivo spricht vom unterrichtlichen Brauchtum (Ivo 1977, 5), eine Formulierung, die in der Deutschdidaktik zum geflügelten Wort geworden ist.

Vor diesem Hintergrund erscheinen uns die folgenden drei Aspekte für die fachdidaktische Fallarbeit von besonderer Bedeutung:

1) *Die Analyse des Gegenstands als Lerngegenstand:* Weil sich die Gegenstände im Unterricht konstituieren, ist ihre adäquate Modellierung als Lerngegenstände auf eine fachlich-lerntheoretische Durchdringung des Phänomens angewiesen, wenn man Qualitätsansprüche an Unterricht, die ja auf das Lernen ausgerichtet sein müssen, eingelöst wissen will. Sinnvollerweise wird deshalb in der Unterrichtsvorbereitung eine sogenannte Sachanalyse vorgenommen. Diese ist erforderlich, weil nur bei einer Durchdringung des Phänomens die schülerseitigen Perspektiven auf den Gegenstand zu verstehen und einzuordnen sind und anschlussfähige Angebote für eine Weiterarbeit gemacht werden können. Wie oben angesprochen, schließt diese Analyse didaktische Perspektiven bereits ein, ein Aspekt, der im Hilfsterminus „Sachanalyse“ untergeht.

Dass eine solche – zunächst noch vom Unterrichtsprozess unabhängige – Analyse auch elementar dafür ist, eine fachdidaktische Fallrekonstruktion vornehmen zu können bzw. eine entsprechende Fallarbeitspraxis zu arrangieren, zeigen wir in Kapitel 2.

2) *Die Wechselbeziehung zwischen Gegenstandskonstitution und Konstitution der Lernenden im Unterrichtsprozess:* Die Figur der Gegenstandskonstitution findet ihr Gegenüber in der Konstitution der Lernenden. Die Art und Weise, wie ein Gegenstand zur Sache des Unterrichts wird, bestimmt zugleich das Verhältnis der Lernenden zum Gegenstand, sie weist ihnen Positionen zu und konstituiert den Möglichkeitsraum des Lernens. Konzentriert sich etwa die Bearbeitung des Lasker-Schüler-Gedichts auf die Formanalyse, so werden die Lernenden zunächst nicht als diejenigen angesprochen, die als Lesende ein Verständnis des Gedichts entwickeln bzw. entwickelt haben. Vielmehr üben sie spezifische (nicht nur, aber insbesondere schulische) Verfahren der Untersuchung literarischer Strukturen ein, was durchaus von der intensiven Auseinandersetzung mit dem spezifischen Text abhalten kann. Die Dichte der Auseinandersetzung mit den Gegenständen wirkt sich aber, wie wir in Kapitel 2 zeigen werden, deutlich auf die Qualität des Lernens aus. Dieser Aspekt ist für unsere Zielbestimmung – die Ausrichtung auf sprachliche und literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit – von herausragender Bedeutung.

3) *Die Spezifik und Kontextualität institutioneller Lernprozesse:* Die Figur der Gegenstandskonstitution sensibilisiert insgesamt für die Spezifik und Kontextualität institutioneller (und anderer) Lernprozesse. So differiert die gesellschaftliche Sprach- und Literaturauffassung historisch, aber auch über verschiedene Schulformen hinweg unterscheiden sich Auffassungen von Literatur und Sprache sowie sprachlichem und literarischem Lernen, wie sich etwa bei der vergleichenden Analyse von Lehr- und Lernmaterialien zeigt (vgl. Pieper 2017); Annahmen zur Qualität des Unterrichtsgesprächs sind nicht neutral gegenüber gesellschaftlichen Auffassungen von Lernen und Kommunikation (vgl. Paul 2019); tradierte Genres wie der Schulaufsatz im Fach Deutsch werden lesbar in Hinblick auf veränderte Vorstellungen von Subjektivität (vgl. Zach & Reh 2018). Auch kann die Figur der Gegenstandskonstitution ein Extrem sichtbar machen, das die Fachdidaktik nachhaltig provozieren muss: Routinen des Unterrichts verselbständigen sich gegenüber dem fachlichen Lerngegenstand. So kann etwa das Abarbeiten von Arbeitsblättern zum *eigentlichen* Gegenstand avancieren, der dasjenige, was fachlich mithilfe der Arbeitsblätter gelernt werden soll, suspendiert. Dies verdeutlichen wir in Kapitel 2.

Angesichts der grundlegenden Einsicht, dass die Gegenstände des Faches sich also unterrichtlich konstituieren und dieser Konstitution die Position der Lernenden eingeschrieben ist, können Fallrekonstruktionen durchaus dem Bereich fachdidaktischer Grundlagenforschung zugerechnet werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Argumentationslinien bis zu gegenstandsorientierten struk-

turellen Einsichten vorstoßen, die über die Punktualität einer Einzelbeobachtung hinausweisen.

Zugleich ermöglichen solche Rekonstruktionen eine Orientierung auf die Profession, und zwar in doppelter Weise: Sie können Professionalität in actu in den Blick nehmen und insbesondere als Fallarbeit in der Lehre der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte dienen. Außerdem kann auch aus fachdidaktischer Perspektive angenommen werden, dass die Bearbeitung von Fällen im Studium zur Einübung eines professionellen Reflexionshabitus im Sinne Helsepers beitragen kann (vgl. Helseper 2003) – unter Nutzung des Potenzials eines Agierens im handlungsentlasteten Raum.

Besonders ergiebig kann die Fallarbeit aus unserer Sicht dann sein, wenn sie dem systematischen Interesse der Fachdidaktik entgegenkommt, das ja auf den komplexen Gegenstand des Fachs und seiner Aspekte ausgerichtet ist. Anders als eine Kasuistik nach dem Motto des englischen Rechtssystems, die alternativ zu einer in kodifizierter Form vorliegenden Gesetzesgrundlage auf der Basis von Fällen operiert, die im Rechtsfall vergleichend herangezogen werden, erscheint uns im Fall der fachdidaktischen Fallarbeit ein systematisch ordnender Zugriff möglich und sinnvoll.

Orientierungspunkte für einen solchen ordnenden Zugriff sehen wir unter anderem darin,

- a) bekannte bzw. ermittelbare Handlungsprobleme der fachunterrichtlichen Praxis zum Ausgangspunkt zu machen (vgl. Heins 2018)
- b) die tradierte Strukturierung der Unterrichtsfächer, ihrer Lern- bzw. Kompetenzbereiche – die ihrerseits an normative Bildungsziele gebunden sind – heranzuziehen: Für quasi jeden Lernbereich des Faches sind interessante Fälle denkbar. Ihre Auffindbarkeit ist bisher auf eigene Erkundungen der Fachdidaktik angewiesen.³

Gerade die Berücksichtigung von Bildungszielen führt notorisch auch zu den typischen Spannungsfeldern unterrichtlicher Arbeit. Insofern stehen a) und b) nicht unverbunden nebeneinander. Die fachdidaktische Rede von Handlungsproblemen ist dabei nicht auf die grundsätzlichen Strukturprobleme von Unterricht gerichtet, auch wenn sie diese nicht ausblenden kann. Sie orientiert sich vielmehr an solchen Spannungslagen, die mit der Konturierung und Bearbeitung des Lerngegenstands zu tun haben. So ist die formale Analyse lyrischer Texte curricular durchaus legitimierbar, gerät aber leicht in Spannung zu literar-ästhetischen

³ Zu beobachten ist aber unserer Erfahrung nach ein wachsendes Interesse in der Fachdidaktik an den Universitäten und in den Studienseminaren an entsprechend systematisch orientierten Anthologien.

Bildungszielen, die die individuell lohnende Auseinandersetzung mit dem Sinnangebot literarischer Texte priorisieren. Freilich ist eine geschickte Vermittlung dieses Bildungsziels mit der formalen Analyse möglich, wenn es gelingt, letztere wirkungsästhetisch auszuwerten.

Bei einer Orientierung an zentralen Lernbereichen ist es daher auch denkbar, dass ein Fall aussagekräftig in Hinblick auf eine fachliche „Lehrkunst“ (Paul 2019) im besten Sinne ist und Aufschlüsse in Hinblick auf die Gegenstandskonstitution erlaubt, aus der – auch in theoriebildender Hinsicht – etwas zu lernen ist. Insofern lässt eine solche Fallarbeit auch eine Ausrichtung auf das Gelingen von Unterricht zu. Anders gesagt: Nicht allein die Krise begründet einen Fall und es sind auch Rekonstruktionen denkbar und aussagekräftig, deren Pointe nicht oder nicht in erster Linie darin besteht, „Strukturprobleme des pädagogischen Handlungsraums“ (Wernet 2006, 177) zu erörtern oder der Theoretisierung zugänglich zu machen. Hier sehen wir eine Differenz zur erziehungswissenschaftlichen Fallarbeitspraxis in objektiv-hermeneutischer Tradition (vgl. ebd.), die allerdings nicht als absolute zu verstehen ist: Auch fachdidaktische Fallarbeit arbeitet, wie wir zeigen werden, strukturelle Spannungen heraus.

Die beiden Orientierungspunkte sind auch anschlussfähig an eine Auswahlpraxis, die durch eigene praktische Erfahrungen bestimmt wird, wenn etwa Studierende eigene Fälle aus den schulpraktischen Studien in die Seminarpraxis zurückbringen, um sie für die gemeinsame Fallarbeit fruchtbar zu machen. Neben solchen Fällen, die den Studierenden oder Lehrkräften aus der eigenen Praxis heraus als ein zu bearbeitender Fall erscheinen, weil ein handfestes Handlungsproblem erfahren wurde, ist hier mit Daten aus dem Unterricht zu rechnen, die der Praxis gar nicht problematisch erscheinen, aber in der entsprechenden Fallarbeitspraxis sehr gut zum Fall werden können, etwa um einen spezifischen Aspekt fachlichen Lernens im Unterricht strukturell verständlich zu machen, Alternativen auszuloten etc. Dazu, auch einen ordnenden Zugriff in systematischer Absicht zu ermöglichen, kann und sollte die fachdidaktische Lehre beitragen.

Im folgenden Kapitel stellen wir eine fachdidaktische Untersuchung der Gegenstandskonstitution am Fall vor. Wir wählen ein für die Lehrerbildung für den Primarbereich mit Fach Deutsch hoch relevantes und strittiges Feld, das des Schriftspracherwerbs: Auf verschiedenen Ebenen werden hier typische und bekannte Handlungsprobleme des Deutschunterrichts im Sinne von Option a) sichtbar: Tradierte unterrichtliche Verfahren provozieren lernerseitige Probleme, die außerhalb der Verfahrenslogik liegen; sie haben den Charakter gegenstandsfremder Routinen angenommen, die den Zugriff auf die Orthographie als System versperren. Des weiteren brechen sich die den Verfahren mitunter eingeschriebenen Annahmen zu lernerorientierten, gleichwohl gegenstandsfernen Inszenie-

rungen,⁴ sowohl mit dem Ziel, Einsichten in das System zu erwerben, als auch mit einer – von uns nicht geteilten – Orthographieauffassung, wonach es sich um willkürlich gesetzte Normen handele, die weder systemhaft noch in systematischer Weise lernbar seien (vgl. Bredel 2019).

2 Gegenstands- und lernerferne und gegenstands- und lernerne Unterrichtsverläufe – dargestellt am *Vogel-V*

„So, und jetzt haben wir einfach mal wieder Deutsch.“ So beginnt Lehrkraft A ihre Unterrichtsstunde in Klasse 4 zur Bearbeitung der *v*-Schreibung.⁵ Sie orientiert die Schüler/-innen damit auf die institutionelle Rahmung der nun folgenden Interaktion (Deutschstunde). Die Schüler/-innen sind *als Schüler/-innen* angefragt, die Lehrerin agiert *als Lehrerin*.

Lehrkraft B eröffnet ihre Unterrichtsstunde zur Bearbeitung der *v*-Schreibung in Klasse 4 wie folgt: „So, was erWARTet uns heute? ich sage es NICHT. ihr seid nämlich heute mal wieder als (---) SPRACHforscher und detekTIVE gefragt.“ Die Schüler/-innen sind als Sprachforscher/-innen und Detektive angesprochen, die Lehrkraft tritt nicht in erster Linie als Lehrende in Erscheinung, sondern verspricht den Lernenden die Begegnung mit einem interessanten Problem.⁶

Die beiden Initiationen sind jeweils indikatorisch für den gesamten weiteren Verlauf der Unterrichtsstunden A und B (s.u.).

Wir möchten im Folgenden ein Paradox herausarbeiten, das wir oben mit Blick auf die Figur der Gegenstandskonstitution bereits angesprochen haben: Die Institution Schule stellt einerseits den Rahmen für das fachliche Lernen überhaupt erst bereit (vgl. Ehlich & Rehbein 1986). Zugleich bringt sie Strukturen und Routinen des Unterrichts hervor, die sich gegen die Entfaltung des Lerngegenstands verselbständigen können und dann auch die lernerseitige Partizipation verfehlen.

4 Zum Beispiel Illustrationen oder Leitnarrationen auf Arbeitsblättern, so das Arbeitsblatt zur *v*-Schreibung im Fall, der in Kapitel 2 thematisch ist: *Der Weg eines Ritters* in Bredel & Pieper 2015, 36. Hier werden die Schüler/-innen mit vermeintlich inhaltlich interessanten Themen befasst (im vorliegenden Fall das Thema *Ritter*), dadurch aber noch weiter vom intendierten Unterrichtsgegenstand (Orthographie) weggeführt.

5 Zur Groß-/Kleinschreibung von <*v*> in diesem Beitrag: Im Ausdruck „*v*-Schreibung“ ist <*v*> metasprachlich gebraucht, deshalb wird der Defaultfall (also der Kleinbuchstabe) gewählt; vollständig expliziert müsste es heißen „*v*-*V*-Schreibung“. Bei „*V*-Stunde“ ist <*v*> Teil eines Eigennamens. Bei „*Vogel-V*“ ist <*v*> eine Substantivierung; in beiden Fällen wird <*v*> deshalb großgeschrieben.

6 Beide Fälle stammen aus dem Fallarchiv HILDE der Universität Hildesheim (<https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>), das sich weiter im Aufbau befindet. Im Rahmen der Verschriftlichung und Archivierung der Fälle wurden verschiedene Transkriptionsverfahren exploriert. Die von uns diskutierten Beispiele entstammen unterschiedlichen Explorationsphasen.

Diese Dynamik ist allerdings nicht zwingend, sondern kann mit den Mitteln des Unterrichts verhindert bzw. aufgebrochen werden. Voraussetzung ist dabei, einen Abstand zur äußeren Ordnungsstruktur der institutionellen Rahmung zu wahren, der eine gegenstands- und damit lernernahe Unterrichtspraxis ermöglicht und die Suspensierung des fachlichen Lerngegenstands verhindert. Dieser Abstand ist Bedingung dafür, eine fragende, problematisierende, reflektierende Haltung entwickeln zu können und die Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die Lernenden aufzuschließen.

Dabei wird sich auch zeigen, dass Gegenstände und Lernende nicht in Opposition zueinander stehen, zwischen denen der Unterricht zu vermitteln hätte, sondern dass im Gegenteil mit der Durcharbeitung und damit dem Aufschließen des Gegenstandes für Lernende Lernernähe überhaupt erst hergestellt werden kann.

Zeigen wollen wir das an einem besonders hartnäckigen Gegenstand des Deutschunterrichts, der Orthographie, die seit jeher als nachgerade natürlicher Feind von Lehrkräften gilt: Mit dem „ganzen Rechtschreibwahnsinn“, so Reichen, hielte man „die Kinder davon ab, wirklich denken zu lernen und uns mit der Welt und dem Leben auseinanderzusetzen“ (Reichen ab 1981, 205).

In der Tat wird der Orthographieunterricht von vielen Lehrkräften als belastend erlebt (vgl. Bernasconi u.a. 2010) und die pädagogische Literatur spart nicht mit Vorschlägen, die es erlauben sollen, die vermeintliche Kluft zwischen der Orthographie als Lerngegenstand und den Lernenden zu überbrücken, etwa durch verschiedene Formen des Mitmachens oder Mitgestaltens oder mit Verfahren, die zu einer Phänomenentdeckung einladen sollen.

Die folgende Analyse von Auszügen aus der V-Stunde A kann jedoch zeigen, dass diese Art der Schülerorientierung so lange leerläuft, wie es sich um rein institutionelle, unterrichtsorganisatorische Formen der Beteiligung der Lernenden handelt, solange also nicht, wie in der V-Stunde B, der Gegenstand selbst aufgeschlossen ist.

Für die Aufschließung des Gegenstandes soll hier vor dem Einstieg in die Fallanalysen ein Exkurs über die v-Schreibung im Deutschen vorangestellt werden (entnommen aus Bredel & Pieper 2015, 31f.), ohne den die Unterrichtspassagen nicht oder nur unvollkommen nachvollzogen werden können. Der Exkurs veranschaulicht zugleich die spezifische Anforderung an die Analyse des Lerngegenstands, die oben angesprochen wurde: Das Phänomen der v-Schreibung wird systematisch unter Berücksichtigung des Erwerbs entfaltet, Hinweise auf das Lernen sind integriert.

Exkurs: Die v-Schreibung im Deutschen

Schreibern des Althochdeutschen ist der Buchstabe <v> unbekannt. [f] wird mit <f> verschriftet (*endi farlaz uns sculdhi unsero, sama so uuir farlazzem scolom unserem*). Das ändert sich im Mittelhochdeutschen, wo [f] in der Regel mit <v> wiedergegeben wird (*vor sünden [...] mache uns vri*). Das Neuhochdeutsche verwendet wie das Althochdeutsche das <f> für die Wiedergabe von [f], bewahrt aber einige Schreibungen aus dem Mittelhochdeutschen (siehe A). Für [v] (wie in *zivil*) steht das <v> nur in Fremdwörtern (siehe B).

Leicht vergrößert ergibt sich für die moderne Rechtschreibung das folgende Bild:

A. Die Regel für die Verschriftung von [f] (wie in *Fenster*) in Kernwörtern ist <f>. Der Buchstabe <v> für [f] wird in zwei Fällen verwendet:

1. Bei der Verschriftung der Morpheme <ver->, <vor-> und <von->. Wir sprechen von **morphologischen Schreibungen**.

2. Bei einigen Wörtern mit [f]-Anlaut, wobei der Konsonant [f] allein im Anfangsrand des Wortes steht (Beispiele: *Vater, Vogel, Veilchen, Vetter*). Wir sprechen von **lexikalischen Schreibungen**.

Der Unterschied zwischen 1 und 2 ist gerade für die Modellierung von Lerngelegenheiten von außerordentlichem Interesse: Die morphologischen Schreibungen sind vorhersagbar: Alle Vorkommen von <ver->, <vor-> und <von-> erhalten das <v>. Für die lexikalischen Schreibungen gilt das nicht: Das Auftreten von <v> kann nicht vorhergesagt, sondern muss gelernt werden. Dabei hilft den Lernenden der Umstand, dass nicht überall dort, wo ein [f] zu hören ist, auch ein <v> stehen kann; denn nur dann, wenn das [f] wortinitial steht und wenn auf das [f] ein Vokal folgt, ist das <v> möglich; ausschließen können sie also Schreibungen wie *<vrei>, *<Haver>, *<Senv>, *<Avve>, *<kauven> (dem steht eine Handvoll Ausnahmen gegenüber, etwa <Frevel>, <Larve> und <Vlies>). Für Kinder kann diese Erkenntnis eine erhebliche Lernhilfe bedeuten. Denn damit kann der Hypothesenraum über das Auftreten des ohnehin seltenen Buchstaben <v> in lexikalischen Schreibungen erheblich eingeschränkt werden.

B. Die Regel für die Verschriftung von [v] (wie in *Wasser*) in Kernwörtern ist <w>. Der Buchstabe <v> für [v] kommt ausschließlich in Fremdwörtern vor (*zivil, Konklave, oval* ...), wobei beachtet werden muss, dass nicht alle Vorkommen von [v] in Fremdwörtern mit <v> geschrieben werden (<Krawall>, <Lawine> ...). Für Lerner/innen kann dieser Befund für die Sprachreflexion fruchtbar gemacht werden: Wörter, bei denen <v> mit [v] wiedergegeben wird, sind Fremdwörter (**Fremdwortschreibung**).

2.1 V-Stunde A

- 14 T So, und jetzt haben wir einfach mal wieder Deutsch. (20)
[Lehrerin klappt die Tafel um und gibt stummen Impuls – 7 Wörter mit v:
Kurve, Vase, Verlust, davon, vielleicht, Vergangenheit, verlieren]
- 15 Ss Ss: {grübeln, einige Kinder melden sich}. Ahh.
- 16 T Robin
- 17 S1 Die fangen alle mit Vogel-V an.
- 18 T Alle?
- 19 Ss Nee. Nee {lachen}
- 20 T Schsch.
- 21 S1 Ähm – außer der *Kurve* ()
- 22 T Das war schon ganz gut. () Caroli.
- 23 S2 Ähm – ent entweder sie fangen mit Vogel-V an oder in der Mitte des Wortes
– ähm ist ein Vogel-V
- 24 T Prima. Annika.
- 25 S3 ()
- 26 T Das wisst ihr noch von der ersten Klasse. Wisst'er noch. Das war nicht so ein-
fach mit diesem Buchstaben ... und für viele Kinder is das heute noch nicht
so einfach mit diesem Buchstaben ... An //
- 27 S3 // ()
- 28 T Aha. Paul.
- 29 S4 Mhm (ja), das (find) ich auch sagen mit dem das () bei allen Wörtern is ir-
gendwie 'n Vogel-V drin.
- 30 T Gut. Ibrahim.
- 31 S5 Bei *Kurve*, da klingt das () so wie 'n *w*, aber is echt ein *v*
- 32 T Richtig, das hat Annika glaub ich eben auch schon gesagt. // Nele. ... Cora,
noch was anderes
- 33 Ss // ().
- 34 S6 Ähm – *Verlust* und *verlieren*, das ist irgendwie miteinander verwandt oder so.
- 35 T Aha. Gut. Prima. ... So, dann würd ich ... doch einfach mal bitten, dass wir
die Wörter ... vorlesen, vorlesen
- 36 Ss () {melden sich}
- 37 T Lukas
- 38 S7 *Kurve, Vase, Venus?*
- 39 T {lacht und schiebt den Magneten weg} // Kannst du's jetzt lesen?
- 40 Ss // {lachen}
- 41 S7 *Verlust*. Ach () ... Und (*davor*) //
- 42 T So, und die nächsten drei, Nele.
- 43 S8 *Vielleicht, Vergangenheit* und // *verlieben*
- 44 S2 // {hustet}

- 45 T So und ein ganz großes Problem is für viele von euch, wenn man die Wörter in Silben zerlegen soll, weil man sie ja da an der Stelle trennen kann. Wer könnte denn mal bei dem ersten Wort die Silbenbögen drunterzeichnen? ... Ibrahim..., machs'te das ma mit Gelb?
- 46 S5 Jo. {geht zur Tafel}
- 47 T Äh – einfach da drunter, weil du das ...
- 48 S5 Ähm – ...
- 49 T So, und da ka- kannst du's jetzt noch ma – äh – sprechen, oder? So () //
- 50 S5 *Kurve*
- 51 T Und mach doch mal.
- 52 S5 *Kur – ve* {Armbewegung – Silbenbögen}
- 53 T Gut. Und noch besser is, man bewegt sich dabei noch ... Maurits. (8)
- 54 S9 {geht zur Tafel; zeichnet Silbenbögen unter das Wort *Vase* und spricht leise mit}
- 55 T Und, kannst du das auch noch mal?
- 56 S9 *Va - // se* {klatscht dabei}

Alle Wörter werden der Reihe nach von einzelnen Kindern in dieser Weise markiert und silbifiziert vorgelesen

- 57 T So, dann machen wir das jetzt noch mal gemeinsam {deutet auf die Tafel und beginnt, die Silbenstruktur der ersten Wortes (*Kurve*) zu klatschen, ohne dabei zu sprechen}
- 58 Ss {Die Schüler/-innen übernehmen das Klatschmuster und lesen im Klassenverband die Wörter in silbifizierter Form vor und klatschen dazu.} [bis hier 5 Min, 43 Sek]
- 59 T Na, das ging ja schon mal super. Jetzt bin ich gespannt, ob ihr genau so super das jetzt auf diesem Blatt bearbeiten könnt {es folgen Anweisungen zur Bearbeitung der Arbeitsbögen}

Die Kinder arbeiten ca. 30 Min an den Arbeitsbögen; 5 Min vor Ende bricht die Lehrerin ab, um Administratives zu klären.

(Quelle: HILDE-Archiv)

Wir beginnen unsere Fallanalyse mit der Rekonstruktion der lehrerseitigen Gegenstandsmodellierung: Das ausgewählte Wortmaterial enthält Beispiele für alle v-Schreibungs-Fälle des Deutschen (lexikalische, morphologische und Fremdwortschreibung), die im Wortkartenformat untereinander, inhaltlich aber ungeordnet an der Tafel angebracht sind. Erwartbar wäre, dass es darum geht, (durch eine Umordnung der Wortkarten) verschiedene Phänomengruppen zu bilden. Die Bearbeitung der ausgewählten Wörter wird von der Lehrkraft aber auf die Silbifizierung bezogen (45). Sie bildet den Kern und den einzig erkennbaren Zielpunkt des Unterrichts. Ein Zusammenhang zwischen Silbenstrukturen und der

v-Schreibung wird nicht hergestellt und ist, nach allem, was über die v-Schreibung bekannt ist, auch nicht gegeben.

Der kommunikative Ablauf, dies die zweite Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen, ist trotz dieser konzeptionellen Schiefelage reibungslos zu nennen. Unter institutioneller Perspektive ist er nahezu idealtypisch:

Phase 1:	Stummer Impuls (14)
Phase 2:	Thematisch un gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem die Lernenden sich zum Gegenstand äußern (15-35)
Phase 3:	Thematisch gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem der Gegenstand der lehrerseitig intendierten Bearbeitung unterzogen wird (35-56)
Phase 4:	Schließen des Unterrichtsgesprächs durch gemeinsame Aktivität (57-58)
Phase 5:	Bearbeiten von Arbeitsmaterialien (Klammerzusatz)

Erklärungsbedürftig aus fachdidaktischer Perspektive ist der Widerspruch zwischen dem an der Oberfläche, auch in den Einzelsequenzen störungsfreien Unterrichtsablauf bei gleichzeitig fehlgehender Aufbereitung des Gegenstandes, dem wir uns mit Morek (2012) annähern. Die Autorin spricht in Fällen wie dem vorliegenden von *doing pupil*: „die Schüler/innen werden nicht als [...] bereichsspezifische Experten behandelt, die einen kommunikativen zweckdienlichen Beitrag zum Unterrichtsdiskurs beizutragen hätten, sondern primär in ihrer sozialen Identität als ‚Schüler‘, die Lösungen abliefern.“ (Morek 2012, 260) Dabei sind die abgelieferten Lösungen der Lernenden im vorliegenden Fall durchaus weiterführend (S5, 31: Bei *Kurve*, da klingt das () so wie 'n w, aber is echt ein v; S6, 34: Ähm – *Verlust* und *verlieren*, das ist irgendwie miteinander verwandt oder so). Die Lehrkraft greift diese Antworten aber nicht auf, sondern neutralisiert die Gegenstandsbezüge mit einem gegenstandsfernen Lob (22, 24, 28, 30, 32, 35). Wie wenig sie auf die Ressourcen der Lernenden bei der Erschließung des Gegenstands orientiert ist, zeigt auch die Passage, in der die v-Schreibung – nach den ersten schülerseitigen Assoziationen für die Weiterarbeit – als Unterrichtsthema gesichert wird: „Das wisst ihr noch von der ersten Klasse. Wisst'er noch. Das war nicht so einfach mit diesem Buchstaben ... und für viele Kinder is das heute noch nicht so einfach mit diesem Buchstaben“ (26).

Die Lehrkraft versucht hier, Anschluss an die Perspektive der Lernenden zu finden („Wisst'er noch.“), orientiert aber erneut nicht auf das Lernen, sondern auf ihre Rolle als Schüler und Schülerinnen („Das wisst ihr noch von der ersten Klasse“). Und statt einer den Gegenstand aufschließenden Perspektive identifiziert sie die v-Schreibung als Problem („nicht so einfach mit diesem Buchstaben“), für das

sie jedoch keine Lösung anbietet. Mit der Silbifizierung wird vielmehr ein neues Problem eingespielt, das von einer gegenstandsorientierten Arbeit wegführt.⁷

2.2 V-Stunde B

Die V-Stunde B, die wir hier als Alternative vorstellen, ist unter besonderen Bedingungen entstanden: Wir konnten eine erfahrene Lehrkraft gewinnen, die insgesamt einen gegenstandsaufschließenden Unterricht praktiziert, und die ihren Unterricht zur v-Schreibung für uns so organisierte, dass sie mit demselben Wortmaterial wie die Lehrkraft aus der V-Stunde A arbeitet und mit einem stummen Impuls beginnt. In Bezug auf die Rahmung und Weiterbearbeitung des Materials sollte sie ihren gewohnten Unterrichtspraktiken folgen.

- 1 T: So, was erWARTet uns heute? ich sage es NICHT? ihr seid nämlich heute mal wieder als (---) SPRACHforscher und detekTIVE gefragt::: und ihr WISST ja was das heißt; (3.0) geNAU (.) schauen, manchmal auch genau HÖren, (2.0) NACHdenken, (1.5) und, (-- kombinieren. (4.0) und ich denke, (-) wir starten,(--) und ich bin mir ganz sicher dass IHR den ((atmet tief ein)) diesen detektivischen fall (.) LÖ:sen werdet. [[L bittet die Schüler/innen, sich vor der Tafel zu versammeln]]
- 2 T: [[L öffnet die Tafel; dort stehen folgende Wörter: *Kurve, Vase, Verlust, Vater, vielleicht, Vergangenheit, verlieren*]]
Ist für alle zu lesen?
- 3 SuS hmhm (ja)
- 4 T: gut. (14.0) fang ich mal mit der hinteren reihe an, und ihr (-) nehmt euch mal gegenseitig dran, vielleicht kann ICH ja schon was tun;
- 5 Li Mei: ähm alle wörter haben ein FAU, ja; alle wörter haben ein fau.
- 6 S: Nein
- 7 SuS DOCH, (unverständliche passage)
- 8 S: nicht am anfang
- 9 T: <<schreibt *alle* Wörter mit v; *am Anfang das v* untereinander an die Tafel> ich kürz es mal ab ist das okay für euch?
- 10 SuS Ja
- 11 T: <<schreibt weiter> ja? okay. (2.0) oh mensch (-- ja es kann schon WEItergehen; ich gucke dass ich NACHkomme.>
- 12 Christin: a:so ähm bei manchen wörtern zum beispiel wie bei KURve und VAse da klingt es so wie ein WE:
- 13 T: würdest du die mal bitte (---) RAUSnehmen, aus dieses=liste, dann kann ich nämlich WEITERarbeiten.

⁷ Eine ausführlichere Untersuchung der Stunde (wie auch der V-Stunde B) mit weiteren Transkriptpassagen und Materialien findet sich in Bredel & Pieper 2015.

- 14 Christin: ((geht zur Tafel und hängt eine Karte an einen anderen Platz an der Tafel))
- 15 T: warte mal,<<nimm den Korb mit der Kreide> bunte hab, hab ich auch nicht mehr. MENSCH:>
- 16 ((S fällt ein Magnet herunter))
- 17 T: entSCHULdige.
- 18 Christin: ich mach mal die tafel mal weiter nach UNten.
- 19 T: warte mal. geht es? ähm: (--) ich geb's dir einfach mal pass mal auf denn sonst ich geb's dir mal. welches wort wolltest du [noch haben?
- 20 Christin: KURve und Vase]. äh: weil da klingt das fau so wien we? und bei: manchen wörtern ist ja auch bei verLIERen verGANgenheit und verLUST [da
- 21 T: HILfe HILfe HILfe]
- 22 Christin: [da steht ja immer (solche) ver und ver die vorsilbe ver wird immer mit fau geschrieben. ähm: julia?
- 23 Julia: ähm: also bei verLUST VATER verLIERen vieLEICHT und verGANgenheit, hört sich das FAU (-) nicht so wien (-) fau an, sondern wie'n EF (--) soll ich-
- 24 T: komm doch mal zu MI:R ob du: (-) hier ei=eine ((räuspert sich)) ÜBERSchrift findest, die dazu PASST zu deiner aussage ((räuspert sich))
- 25 Julia: ((schaut sich die Karten in der Hand der Lehrerin an)) hier die hier. [wählt die Karte v klingt wie f]
- 26 T: hmhm (ja) und die anderen können ja noch mal WEIterreden.
- 27 Julia: ((zieht die Tafel etwas herunter, um die Karte an die Tafel zu hängen.)) soll ich dran nehmen?
- 28 T: ja? (--) bitte-
- 29 Julia: Melanie-
- 30 T: ich hab ja zu TUN hier.
- 31 S: ja melanie du bist dran,
- 32 Melanie: ach so. bei verlust, ähm verlieben und bei (-) verGANgenheit da ist immer mit der vorsilbe VER.
- 33 T: (4.0) bin sprachlos ((zeigt an die Tafel als Aufforderung an S, an die Tafel zu gehen)) bitte.(--) mach= nimm dir noch mal jemanden als Hilfe mit, dann sind [wa
- 34 Melanie: ähm::]
- 35 T: das sind ja ein paar mehr wörter, (---)
- 36 Melanie: julia.
- 37 T: ähm- (2.5) hmhm (ja) (1.5) ja.
- 38 ((Beide S gehen an die Tafel und sortieren die Wörter))
- 39 T: () noch mal bei christin eben; wo isse denn.

- 40 Christin: hier.
- 41 T: <<zeigt auf S> da.> <<wendet sich an Julia und Melanie> noch ein bisschen ihr wisst ja ich hab das ja immer gerne ein BISSchen ordentlich:: so: ná?>
- 42 ((S sortieren weiter, ca. 10 Sek.))
- 43 Melanie: fertig. ja. hmhm (ja)
- 44 T: aha? guck doch mal ob hier auch ob ich dafür auch vielleicht AUCH ZU:f= an ne: das kann ne:: noch nich; ne:: ne: ne: ne: ne: nei:n ist gut. okay, nein?
- 45 ((Christin geht an die Tafel, um noch etwas zu sortieren))
- 46 T: AH: christin das darum (-) bat ich wollt ich dich bitten? (---) wollen wir es noch mal ein bisschen damits DEUTlicher ist ein bisschen (--)
ABstellen?
- 47 Christin: ja.
- 48 T: ich mach dann mal die TAFel wieder hoch:? sonst () so: ((ordnet einige Karten an der Tafel noch etwas))
- 49 Julia: äh: frau m.?
- 50 T: <<ordnet weiter Karten an der Tafel> bin ja SPRACHlos hier. (---)
upsassa. so.>
- 51 Julia: frau m. soll ich die überschrift noch mal VORlesen?
- 52 T: (--) das wäre nicht schlecht,
- 53 Julia: FAU (-) klingt wie ef.

(Quelle: HILDE-Archiv)

Auch hier beginnen wir unsere Analyse mit der Gegenstandsmodellierung. Der erste bedeutsame Unterschied zur V-Stunde A ist, dass die Gegenstandsbestimmung in der V-Stunde B nicht durch eine lehrerseitige Setzung erfolgt, sondern sich in der Sukzession des Unterrichtsverlaufs entfaltet. Die Gegenstandskonstitution geht hier also mit der gemeinsamen Erarbeitung des Gegenstandes Hand in Hand: Auf der Basis der Rückmeldungen der Lernenden entsteht folgendes Bild: Die Lehrkraft fokussiert nacheinander und auf der Basis der schülerseitigen Beobachtungen auf die Position von v (am Anfang, 9), auf die Unterscheidung zwischen Fremdwort- und Kernwortschreibung (20-25) und auf die Besonderheit von morphologischen Schreibungen (32/33). Sie ordnet damit das Feld, das die Wortbeispiele zur Verfügung stellen, zusammen mit den Lernenden in Bezug auf die orthographischen Gesetzmäßigkeiten.

In der Makrostruktur macht sich dieses Erarbeitungsverfahren so bemerkbar, dass dem stummen Impuls eine einphasige Erarbeitungsphase folgt, in der die Beobachtungen der Lernenden aufgegriffen und gemeinsam systematisiert werden:

Phase 1: Ankündigung/Voraborientierung (1)

Phase 2: (Stummer) Impuls (2-4)

Phase 3: Gelenktes Unterrichtsgespräch (5ff.)

An der Oberfläche ist der Ablauf damit als weniger strukturiert zu bezeichnen als die Unterrichtsorganisation in der V-Stunde A. Denn die Ordnung wird hier nicht institutionell (Phasenwechsel), sondern diskursiv und mithin gegenstands- und lernernah hergestellt. Die Lernenden werden nicht in ihrer Schülerrolle angesprochen, sondern als „Sprachforscher und Detektive“ (T, 1), das orthographische Material gilt nicht als Problem, das seit der ersten Klasse besteht, sondern als Fall, den es zu lösen gilt (T, 1: „und ich bin mir ganz sicher dass IHR den ((atmet tief ein)) diesen detektivischen fall (.) LÖ:sen werdet (1)“). Die Lehrkraft agiert als Moderatorin und kann offenbar ihre Rolle als Lehrerin entsprechend transformieren (z.B. 4, 11, 19, 30).

2.3 V-Stunde A und V-Stunde B als Fälle für eine kasuistische Lehrerbildung

In der universitären Lehre machen wir bei der Bearbeitung der Stunden A und B bisweilen die Beobachtung, dass Studierende bei einer Erstbegegnung Stunde A als Beispiel für einen geordneten, gut funktionierenden Unterricht verstehen, während sie Stunde B für ein Beispiel für eine ungeordnete und chaotische Interaktion und mithin für einen weniger gelungenen Unterricht halten. Sie übernehmen in diesen Analysephasen eine an den erwarteten Ablaufschemata der Institution orientierte Perspektive.

Eine analytische Weiterentwicklung in fachdidaktischer Hinsicht gelingt nach einem Exkurs zur v-Schreibung im Deutschen, also dann, wenn die Fachlichkeit des Unterrichtsgegenstandes ins Zentrum rückt. Die Studierenden beobachten dann die Unterschiede in der Gegenstandskonstitution und nehmen darauf aufbauend auch weitere Spuren des Interaktionsverlaufs auf (Initiation der Unterrichtsstunden, Ansprache der Lernenden, Bearbeitung schülerseitiger Beobachtungen, Rolle der Lehrkräfte etc.).

2.4 Didaktisches Dreieck

In der pädagogischen Literatur hat sich als Muster für die relevanten Parameter des unterrichtlichen Handelns (Lehrkraft, Lernende, Gegenstand) das Modell des didaktischen Dreiecks durchgesetzt (z.B. Reusser 2008). Als optimal gilt dann eine Passung, die es erlaubt, Gegenstände, Lehr- und Lernprozesse in eine produktive Balance zu bringen.

Wenn unsere Analyse der V-Stunden plausibel ist, muss mit der Institution Schule jedoch eine weitere Dimension eingebracht werden, die eigene Spielregeln einspielt, die die Organisation und den Ablauf des Unterrichts mitstrukturieren.

Dabei handelt es sich nicht einfach um einen vierten Parameter, der neben die genannten Komponenten tritt, sondern um einen Rahmen, der sie je verschieden ins Verhältnis setzt und ihnen spezifische Rollen aufprägt.⁸

Die beiden hier diskutierten Unterrichtsbeispiele ließen sich auf dieser Basis wie folgt darstellen.

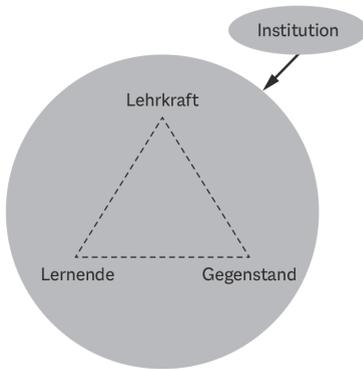


Abb. 1: Modell für die V-Stunde A

In Abbildung 1 bildet die Institution den dominierenden Rahmen. Kennzeichnend ist die gesicherte Abwicklung des Unterrichts. Die Gegenstandsmodellierung tritt ebenso in den Hintergrund wie die Lerner/innen. Lehrer/in und Schüler/innen handeln im Rahmen ihrer institutionellen Rollen (*doing teacher*, *doing pupil*). Der Gewinn dieser Form der Unterrichtsorganisation ist ein an der Oberfläche glatter Verlauf. Der Verlust besteht in der Kappung von Gegenstands- und Lernerbezug. Anders gesagt: Hier geht es allein um die Sicherung des institutionell habitualisierten Unterrichtsgeschehens. Der Gegenstand (v-Schreibung) ist suspendiert.

⁸ Die Überlegungen sind insofern anschlussfähig an die Rahmenanalyse, die Bräuer (2016) vorschlägt. Uns kommt es auf die Kontrastierung der beiden Fälle an.

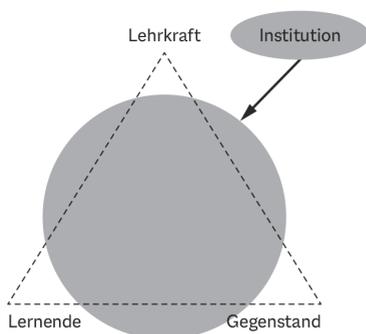


Abb. 2: Modell für die V-Stunde B

In Abbildung 2 bildet der Konnex zwischen Lernenden und Gegenstand den Ausgangspunkt. Die Lehrkraft ist moderierend in diese Begegnung eingespannt. Die Institution stellt die handlungspraktischen Bedingungen, ohne aber das Unterrichtsgeschehen zu dominieren.

Der Gewinn dieser Form der Unterrichtsgestaltung ist die Herstellung einer gegenstandssensitiven Lernkultur. Der Verlust besteht darin, dass keine Sicherheit in Bezug auf den Unterrichtsablauf besteht.

Anders gesagt: Hier geht es um die v-Schreibung als Gegenstand eines entdeckenden und mithin lernersensitiven Problemlösevorgangs. Die Orientierung an der bloßen Absicherung des Unterrichtsverlaufs kann suspendiert werden.

3 Fallarbeit und Professionalisierung

Wir dürfen annehmen, dass der Lehrperson der V-Stunde B das fokussierte orthographische Phänomen nicht als natürlicher Feind der Lernenden (s.o.), sondern als ein ihrer kognitiven Aktivierung im Sinne des Schrifterwerbs zuträgliches Arbeitsfeld erscheint, eine Einsicht, die sich im erkennbar lebendigen Unterrichtsprozess verdichtet haben dürfte. Zum Wissen der Fachdidaktik gehört, dass zur Zufriedenheit mit Schulunterricht sowie mit der Hochschullehre die Erfahrung, wonach ein gewählter bzw. zu wählender Gegenstand als mitunter herausforderndes, aber eben auch stimulierendes und zu lösendes Problem wahrgenommen wird, ganz erheblich beiträgt. Was oben also als Verlust an Sicherheit angesprochen wurde, verspricht einen eigenen Gewinn.

Es dürfte darüber hinaus deutlich geworden sein, dass eine gegenstandssensitive Analyse unterrichtlicher Prozesse aufdeckt, was durch ausschließlich pädagogische Perspektiven nur unzureichend eingeholt werden kann: Sollte es richtig sein, dass (Fach-)Unterricht immer auch dazu beitragen soll und muss, die Gegenstände für die Lernenden aufzuschließen, und sollte es außerdem richtig sein, dass die Gegenstände selbst ein Entdeckungspotenzial bereithalten, ist eine profunde Kenntnis der Gegenstände sowohl unter fachlicher als auch unter Erwerbsperspektive unverzichtbar. Deshalb hat eine didaktisch perspektivierte Analyse dieser Gegenstände zentrale Bedeutung. Die Forderung einer bloßen „Sachanalyse“ überdeckt mitunter, dass die notwendige Hinwendung zum Gegenstand bereits eine Orientierung auf den Lerngegenstand einschließt. Erst auf der Basis einer solchen Analyse können sich Lehrkräfte – auch unter dem Druck der Alltagspraxis und bisweilen gegen das routinierte Brauchtum – hinreichend flexibel auf die Erschließungsprozesse einlassen, die Lernende in den unterrichtlichen Diskurs einbringen. Diesen Zusammenhang auch für Studierende deutlich zu machen (und ihnen zugleich Gelegenheit zur Aneignung einer hinreichenden fachlichen Bildung zu ermöglichen), ist aus unserer Sicht eine der zentralen Herausforderungen der Lehrerbildung. Die Form, wie die sogenannte Sachanalyse hingegen für die schriftliche Unterrichtsvorbereitung häufig verhandelt wird, ignoriert die Ausrichtung auf das Lernen allzu häufig und verhindert daher die Integration der Perspektiven zugunsten einer atomistisch-additiven Struktur, etwa in der Sukzession „Sachanalyse“, „didaktische Begründung“, „methodische Begründung“.

Wir haben von unserer Beobachtung berichtet, dass Studierende im Fall der V-Stunde A ihre Einschätzung erfahrungsgemäß primär nicht auf die Gegenstandskonstitution, sondern auch die institutionenlogischen Ablaufstrukturen konzentrieren. Dass Fallrekonstruktionen im Seminarkontext die Entwicklung eines differenzierenden Blicks fördern und fördern können, ist bekannt. Die fachdidaktische Fallarbeit setzt hier nicht bei allgemeinen Strukturproblemen von Unterricht an. Sie sollte aber auch nicht einfach unbefriedigende Abläufe kritisieren. Vielmehr kann sie durch die Analyse der Gegenstandskonstitution eine vertiefte Wahrnehmung der fachlichen Lernprozesse und eine differenziertere Wahrnehmung des Unterrichts als Möglichkeitsraum erreichen: Wie die Ausführungen zur V-Stunde B zeigen, ist ein gegenstands- und lernernaher Unterricht möglich, und zwar auch bei einem Gegenstand, der gern als ein zu erwerbendes normatives Regelrepertoire missverstanden wird. Entsprechende Fallrekonstruktionen können daher auch ebenso verbreitete wie verkürzte Gegenstandsauffassungen korrigieren helfen.

Zu den Erträgen einer solchen Fallarbeit gehört es darüber hinaus, Einsichten in typisch fachdidaktische Desiderata zu gewinnen: Wenn wir doch seit Jahrzehnten wissen, dass die Praxis des spontan organisierten Reihum-Vorlesens die schülerseitige Konstruktion von Textsinn eher versperrt als erleichtert: Warum wird dieses

Verfahren dann immer noch praktiziert? Hier bedarf es auch der Einsicht in gegenläufige Geltungsansprüche zwischen schulischer Praxis und ihrem Bezugsraum (etwa: Priorität des geordneten Ablaufs, ggf. absolut gesetzt) und einer dezidiert bei der Qualität des Lernprozesses ansetzenden Perspektive.

In der Lehrerbildung lässt sich das Bewusstsein für eine solche Orientierung des Fachunterrichts durch Fallarbeit sicherlich schärfen. Über das Wie des Übergangs von der handlungsentlasteten Reflexion in die Handlungspraxis der Lehrkraft wissen wir noch nicht genug. Erwartbar ist, dass es sich hier nicht um einen einfachen Mechanismus handelt, da das Können der Lehrkraft eben nicht einfaches Ergebnis einer entsprechenden strukturierten Praxis ist (vgl. Neuweg 1999).

Forschungsdiesiderata sehen wir daher auch darin, die Wege des Lernens der Professionellen genauer auszuloten, beginnend mit dem Lehramtsstudium. Die strukturierte Auseinandersetzung mit Fällen im Studium wird von den Studierenden erfahrungsgemäß als außerordentlich praxisnah erfahren, dies auch dann, wenn sich keine eigenen Lehrversuche anschließen. Vielfach ergeben sich im Rahmen von Fallrekonstruktionen etwa im Seminarkontext differenzierende Wahrnehmungen von Lerngegenständen: Im Fall der hier thematisierten V-Stunden geschieht die Analyse des Lerngegenstands v-Schreibung nicht in einem Orthographieseminar ein Semester zuvor, sondern in unmittelbarem Zusammenhang mit der Fallrekonstruktion. Und auch wenn wir hier mit Nachdruck für eine differenzierte vorgängige Analyse der Gegenstände argumentiert haben, gilt freilich zugleich, dass man für eine solche Analyse auch am Unterricht selbst einiges lernen kann, was die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand befruchtet und zu einer Verdichtung der Gegenstandswahrnehmung beiträgt. Dies kann durchaus den Aufbau theoriebasierten fachdidaktischen Wissens erleichtern – für sprachliche und literarische Lerngegenstände gleichermaßen: Interpretationstheoretische Konzepte zur Offenheit literarischer Texte lassen sich am Fall eines vielstimmigen Unterrichtsgesprächs zur Literatur womöglich besonders zielführend erarbeiten, ja erscheinen mitunter allererst als handlungsrelevante Wissensbasis, die dann auch für die eigene didaktische Modellierung und Reflexion fruchtbar gemacht werden kann. Insofern eignet sich die fachdidaktische Fallarbeit für die Inszenierung dichter Lerngelegenheiten im Studium, die disziplinäre Perspektiven verschränken helfen, in unserem Fall der Linguistik und Sprachdidaktik, der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

Weitere Optionen, die in der Lehrerbildung verfolgt werden könnten, schließen sich an entsprechende Szenarien an. So lohnte es sich unseres Erachtens, die Potenziale des Übens auszuloten (vgl. Idel u.a. 2014): Neben der Einübung reflexiver Praktiken im Sinne einer Routine der Reflexion (vgl. Helsper 2003), fachdidaktisch orientiert auf die Gegenstandskonstitution, könnte sich das Üben auch auf eigene Unterrichtsversuche beziehen. Eine gegenstandsorientierte Inszenierung des Lernwegs kann schließlich vorbereitet werden und eine Strukturierung einer

gegenstandsnahe Lehr-/Lernpraxis unter den institutionellen Bedingungen des Unterrichts ist wie gesehen möglich. Ein wichtiger Zielpunkt von Fallanalysen besteht daher darin, diejenigen Aspekte insbesondere der Gesprächsführung ausfindig zu machen, die die Ausrichtung der Lernenden auf den Gegenstand des Lernens befördern, und in der Lehrerbildung Szenarien vorzusehen, in denen eine entsprechende Praxis erprobt werden kann. Gerade angesichts des vielfach offenen, daher unsicheren Charakters lernförderlicher Gespräche sollte die Lehrerbildung diese besonderen Herausforderungen ernst nehmen. Sprechend bezeichnet Paul die Gesprächsführung als „Lehrkunst“ (Paul 2019). Die derzeitigen Modelle des Praxissemesters in diese Richtung zu entwickeln, erweist sich allerdings strukturell als herausfordernd.

Die Universität hat gegenüber innerschulischen Praktika, der zweiten Phase der Lehrerbildung und dem schulischen Beratungsraum den Vorteil der strukturellen Distanz. Das sollte die handlungsentlastete Reflexion im Studium, aber auch im Feld der Lehrerfortbildung begünstigen. Das besondere Potenzial fachdidaktischer Fallarbeit sehen wir darin, die institutionellen Rahmenbedingungen und die Routineförmigkeit von Unterricht zu Anforderungen und Möglichkeiten fachlichen Lernens in Beziehung zu setzen und mitunter scharf zu kontrastieren. Dabei zeigen sich im besten Sinne angemessene Freiräume, die der professionellen Gestaltung offenstehen.

Literaturverzeichnis

- Aeby-Daghe, S. & Schneuwly, B. (2011): „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire). Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In: I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt: Lang, 15-34.
- Bernasconi, T., Hlebec, H. & Reißig, T. (2010): Ressourcen und Probleme der Lehrer im Orthographieunterricht. In: U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 496-506.
- Böttcher, W. (1994): Grammatikunterricht in Schule und Lehrerausbildung. In: *Der Deutschunterricht* 5, 46. Jg., 8-39.
- Bräuer, Chr. (2016): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt: Lang.
- Bräuer, Chr. (2010): *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bredel, U. (2019): Rechtschreiben lernen – eine Frage der Praxis? In: C. Scheid & Th. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer Nature, 3-18.
- Bredel, U. & Schmellentin, C. (2014): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Heins, J. (2018): Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch* 44, 27-43.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 142-161.
- HILDE-Archiv: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Unter Mitarbeit von A.-K. Stolle. Wiesbaden: Springer VS, 75-88.
- Ivo, H. (1975): *Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt: Fischer.
- Ivo, H. (1977): *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten. Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider, 135-159.
- Lindow, I. (2013): *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Morek, M. (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Neuweg, H.-G. & Polanyi, M. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie*. Münster u. a.: Waxmann.
- Paul, I. (2019): *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pflugmacher, T. (2015): *Verstehen verstehen – verstehen*. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Chr. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 131-158.
- Pieper, I. (2017): Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes „Willkommen und Abschied“. In: D. Scherf (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Unter Mitarbeit von S.H. Becker, L. Grimm, P. Heyer & C. Rosebrock. Hohengehren: Schneider, 62-78.
- Pieper, I. (2015): Zur spezifischen Rahmung des Interpretierens in der Schule: *Willkommen und Abschied* als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe. In: M. Lessing-Sattari, M. Löhden, A. Meissner & D. Wieser (Hrsg.): *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 185-217.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-41.
- Reichen, J. (ab 1981): Was ist Lesen durch Schreiben? Textsammlung Dr. Jürgen Reichen. Online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21206002/was-ist-lesen-durch-schreiben-jurgen-reichen>. (Abrufdatum: 10.11.2020).
- Reusser, K. (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellenkamps (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, 219–237. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15. (Abrufdatum: 10.11.2020).

- Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zach, B. & Reh, S. (2018): Abituraufgaben in der späten Weimarer Republik zwischen Normierung der Aufgabenbearbeitung und dem Anspruch nach „Selbständigkeit“. In: Didaktik Deutsch 44, 44-60.