

Krey, Olaf; Rabe, Thorid; Ritter, Michael

Fallarbeit in den Fachdidaktiken. Eine analytische Auseinandersetzung mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik

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. 208-229



Quellenangabe/ Reference:

Krey, Olaf; Rabe, Thorid; Ritter, Michael: Fallarbeit in den Fachdidaktiken. Eine analytische Auseinandersetzung mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik - 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. 208-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215691 - DOI: 10.25656/01:21569

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215691>

<https://doi.org/10.25656/01:21569>

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.

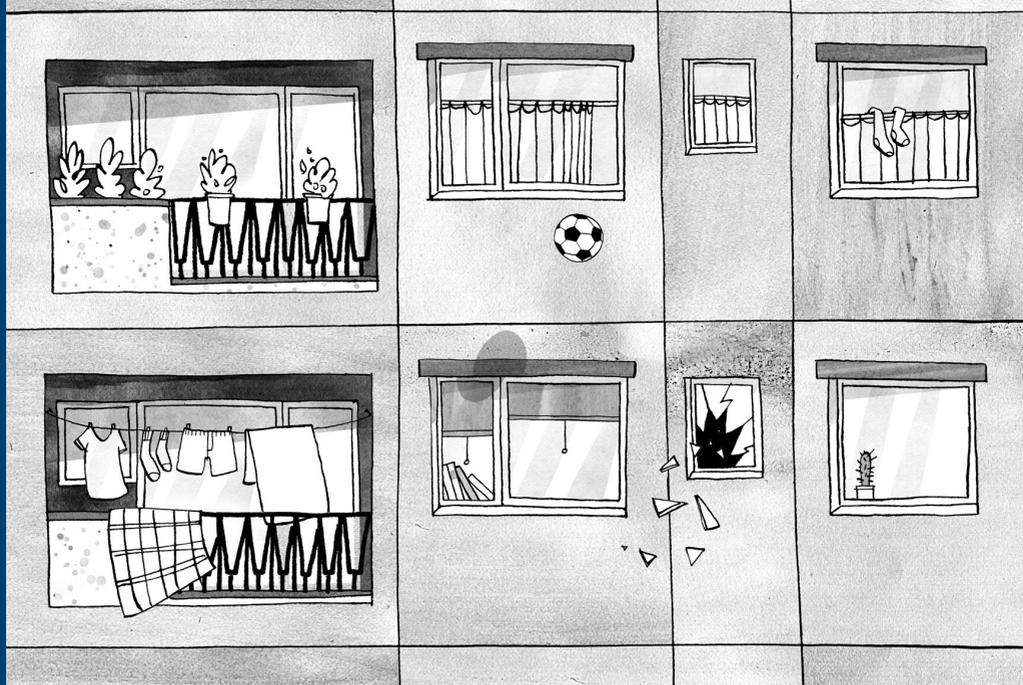


Kontakt / Contact:

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

Olaf Krey, Thorid Rabe und Michael Ritter

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik

1 Einführung

Der Kasuistik wird in weiten Teilen der erziehungswissenschaftlichen Lehre (und Forschung) der Lehrer*innenbildung eine mehr oder weniger selbstverständliche Existenzberechtigung zugesprochen; das belegen u.a. eindrucklich die Beiträge in diesem Band. Kasuistik ist dabei an vielen Standorten fester Bestandteil von Lehrveranstaltungen der einzelnen Fachdisziplinen in allen Phasen der Lehrer*innenbildung, die Auseinandersetzung mit Kasuistik gehört zum Selbstverständnis dieser Fachkolleg*innen.

In den Fachdidaktiken hingegen hat das Konzept der Kasuistik als Diskussionsgegenstand bislang nur randständig Aufmerksamkeit erfahren. Das verwundert, wird mit der Arbeit an Fällen – neben der Anbahnung eines reflexiven Habitus – doch auch das Ziel der Relationierung von *Theorie* und *Praxis* in der Lehrer*innenbildung verbunden (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 29; sowie Heinzel, Hummrich, Leonhard in diesem Band).

Eine Fachdidaktik ist in der Regel direkt und/oder indirekt damit befasst, die unterrichtliche Praxis des ihr zugeordneten Unterrichtsfaches zu verstehen und bezogen auf seine fachunterrichtlichen Gegenstände Lehr-Lern-Prozesse zu modellieren. Dieser sehr konkrete Bezug auf ein institutionell klar gerahmtes Berufsfeld, der sich in einer mindestens impliziten und indirekten Verbundenheit mit der reichen und täglich neue Fälle generierenden Praxis des Fachunterrichts zeigt und als kausale und teleologische Ursache für fachdidaktisches Arbeiten immer gegenwärtig ist, könnte eine prinzipielle Affinität fachdidaktischer Theoriebildung und Lehre zu fallorientierten Denk- und Argumentationsweisen erwarten lassen.

So ließe sich durchaus fragen, ob das weitgehende Ausbleiben einer Diskussion *über* Kasuistik in den Fachdidaktiken denn auch von einem Fehlen von Fallarbeit in der fachdidaktischen Lehre begleitet wird. Dies scheint unwahrscheinlich, denn das *Versprechen* der Praxisorientierung – einer theoriebasierten wissenschaftlichen Reflexion von Unterricht – ist für die Fachdidaktiken besonders attraktiv (zur Problematisierung vgl. Wernet in diesem Band). Dem *Beispiel* kommt in der

fachdidaktischen Darstellungs- und Argumentationstradition ein zentraler Stellenwert zu, es ist z.B. im Sinne misslungenen Unterrichts oder ausbleibenden Lernerfolgs Ausgangspunkt fachdidaktischer Reflexion oder im Sinne von *best practice* Illustration für die erfolgreiche Anwendung einer Theorie bzw. eines Modells, Aufbereitung eines Inhalts etc. Eine fachdidaktische Lehre ohne solche Bezüge ist nur schwer vorstellbar.

Vor diesem Hintergrund verwundert der Befund, dass die potentiell fallaffinen Fachdidaktiken bislang nur wenig Anknüpfungspunkte an das Konzept der Kasuistik gefunden haben. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig.

Im Folgenden versuchen wir, eine Relationierung von Kasuistik und Fachdidaktik vorzunehmen, um mögliche Spannungsverhältnisse, aber auch potenzielle Anschlussstellen für eine interdisziplinäre Adaption des Kasuistik-Konzeptes in den fachdidaktischen Domänen der Lehrer*innenbildung zu identifizieren. Dabei berühren wir auch die Frage, ob Gründe für die wahrgenommene Distanz zwischen Fachdidaktiken und Kasuistik in den disziplinbezogenen Eigenlogiken der fachdidaktischen Theoriebildung zu finden sein können. Dazu werden wir Elemente der Lehre zweier sehr verschiedener fachdidaktischer Disziplinen, wie sie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) praktiziert werden, in den Fokus rücken. Am Beispiel fallorientierter Lehrformate der *Physikdidaktik* (Kap. 2) und der *grundschulbezogenen Deutschdidaktik* (Kap. 3) wird der Frage nachgegangen, wie diese Formate sich in Relation zu den Diskursen der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik positionieren lassen und wie eine solche Perspektive auf die Erwartungen und Gegenstandsbereiche der fachdidaktischen Lehre Bezug nimmt. Anhand der herausgearbeiteten Beobachtungen soll am Ende des Beitrags eine Diskussion zur Spezifik kasuistischen Arbeitens in den Fachdidaktiken erfolgen, die Anregungen dazu gibt, wie das erziehungswissenschaftliche Konzept für fachdidaktische Fragestellungen adaptiert werden kann und dabei strukturell modifiziert wird (Kap. 4). Damit möchten wir einen Beitrag zur interdisziplinären Verzahnung der verschiedenen an der Lehrer*innenbildung beteiligten Disziplinen leisten.

Wir beziehen uns im vorliegenden Beitrag auf vier Idealtypen von Kasuistik, wie sie im Rahmen des KALEI-Projektes an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) erarbeitet wurden (vgl. Schmidt u.a. 2019; Schmidt & Wittek in diesem Band, 179). Aus unserer Perspektive ist der hier herangezogene Systematisierungsversuch besonders deshalb hilfreich, weil er von einem weiten Kasuistikverständnis ausgeht und sich einer vergleichenden Wertung der Idealtypen enthält: Die Idealtypen stehen nebeneinander und nicht in einer Rangfolge.

2 Kasuistische Formate in der Physikdidaktik

Die physikdidaktischen Studienanteile in den Lehramtsstudiengängen an der MLU erstrecken sich vom ersten bis zum achten Studiensemester und ermöglichen insofern die wiederholte und aufeinander bezogene physikdidaktische Arbeit an Fällen.

Die wichtigsten kasuistischen Elemente werden hier zeitlich geordnet nach dem Studienverlauf beschrieben und hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Zielstellung und ihren Bearbeitungsmodi charakterisiert. Die folgende Tabelle gibt einen orientierenden Überblick.

Tab. 1: Überblick über ausgewählte kasuistische Lehrelemente im Physikdidaktik-Curriculum der MLU

Semester	Lehrveranstaltung	Kurze Beschreibung der kasuistischen Dokumente
2	Laborübungen: physikalische Schulexperimente	Videografierte Unterrichtssequenzen des Microteachings
3	Seminar zu physikdidaktischen Grundlagenthemen	Kein manifestes Dokument, erinnerte Primärerfahrung der Studierenden zur Perspektivenübernahme
4	Schulpraktische Übungen	Videografierte (und transkribierte) Unterrichtssequenz eigenen Unterrichts
ab 5	Schulpraktikum	Artefakte und Beobachtungsprotokolle hospitierten oder eigenen Unterrichts
6	Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe	Auszüge aus Schulbüchern

2.1 Laborübungen: physikalische Schulexperimente

Im Rahmen der sogenannten Laborübungen im zweiten Semester eignen sich die Studierenden Fähigkeiten zur Planung und Durchführung von physikalischen Schulexperimenten an. Verbindlicher Bestandteil der Veranstaltung sind Microteachings (vgl. Havers & Toepell 2002, 178). Jede Studierende bereitet einen maximal zehnmütigen Unterrichtsausschnitt vor, in dessen Mittelpunkt ein zuvor in der Lehrveranstaltung erprobtes Schüler- oder Lehrerexperiment steht, und führt diesen mit den Kommiliton*innen durch, die sich in die Rolle von Schüler*innen versetzen. Neben einer mündlichen Rückmeldung durch die Lehrenden und einem kurzen, kriteriengeleiteten Feedback durch die Kommiliton*innen erhalten die Studierenden eine Videografie ihres eigenen Microteachings, die als Grundlage für eine schriftliche Reflexion der Präsentationserfahrung unter Einbeziehung der erhaltenen Rückmeldungen dient.

Dieses komplexitätsreduzierte Vorgehen ermöglicht den Studierenden, erste fachdidaktische Handlungserfahrungen in experimentierbezogenen Unterrichtssettings (Präsentation von Demoexperimenten, Anleitung von Schülerexperimenten, Erstellung von Begleitmaterialien, Antizipation von sachbedingten Lernschwierigkeiten) zu sammeln. Insofern handelt es sich um eine erste Selbsterprobung in der Rolle als Physiklehrer*in. Gleichzeitig sollen damit langfristig der produktive Umgang mit Feedbacksituationen und eine analytisch-reflexive Grundhaltung zum (eigenen) Unterrichtshandeln angestoßen werden.

Im Sinne der Idealtypen der Kasuistik ist diese Fallarbeit wohl am ehesten der *praxisanalysierenden Kasuistik* zuzuordnen, die auf die Selbstanalyse des eigenen pädagogischen – hier fachdidaktischen – Handelns zielt. Kritisch zu hinterfragen ist allerdings, welche Praxis hier in den Blick gerät, handelt es sich doch nicht nur um den eigenen Fall, sondern um bewusst komplexitätsreduzierte Lehrausschnitte, deren Reduktion sich unter anderem in der zeitlichen Beschränkung, der pädagogischen Entlastung – weil Studierende *unterrichtet* werden – und in der thematischen Fokussierung auf Schulexperimente äußert. Dadurch wiederum entfällt gewissermaßen der Schritt der Auswahl des Materials für die Fallbearbeitung, wohingegen erst im Verlauf der Bearbeitung der Reflexionsaufgabe durch die Studierenden selbst festgelegt wird, worin der Fall besteht. Dadurch, dass über den Verweis auf einen Reflexionskreislauf (vgl. Korthagen & Vasalos 2005) hinaus das methodische Vorgehen bei der Analyse der Videografien nicht weiter spezifiziert wird, ist von den Studierenden nur eine geringe Bearbeitungstiefe zu erwarten.

2.2 Seminar zu physikdidaktischen Grundlagenthemen

In einem Seminar im dritten Semester widmen sich mehrere Sitzungen der Rolle der Sprache beim Physiklernen im Kontext von Inklusion. Zu Beginn werden die Studierenden in Adaption eines Vorschlags von Tajmel (2017) ohne Vorankündigung in eine (typische?) Unterrichtssituation versetzt, in der sie die Rolle der Schüler*innen übernehmen. Ihnen wird das sogenannte *Kleiderbügelexperiment* präsentiert, bei dem das physikalische Phänomen Auftrieb mit Hilfe von Alltagsgegenständen demonstriert wird. Im Anschluss sehen sich die Studierenden mit der Aufgabe konfrontiert, den Versuch (Aufbau und Beobachtung) schriftlich zu beschreiben: für sie überraschend in ihrer *zweitbesten* Sprache bzw. in ihrer besten Fremdsprache, d.h. für viele Studierende nicht auf Deutsch!

Im Anschluss an diese Schreibaufgabe bzw. den Bearbeitungsversuch werden die Studierenden statt eines Ergebnisvergleichs dazu aufgefordert, Probleme bei der Bearbeitung der Aufgabe zu beschreiben, zu überlegen, welche Hilfsmittel ihnen von Nutzen gewesen wären und vor allem, die eigenen Gefühle, das eigene Erleben in der Situation mit einzubeziehen.

Auf den ersten Blick handelt es sich bei diesem Lehrbaustein nicht um Kasuistik im engeren Sinne, weil *der Fall* quasi live hergestellt und nicht vorab und dauerhaft dokumentiert wird. Ähnlich wie in der Logik einer *subsumtiven Kasuistik* dient die Inszenierung einer unterrichtsähnlichen Situation dazu, ein vorab festgelegtes Themenfeld zu illustrieren oder, in diesem Fall vielleicht noch stärker, den Studierenden dieses Thema aufzuschließen, es ihnen durch einen zeitweiligen Perspektivenwechsel („Ich als Schüler*in mit einem begrenzten sprachlichen Repertoire in der aktuellen Zielsprache“) und die damit verbundenen Erfahrungen („Hoffentlich muss ich das nicht vorlesen; ich habe mich so sehr mit den Vokabeln beschäftigt, dass für fachliches Verstehen keine Zeit mehr blieb.“) in seiner Relevanz nahe zu bringen. Im Kontrast zu anderen kasuistischen Elementen, bei denen gerade eine Perspektive der wissenschaftlichen Distanz und/oder eine Lehrer*innenperspektive eingenommen werden soll, wird hier durch das Erleben aus Schüler*innenperspektive eine emotionale Betroffenheit ausgelöst, die in einer anschließenden Reflexion bearbeitet und für die weitere Erschließung des Themas genutzt werden kann. Die Betroffenheit soll produktiver Ausgangspunkt für eine (subjektive) Theoriebildung werden, mindestens aber die Wirkmächtigkeit des *Normalen* und die Notwendigkeit der distanzierenden Multiperspektivität greifbar machen. Falls es sich überhaupt um Fallarbeit handelt, so ist ihr Ergebnis durch die Dozent*innen vorab festgelegt, die Bearbeitungstiefe eher gering und nicht methodologisch gerahmt.

2.3 Schulpraktische Übungen (SPÜ)

Im vierten Fachsemester planen die Studierenden in den SPÜ erstmals (im Rahmen des Studiums) eigenen Physikunterricht, werden zu ihrer Planung beraten und führen dann Unterricht durch. Sie erhalten Rückmeldung anhand von vorab durch die jeweils Unterrichtenden festgelegten Beobachtungskriterien. Aus den eigenen videografierten Unterrichtsstunden wählen die Studierenden für eine vierstündige Nachbereitungssitzung zwei Videosequenzen von wenigen Minuten aus. Eine von den Studierenden zu transkribierende Sequenz soll ausgewählt werden, in der *etwas Fachliches/Fachdidaktisches* aus Sicht der Studierenden interessant, fragwürdig oder problematisch erscheint. Der zweite Unterrichtsausschnitt kann freier, also *ohne* konkreten Bezug auf fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Gegenstände, bestimmt werden, er wird Anlass einer kollegialen Fallberatung im Seminar.

Daraus resultieren zwei Gruppenarbeitsphasen in der Präsenzzeit:

1) Im Sinne einer *praxisanalytischen Kasuistik* fordert die Aufgabe zu den Transkripten dazu auf, dass kurz und möglichst wenig wertend die Einbettung des Transkripts in den Unterrichtsverlauf geschildert und das Transkript mit verteilten Rollen gelesen wird, um sich dann zunächst über spontane Lesarten – mit der Betonung auf den Plural – auszutauschen. Im Anschluss soll das Transkript dann

sequentiell interpretiert werden, um herauszuarbeiten, was in dem Transkript aus fachdidaktischer Perspektive (und damit wiederum schon begrenzt ergebnisoffen) *der Fall ist*. Erst im Anschluss an diese Bearbeitung des Transkripts besteht die Möglichkeit, die Szene im Videomitschnitt anzusehen und sich darüber auszutauschen, wie die zusätzlichen Informationen die entwickelte Interpretation verändern können.

Vorausgesetzt wird dabei, dass die Studierenden durch das Absolvieren eines im Rahmen des erziehungswissenschaftliche Grundlagenstudiums begleiteten Beobachtungspraktikums bereits an kasuistisches Arbeiten und spezifisch an ein sequentielles und damit entschleunigtes Vorgehen bei der Analyse von Interaktionen, an die Idee der normativen Enthaltsamkeit und das Immanenzgebot (i.S. eines Verzichts auf die Unterstellung von Intentionen) herangeführt wurden.

Die Studierenden arbeiten in diesem Format also sowohl auf eigenen als auch am fremden Fall, ohne auf einen spezifischen methodischen Rahmen festgelegt zu sein. Gleichwohl sehen wir dieses Setting an der Grenze zu einer *rekonstruktiven Kasuistik*, weil eine hohe Bearbeitungstiefe des Falls zumindest von Seite der Lehrenden angestrebt wird und damit nicht nur auf professionelles Handeln, sondern eben auch auf einen reflexiven Habitus hingewirkt wird. Gleichzeitig lassen sich diesen Intentionen gegenläufige Schwierigkeiten beobachten, die auch bei SPÜ-Fallarbeit in anderen Fächern berichtet wurden. So schwankt die Qualität der Daten und auch die Analysefähigkeiten der Studierenden sind trotz der Vorkenntnisse aus dem Beobachtungspraktikum sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Lindow & Münch 2014; Breidenstein u.a. 2020). Oftmals verfallen die Studierenden auch hier schon in die Suche nach Handlungsalternativen, statt den Fall als solchen erst herauszuarbeiten.

2) Im zweiten Teil der SPÜ-Auswertungssitzung wird Raum für kollegiale Fallberatungen zur Bearbeitung eines *Problems*, das die Studierenden in ihren eigenen Videos identifiziert haben, gegeben. Den Studierenden gibt die kollegiale Fallberatung, bei der es sich je nach tatsächlicher Ausgestaltung des vorgegebenen Rahmens um *problemlösende oder praxisanalysierende Kasuistik* handeln kann, die Möglichkeit, Unterrichtsgeschehen handlungsentlastet zu analysieren und das eigene (fachdidaktische) Handlungsrepertoire kritisch zu hinterfragen und ggf. gedanklich zu erweitern. Unsere Erfahrung mit diesem Setting zeigt, dass nur selten fachdidaktische Probleme in den Vordergrund rücken, sondern eher allgemeindidaktische oder pädagogische Fragen (Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Umgang mit Störungen) für die Studierenden thematisch werden. Zu beobachten ist zum Teil allerdings auch, dass sich das vorab wahrgenommene Problem in der Analyse auflöst, weil sich die Wahrnehmung der Unterrichtssituation durch den Einbezug mehrerer Beobachtungsperspektiven ändert oder weil sich die ursprünglich mit der Situation verbundene Zielvorstellung ändert. Das kann zu einer (Schein-)Entlastung der Studierenden führen: Positiv gewendet kann dahinter die

Anerkennung der Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterrichtsgeschehen und Lehrer*innen-Schüler*innen-Gegenstands-Interaktionen stehen, also eine Anerkennung des Technologiedefizits pädagogischen und didaktischen Handelns. Negativ betrachtet kann diese Entlastung aber auch dazu führen, dass sich die Studierenden der eigenen Verantwortung für das Gelingen fachlicher Unterrichtsinteraktionen entziehen im Sinne eines „da habe ich ohnehin keinen Einfluss“.

2.4 Schulpraktikum

Nach Abschluss der SPÜ können die Studierenden das erste von zwei vierwöchigen Schulpraktika absolvieren, in dem sie im Fachunterricht hospitieren, diesen selbst planen und durchführen. In der Physikdidaktik wird dieses Praktikum derzeit genutzt, um das Thema *Physiklernen und Sprache* aufzugreifen und zu vertiefen. Dazu dokumentierten die Studierenden für eine fallanalytische Auseinandersetzung z.B. Aufgabenstellungen, Experimente, Arbeitsblätter oder Tafelbilder, Auswertungen, Herleitungen etc. und deren Einsatz im Unterricht. Auswahlkriterium ist, dass unter der Perspektive *Physiklernen und Sprache* etwas auffällig/interessant wird. Mindestens drei solcher Fälle sollen gesammelt und in geeigneter Form (Transkription einer Videoaufzeichnung, Gedächtnisprotokoll erstellt unmittelbar im Anschluss an die Stunde etc.) dokumentiert werden.

Bisher fand eine analytische Auseinandersetzung mit diesem Material als Teil des Praktikumsberichts individuell und schriftlich statt. Während damit eine nachvollziehbar gründliche Auseinandersetzung jeder/jedes einzelnen mit einem Fall angeregt werden kann, liegt darin auch ihr Nachteil begründet, dass die Fallarbeit in der Dyade Studierende/Dozent*in verbleibt und verschiedene Lesarten und Deutungszugänge eher nicht entstehen und verhandelt werden. Derzeit wird eine Modifikation des Formats durch die Interpretation des Materials in Kleingruppen erprobt.

Mit dem Fokus auf Sprache arbeiten die Studierenden in einem im Vergleich zu den SPÜ noch enger gefassten physikdidaktischen Themenfeld, das im Kontext inklusiven (Fach-)Unterrichts bedeutsam ist, dem gegenüber viele Lehramtsstudierende der Physik allerdings *fremdeln*. Die Identifikation von (subjektiv) relevanten Situationen stellt vor diesem Hintergrund eine erste Herausforderung dar, so dass innerhalb des engen fachdidaktischen Fokus auf Sprache sehr divers bleibt, was die Studierenden als interessant im Hinblick auf Physiklernen und Sprache empfinden.

Vielfältig ist auch die Dokumentation der Fälle bzw. welche Art von Fallmaterial entsteht. Aus der obigen Aufgabenstellung lässt sich ableiten, dass es sich dabei um konkrete Arbeitsmaterialien aus dem Physikunterricht handeln kann, aber auch um Beobachtungsprotokolle oder Transkripte zu Interaktionen im Physikunterricht. Auch die Kombination aus beidem wie z.B. eine schriftliche Versuchs-

anleitung und ein Lehrer*in-Schüler*innen-Gespräch zu dieser Anleitung können als Fallgrundlage dienen.

Eine zweite Herausforderung wird in den bisher schriftlichen Fallrekonstruktionen deutlich. Wie auch Thon (2016, 94) anhand studentischer Perspektiven auf Fallarbeit zeigt, fällt den Studierenden der Umgang mit der Mehrdeutigkeit von Fällen schwer, so dass sie zu einer Vereindeutigung und Reduzierung dessen, was der Fall ist, neigen. Ein Ziel der neu konzipierten Nachbereitungssitzungen ist deshalb, genau dieser Vereindeutigung durch die Mehrperspektivität der Interpretierenden entgegen zu wirken. Bei dem vorliegenden Format handelt es sich konzeptionell um *rekonstruktive Kasuistik* mit den ihr eigenen Herausforderungen.

2.5 Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe

Ein letztes und aus unserer Sicht ganz anders gelagertes Beispiel stammt aus einer Lehrveranstaltung zum Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Zu Beginn des Themas *Perspektiven auf die spezielle Relativitätstheorie* (sRT) werden Sachstrukturen gängiger Schulbücher zur relativistischen Kinematik herausgearbeitet und in sogenannten *Sachstrukturdiagrammen* (vgl. Brückmann & Duit 2014) visualisiert. Aus diesen Diagrammen sollen die Abfolge der fachlichen Inhalte und die Bezüge der einzelnen Themen untereinander erkennbar sein. Unterstützend und relevante Analyseperspektiven kennzeichnend, werden die Studierenden angehalten, insbesondere auf die Verständlichkeit und die Rolle von Repräsentationsformen, das Ausmaß der Mathematisierung und Formalisierung und auf die Einbettung des Michelson-Morley-Experiments einzugehen. Die in Kleingruppen erstellten Sachstrukturdiagramme werden im Anschluss verglichen, so dass deutlich wird, wie stark sich die zugrundeliegenden Lehrbuchausschnitte, die also gewissermaßen das Fallmaterial darstellen, in den genannten Kriterien unterscheiden. Deutlich wird dabei die Relevanz, fachliche Elementarisierungen als solche zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen.

Den Studierenden soll dabei einsichtig werden, dass sachstrukturelle Zwänge existieren, diese aber eine Lehr-Lern-Struktur nicht determinieren, die wiederum persönliche Vorlieben und Verstehensschwierigkeiten unterschiedlich gut adressieren kann. Darüber hinaus – und auch das soll in die Perspektive der Studierenden gerückt werden – wird mit der jeweiligen Darbietung auch der Gegenstand unterschiedlich konstituiert.

Dieses Beispiel ist insofern untypisch, als mit einem Lehrbuch das Endergebnis eines Gestaltungsprozesses zum Fall wird, also ein Dokument, das – so wird unterstellt – Spuren seiner Entstehungslogik enthält und eben hinsichtlich verschiedener Aspekte, z.B. der grundsätzlichen Verstehbarkeit physikalischer Zusammenhänge oder ihrer vermeintlichen Genese, befragt werden kann.

Der Zugang zum Fall ist eher fokussiert, aber nicht gänzlich determiniert, die verwendete Methode ist zunächst vorgegeben, hält aber die Möglichkeit einer

Öffnung bei Rückbezug auf das Original bereit. Dabei können sowohl divergente als auch konvergente Fragen generiert und produktiv verwendet werden, wobei die entstehenden Sachstrukturdiagramme nur bedingt ergebnisoffen sind. Die Bearbeitungstiefe wird maßgeblich vom vorhandenen Vorwissen bzw. der zusätzlich herangezogenen Literatur beeinflusst. Unserer Erfahrung nach erreicht sie in einem günstigen Fall ein mittleres Niveau. Der Fall verweist sehr wohl auf (zu rationalisierendes) Allgemeines (Gestaltungskriterien, Sequenzierungsmöglichkeiten, Text-Bild-Bezüge, epistemologische Aspekte etc.), kann aber auch darunter subsumiert werden. Mit Blick auf diesen Lehrbaustein lässt sich hinterfragen, ob der den kasuistischen Idealtypen zugrundeliegende Definitionsbereich für Fälle insofern verlassen wird, als nicht die Interaktionen zwischen Menschen selbst, sondern kulturell gerahmte Interaktionsprodukte verhandelt werden. Hinsichtlich der *kasuistischen Idealtypen* wäre dann zu überlegen, ob der mit ihnen aufgespannte Raum für kasuistische Lehre beibehalten werden kann oder ob er einer Erweiterung bedarf.

3 Kasuistische Formate in der Deutschdidaktik (Grundschule)

Auch in den Studienmodulen der grundschulbezogenen Deutschdidaktik spielen *Fälle* in vielen Formen und Funktionen eine wichtige Rolle. Aus dem Spektrum der unterschiedlichen Formate der Auseinandersetzung mit konkreten Praxisdokumenten werden im Folgenden zwei Beispiele vorgestellt, die verschiedene Zugänge zu einer fallorientierten Arbeit zeigen und dabei konkreter eine inhaltliche Ausgestaltungsmöglichkeit ausführen, als das in der eher überblicksartigen physikdidaktischen Darstellung möglich war.

3.1 Überblicksseminar zur Einführungsveranstaltung

Im dritten Fachsemester besuchen die Studierenden das erste Modul im fachdidaktischen Studienbereich des Studienfachs Deutsch. Dieses umfasst eine Vorlesung zur *Einführung in die Deutschdidaktik*. Begleitend dazu finden weitgehend inhaltlich standardisierte Seminare statt, die entlang der Vorlesungsthemen zu spezifischen Inhalten vertiefende und differenzierende Angebote unterbreiten. Die Vorlesung, und analog dazu die Seminare, sind in Themenblöcke unterteilt, die jeweils zwei bis drei Sitzungen umfassen und sich vorrangig an den disziplinären Schwerpunktthemen der Deutschdidaktik orientieren.

In der dritten Seminarsitzung des Themenfeldes *Schreiben – Texte verfassen* steht das Helfen als hierarchieasymmetrische Praxis im Fokus. Anhand eines Protokolls einer Hilfesituation in einer Lerngruppe (vgl. Naugk u.a. 2016, 190ff.) werden verschiedene Hilfsangebote einer Schülerin und zweier Lehrerinnen einem Schü-

ler gegenüber vergleichend analysiert und interpretiert. Während ein Märchen nach bestimmten Strukturkriterien zu erfinden und aufzuschreiben ist, erfährt der Schüler Markus, der vermeintlich Hilfe benötigt, diverse Formen von Zuwendung. Dabei ist zu beobachten, dass die spontan konzipierten Hilfsangebote der Interagierenden deshalb stark differieren, weil ihnen unterschiedliche normative Vorstellungen hinsichtlich des zu erreichenden Ergebnisses unterliegen. Das fachliche Konzept *Märchen* wird im Hilfsangebot der Mitschülerin Sandra besonders auf die narrativ-dramaturgische Strukturierung bezogen gedacht. Während die erste Lehrkraft im Folgenden Interventionen unternimmt, um Markus zu einem weitgehend expliziten und medial schriftlich vollständig fixierten Text zu verhelfen, fokussiert die zweite Lehrerin auf eine Reduktion der medialen Verschriftungsarbeit zuungunsten eines dekontextualisierten Textproduktes. Statt dessen fordert sie Markus zum mündlichen Erzählen seiner Geschichte heraus und beauftragt ihn dann, zentrale Schlüsselbegriffe als inhaltlichen Leitfaden für den medial mündlichen Vortrag des Märchens zu konzipieren. Mit dieser spontanen Variation der Aufgabenstellung ermöglicht sie nicht nur Markus' Weiterarbeit, sie fordert ihn zudem heraus, seine konzeptionell schriftlichen Aktivitäten (vgl. Hütts-Graff u.a. 2010) beim Konzipieren der Geschichte im für ihn zugänglichen Medium der mündlichen Sprache zu entfalten und die medial schriftliche Ebene eher indirekt als Strukturierungshilfe und Gedankenstütze zu nutzen. Der damit entstehende kontextualisierte Text (vgl. Zielinski 2020) entspricht nicht in allen Facetten den Ansprüchen eines Schrifttextes, schafft aber für Markus anschlussfähige Herausforderungen zur Entwicklung seiner frühen bildungssprachlichen Fähigkeiten (vgl. Naugk 2019, 108).

Im Rahmen der Arbeit am Fall beschäftigen sich die Studierenden komparativ mit den drei verschiedenen Hilfesituationen. Dazu werden sie über die Analyse und Interpretationen strukturierender Leitfragen dazu herausgefordert, die dargestellten Interaktionen möglichst exakt nachzuvollziehen, dabei der Frage nachzugehen, wie Hilfe in der jeweiligen Situation angeboten wird (deskriptiv) und zu diskutieren, ob das Hilfeangebot aus ihrer Sicht erfolgreich ist (normativ). Schließlich sollen sie das erarbeitete Fallverständnis in Beziehung setzen zu den variationslinguistischen Vorstellungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die in der begleitenden Vorlesung thematisiert wurden.

Die zentrale Herausforderung in dieser Seminareinheit liegt einerseits auf Ebene der deskriptiven Erfassung der strukturellen Differenz der drei dargestellten Hilfe-Interaktionen. Weiterhin ist die Bezugnahme auf das fachliche Konzept des Lerngegenstandes (Schrift-)Text von zentraler Bedeutung für die Interpretation der Szene. Ziel der Seminareinheit ist eine Erweiterung der studentischen Perspektive auf das fachliche Konstrukt im (geläufigen) unterrichtlichen Kontext durch den Einbezug einer fachwissenschaftlichen Texttheorie. Diese eröffnet mögliche Perspektiven auf den diversifizierenden Umgang mit heterogenen

Lernvoraussetzungen bei gleichzeitiger gemeinsamer (inkludierender) Fachgegenstandsorientierung.

Im Rahmen der Strukturierungslogik nach Schmidt u.a. (2019) handelt es sich hier um ein *subsumtives Vorgehen*, das besonders die Spezifik eines konkreten Fallmaterials in Beziehung zu einer fachwissenschaftlichen Texttheorie und die daran anschließenden fachdidaktischen Implikationen in den Blick rückt. Herausfordernd dabei ist einerseits das Einlassen auf eine beschreibende Haltung dem Material gegenüber. Das Bedürfnis nach schneller Beurteilung und Bewertung auf Basis alltagstheoretischer und erfahrungsbasierter Vorstellungen *guten Unterrichts* seitens der Studierenden ist verständlicherweise sehr hoch. Weiterhin stellt sich die Bezugnahme auf das fachliche Konstrukt als ausgesprochen anspruchsvoll und voraussetzungsreich heraus. Die Idee eines nicht schriftlich fixierten schriftlichen Textes bzw. eines konzeptionell schriftlichen Handlungs- und Erfahrungsraumes im Medium des Mündlichen stellt für die schulkulturell dominante Orientierung auf das Primat der Schriftlichkeit eine enorme Herausforderung dar, eröffnet damit aber gleichzeitig die Chance auf Verunsicherung eben dieser enggeführten Vorstellungen von Schriftspracherwerb. Im Erreichen eben dieser Irritation kann ein übergeordnetes Ziel der dargestellten Seminareinheit erkannt werden, die eine Offenheit im Hinblick auf die Aneignung fachlicher Eigenarten des Deutschunterrichts jenseits von tradierten Vorstellungen von Textualität erreichen soll. Erfahrungsgemäß ist das anvisierte anspruchsvolle Ziel der Arbeit für viele Studierende nur in gemeinsamer Interaktion unter Einbeziehung der Dozierenden zu erreichen. Die Bearbeitungstiefe kann dabei ein mittleres Niveau erreichen.

3.2 Projektseminar im Vertiefungsmodul

Kontrastiv zu diesem Beispiel sind die Projektseminare im Vertiefungsmodul *Lesen und Schreiben 2* zu verstehen, welches die Studierenden eher im letzten Studiendrittel (ab. 5. Fachsemester) besuchen und das ein breites Spektrum an ganz unterschiedlichen Vertiefungsthemen aus den Feldern der Literatur- und Sprachdidaktik vorhält. Im Rahmen dieser sehr offenen Modulstruktur werden u.a. auch Seminare angeboten, in denen – oft mit direktem Bezug zu den aktuellen Forschungsprojekten der Dozierenden – eine aktive Partizipation an der Wissensgenerierung strukturell angelegt ist.

Hier wurde beispielsweise im Rahmen des BMBF-finanzierten Projektes *Lesepraxen im Medienzeitalter. Digitales Lesen von Bilderbuch-Apps zwischen Leseförderung und Literarischem Lernen*¹ im Wintersemester 2019/2020 ein Seminar durchgeführt, in dem videografierte und transkribierte Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern im Mittelpunkt standen. Das forschende Interesse rich-

1 https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/deutsch/forschungsprojekte/lesepraxen_medienzeitalter/ (Stand: 27.04.2020)

tete sich auf strukturelle Differenzen bei der Realisierung von Vermittlungsinteraktionen im Umgang mit Bilderbüchern unter besonderer Berücksichtigung der Medialität. So standen zwei Bilderbücher und deren digitale Umsetzung im Mittelpunkt, die in Kleingruppen mit je einer Lehrkraft und drei bis vier Dritt- oder Viertklässler*innen gelesen und besprochen wurden (vgl. Ritter & Ritter 2020). Das Vorgehen im Seminar orientierte sich pragmatisch an den methodischen Grundsätzen der interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer & Naujok 1999). Im Rahmen der Seminararbeit wurden in einem ersten Schritt strukturelle Interaktionsprofilanalysen angelegt, um die Interaktionslogik formal beschreiben zu können. Davon ausgehend bearbeiteten die Studierenden in Partnergruppen sich aus diesem ersten Arbeitsschritt ergebende eigene Fragestellungen, die sich auf interaktionsrelevante Aspekte der Gespräche bezogen. So wurde beispielsweise das Frageverhalten der Lehrkraft fokussiert oder auch die ko-konstruktive Verbalisierung einer latenten Bedeutungsstruktur der Bilderbuchgeschichten bei App-Sequenzen mit einem hohen Aufkommen von Bildschirm-Animationsangeboten oder textlosen Szenen.

Die Studierenden wählten einschlägige Materialausschnitte zu ihren Fragestellungen aus und legten Sequenzanalysen an, die zum Teil auch im Seminar gemeinsam erarbeitet wurden. Ziel dabei war, die szenenimmanente Sequenzlogik nachzuvollziehen und im Hinblick auf das gewählte Thema zu beschreiben. Durch den Vergleich verschiedener Lerngruppen und verschiedener genutzter Medien sollte gerade eine komparative Analyse die Spezifik des jeweiligen Materials pointiert herausstellen helfen.

Solche Seminarformate greifen auf Fälle im Sinne einer eher *rekonstruktiven Logik* zurück, indem die Studierenden eigenständig aus dem Material heraus thematische Schwerpunkte generieren, unter denen das Material analysiert und interpretiert werden soll. Ziel hierbei ist die Anbahnung einer reflexiven Haltung einem ausgewählten Unterrichtsgeschehen gegenüber, das unter fachlichen Gesichtspunkten fokussiert wird. Zwar ist auch eine Bezugnahme auf themenbezogenes fachliches Wissen unerlässlich, jedoch ordnet sich das in den Prozess der Fokussierung eines Themas aus einer fallimmanenten Logik heraus ein, während im oben genannten ersten Beispiel die theoretisch-fachliche Rahmung bereits vor Beginn der Seminararbeit seitens der Dozierenden festgelegt wurde.

Hierin besteht der zentrale Unterschied, der uns auch hinsichtlich der Begleitung solcher Seminare wichtig erscheint. Ein rekonstruktives Vorgehen profitiert von einer intensiven konzeptionellen Mitarbeit seitens der Dozierenden, die sich das Material ebenfalls vergegenwärtigen und die Studierenden z.B. bei der latent überfordernden Aufgabe der Konkretisierung einer geeigneten Themenstellung unterstützen müssen.

Die Teilnahme an solchen forschungsorientierten Seminaren ist wahlobligatorisch, alternativ stehen auch andere Formen der thematischen Vertiefung zur

Verfügung. Erfahrungsgemäß ist die Nachfrage nach entsprechenden Seminaren nicht groß, die Akzeptanz der anspruchsvollen Seminarform dann bei den Teilnehmenden aber hoch – auch, weil die Betreuung in kleinen Gruppen durch die Dozierenden intensiv ist. Das Einlassen auf eine deskriptiv-rekonstruktive Perspektive auf das Material stellt eine enorme Herausforderung dar und sollte durch intensive gemeinsame Interpretationssequenzen unterstützt werden. Das Bedürfnis nach einfachen normativen Ordnungskriterien muss vorerst zurückgestellt werden. Gleichzeitig sollte der methodische Zugriff möglichst einfach sein, da eine ausführliche methodische Qualifikation im Rahmen eines solchen Seminars nicht zu leisten ist. Ein wichtiger Erfolgsfaktor der Seminararbeit ist dementsprechend die Etablierung eines gut strukturierten und transparenten, dabei aber möglichst offenen Gerüsts für das methodische Vorgehen.

Die Bearbeitungstiefe in diesen Seminaren ist besonders in den gemeinsamen Interpretationsphasen im Seminarplenum mitunter hoch. Die daran anschließende Auseinandersetzung in kleinen Gruppen und die weiterführende Bearbeitung variieren sehr stark hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung. Gerade die gemeinsame Interpretationsarbeit kann jedoch eine gute Grundlage schaffen, die für die weiterführende Auseinandersetzung mit dem Fall Orientierung bietet.

4 Konzeptualisierung: Zum Verhältnis von Fachdidaktik und Kasuistik

Die vorgestellten Formate aus unserer Lehre sind nicht als *best practice* zu verstehen, sondern zunächst als uns mit Bezug auf Kasuistik relevant erscheinende *first attempts*. Die vorangegangene Übersicht bietet Einblicke in die Praxis fallorientierten Arbeitens in den von uns verantworteten fachdidaktischen Modulen. Im Folgenden sollen diese noch einmal fachbezugsübergreifend hinsichtlich ihrer Ziele und Anschlussstellen an die erziehungswissenschaftliche Kasuistik, aber auch hinsichtlich disziplinärer Eigenlogiken und spezifischer Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung kasuistischer Programmatiken befragt werden, um damit die Spezifik einer fachdidaktischen Kasuistik präziser erfassen zu können.

4.1 Ziele kasuistischer Lehrformate in der Fachdidaktik

Das übergreifende Ziel bei der Implementierung kasuistischer Elemente in die fachdidaktische Lehre besteht darin, bei den Studierenden eine Haltung der Reflexivität bzw. einen reflexiven Habitus (vgl. Helsper in diesem Band, 153; Schmidt & Wittek in diesem Band, 173ff.) anzustoßen und zu befördern, der mit einem

analytisch-reflexiven und sich distanzierenden Blick auf Unterricht und speziell auf seine fachdidaktische Verfasstheit einhergeht.

Die Einschränkung des Fallmaterials oder Fallbereichs auf fachliche oder fachdidaktische Auffälligkeiten soll die Studierenden anregen, ihre eigenen fachdidaktischen Wissensbestände zu aktivieren, dieses Wissen in die Analyse der Transkripte einzubringen und es als nützlich zu erfahren, weil durch den Rückgriff auf dieses Wissens bedeutsame Aspekte von Fachunterricht überhaupt erst sichtbar werden. Andererseits wird in dem Analyseprozess auch sichtbar, dass sich reale Unterrichtssituationen nicht vollständig und reibungslos unter fachdidaktische Kategorien subsumieren lassen, sondern sich als eigenläufig/eigenartig erweisen und natürlich auch über die fachdidaktische Perspektive hinausweisen.

In den hier umrissenen Lehrveranstaltungen finden sich kasuistische Elemente im engeren Sinne (Physik: Laborübungen, SPÜ, Schulpraktikum; Deutsch: Projektseminar) neben Fallarbeit-ähnlichen/-vorbereitenden Formaten, die auf Sensibilisierung und Einübung einer reflexiven Grundhaltung und einer sequenzanalytischen Vorgehensweise abzielen.

Dabei sind zwei Zielperspektiven erkennbar, die zueinander in einem keinesfalls spannungsfreien Verhältnis stehen:

1) Die Studierenden sollen (zunehmend) in die Lage versetzt werden, Fälle aus dem Fachunterricht in ihrer jeweilig einzigartigen Spezifität zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Modellen und Wissensbeständen zu relationieren. Hier stehen eher deduktive/kriteriengeleitete/subsumtionslogische Annäherungen an Fälle im Mittelpunkt (vgl. Baltruschat 2014, 162; Bredel & Pieper in diesem Band); z.B. verbunden mit der Frage nach der fachlichen Stimmigkeit der Sachstruktur (vgl. Kap. 2.5 und 3.1).

2) Demgegenüber unterstützen eher rekonstruktive Lehrformate die Entwicklung einer besonderheitssensitiven Aufmerksamkeit für die fallimmanente Eigenlogik von Fachunterricht. Hier nehmen die Studierenden (und die Lehrenden) eher eine induktive Analysehaltung ein. Der Zugang zu den genutzten Fallmaterialien ist offener und nicht vorab thematisch fokussiert, wenn auch seitens der Lehrenden die Erwartung besteht, dass im Besonderen fachgegenstandsbezogene Themen *zum Fall* werden (vgl. Kap. 2.3, 2.4 und 3.2).

Diese beiden verschiedenen Intentionalitäten sind nun keineswegs unproblematisch miteinander zu relationieren, führen sie doch zu gänzlich unterschiedlichen Formen und Zielen der Arbeit am Fall. Während 1) aus Sicht der Studierenden ein hohes Maß an Relevanz für das spätere berufsfeldbezogene Handeln verspricht und durch den Bezug zur Fachtheorie den Aufbau von fachlicher Versiertheit/Expertise verspricht, ist 2) eher auf die Verunsicherung der unterrichtsbezogenen und erfahrungsbasierten Vorstellungen ausgerichtet; hat also durch die systematische Rekonstruktion der Fallstruktur konkret die Irritation und Verunsicherung vermeintlicher Sicherheiten als Voraussetzung einer reflexiven Distanznahme zum

Unterricht zum Ziel. Während 1) viel stärker *normativ* die besonderen Herausforderungen und Hintergründe einer gelingenden Praxis bestimmt, ist 2) eher *deskriptiv* und *rekonstruktiv* auf die Eigenartigkeit des konkreten Falls bezogen und stellt von außen herangetragene Modelle und (Fach-)Konstrukte (idealtypischer Unterrichtsgestaltung) wenigstens in den ersten Schritten erst einmal bewusst zurück. Damit zielt 1) auf die Stabilisierung und fachliche Fundierung der fachunterrichtsbezogenen Vorstellungen der Studierenden ab, während 2) eher deren methodisch angeleitete Verunsicherung und die Anbahnung eines reflexiven Habitus zum Ziel hat.

Es zeigt sich, dass die verschiedenen Formate kasuistischen Arbeitens keinesfalls als konsekutive Stufenphänomene einer zunehmenden Fallorientierung oder als komplementär divergierende Phänomene einer vielfältigen Fallarbeit zu betrachten sind, sondern in sich wiederum Widersprüche erzeugen, die im Hinblick auf die verschiedenen Erwartungen von Studierenden und Lehrenden an die Seminararbeit vor dem Hintergrund sehr verschiedener Vorstellungen von Qualifizierung und Professionalisierung spannungsreich erscheinen. Wir betrachten das mit Blick auf ein von Antinomien (vgl. Helsper 2002) strukturiertes Berufsfeld, aber auch vor dem Hintergrund einer anzustrebenden Wissenschaftlichkeit der Lehrer*innenbildung ausdrücklich als Bereicherung.

Wünschenswert ist aus Sicht der Lehrenden schließlich auch, dass sich bei den Studierenden zusätzlich die Bereitschaft entwickelt, diese Art der Zuwendung zu Fällen zu praktizieren, weil sie einen solchen Zugang zu Ausschnitten unterrichtlicher Realität als sinnstiftend und ihre Professionalisierung unterstützend wahrnehmen/erfahren. Gelingt dies, sind wesentliche Bedingungen für ein lebenslanges Lernen im Beruf z.B. durch die Nutzung des Potentials kollegialer Fallberatungen oder Supervisionen angelegt. Dafür ist es notwendig, dass die oben herausgearbeiteten Spannungen zwischen verschiedenen Formen von und Erwartungen an kasuistische Fallarbeit produktiv genutzt werden können und nicht in prinzipielle Ablehnung der Kasuistik umschlagen.

4.2 Anschluss an und Abgrenzung von erziehungswissenschaftlicher Kasuistik

Die strukturelle Anschlussfähigkeit der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik ist bei der Analyse der einzelnen Formate in den Abschnitten 2 und 3 deutlich geworden. Trotz einiger genannter Einschränkungen zeigen sich konzeptionelle Übereinstimmungen zwischen möglichen Idealtypen der Kasuistik (vgl. Schmidt u.a. 2019; Schmidt & Wittek in diesem Band, 179) und den vorgestellten fachdidaktischen Formaten.

Für die unterrichtsnahen (SPÜ, Schulpraktikum), unterrichtsähnlichen (Micro-teaching in den Laborübungen) und unterrichtsfokussierten (Transkriptanalyse in Seminaren) Formate ist eine Verortung innerhalb der Einordnung in die

Idealtypen nach Schmidt u.a. (2019) unproblematisch. Das *Kleiderbügel-Beispiel* (vgl. Kap. 2.2) und auch das *sRT-Beispiel* (vgl. Kap. 2.5) widersetzen sich einer Verortung innerhalb dieser Typologie. Dies liegt daran, dass zum einen keine Interaktionspraxis vorliegt (sRT), zum anderen kein Dokument (Kleiderbügel); und damit im Sinne gängiger Definitionen (vgl. Steiner 2014, 8) also auch ein Fall nicht konstituiert ist. Diese Beobachtung wirft die Frage auf, ob die verwendete Falldefinition für die Fachdidaktiken in diesem Setting angemessen ist. Es steht dabei völlig außer Frage, dass die Analyse von Schulbüchern – nicht nur die Beschreibung, sondern auch deren hermeneutische Interpretation – ein enormes Erkenntnispotential aufweisen, denn ihre Funktion als wesentliche Wissensträger über und für den Unterricht sind unstrittig (vgl. Kaganova 2016). Die intensive Auseinandersetzung mit einem Schulbuch kann dabei Ausgangspunkt für Theoriebildung, Selbstvergewisserung etc. sein und setzt eine Fallerschließung stets voraus; weist also wesentliche Elemente kasuistischen Arbeitens auf. Insofern stellt es sich als Notwendigkeit heraus, den Fallbegriff für die Fachdidaktiken zu erweitern und Artefakte (Schulbücher, Experimentiergeräte, Medien etc.) unabhängig von ihrer tatsächlichen Verwendung in einer unterrichtlichen Interaktion als Fall zu verstehen.

Das Kleiderbügel-Beispiel markiert eine andere Grenze des verwendeten Fallbegriffes. In dem Beispiel fehlt die Dokumentation, für das hier relevante Ziel (Perspektivenübernahme durch unmittelbare Betroffenheit wahrscheinlicher werden lassen) ist dies aber nicht notwendig. Die Fallerschließung erfolgt quasi unmittelbar und sofort oder nie (auch eine Dokumentation würde das nicht ändern). Neben der fehlenden Dokumentation wird auch das für eine Interpretation notwendige Prinzip der Distanznahme verletzt; im Gegenteil lebt das Vorgehen gerade davon, diese Distanz einzureißen, und trägt eben dadurch zur Fallerschließung bei. Insofern scheint es in der Lehre sinnvolle Formen des Arbeitens zu geben, für die a) die geforderte Dokumentation entbehrlich ist und b) der in der Regel sinnvollen Forderung nach einer distanzierten Fallerschließung mindestens eine Ausnahme hinzuzufügen wäre.

4.3 Spezifische Herausforderungen der kasuistischen Arbeit in den Fachdidaktiken

Kasuistische Elemente, wie sie oben beschrieben wurden, erweisen sich in unserer Lehre *nicht als unproblematisch, aber vielleicht gerade deshalb als produktiv*. Sie durchbrechen immer wieder das Bedürfnis Studierender nach möglichst wenig Verunsicherung im Hinblick auf die Fachinhalte, deren vermeintliche Alternativlosigkeit und Eindeutigkeit sowie ihre Vermittlung. Gleichzeitig ist die sehr konzentrierte Hinwendung zu einer *Kleinigkeit* herausfordernd, weil nicht vor-schnell die Frage „Und was bringt mir das?“ gestellt werden kann (vgl. Wernet in diesem Band, 301ff.).

In der Umsetzung der Formate zeigt sich, dass Studierenden die *Analyseperspektiven jenseits der Fachdidaktik* scheinbar näher liegen, weil ihnen allgemeindidaktische oder pädagogische Fragen (z.B. Disziplin, Körpersprache) häufig dringlicher erscheinen oder aber offensichtlicher zugänglich sind.² Damit wird den Studierenden eine Verengung des Blicks abverlangt, obwohl für sie eventuell ganz andere Dinge relevant und damit zum Fall werden.

Unter Umständen scheinen hier auch *gegenläufige Ziele bzw. Bedarfe der Beteiligten* auf. Während aus Studierendensicht lange an einem vermeintlich singulären Fall gearbeitet wird, dessen Repräsentativität evtl. nicht einsichtig ist, und so womöglich das Gefühl entsteht, zu wenig Überblickswissen zu bearbeiten, kann aus Lehrendensicht nur durch die detaillierte Arbeit an (Spezial- oder Einzel-)Fällen der wissenschaftliche Anspruch erfüllt werden, die Genese verallgemeinerbarer fachdidaktischer Wissensbestände oder fachdidaktischen Lehrbuchwissens zu thematisieren und sichtbar zu machen.

Die *Spannweite der Modi der Fallerschließung* reicht potentiell von der aktiven Bearbeitung der Fälle durch Studierende bis zur stark durch die Lehrenden gelenkten Analyse und Interpretation. Gerade der Modus der eigenständigen Erschließung erweist sich als voraussetzungsvoll und damit abhängig von der organisatorischen Struktur des Studiengangs, den zeitlichen Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung, der Lehrauslastung etc., weil kasuistisches Arbeiten, wenn es in die Hand der Studierenden gelegt wird, in der Regel nicht innerhalb weniger Stunden gelernt und etabliert werden kann. Vor diesem Hintergrund ist jeweils situationsspezifisch zu entscheiden, ob Pflugmachers Forderung, wonach „die Transkriptanalyse zwangsläufig unter Anleitung erfahrener Interpreten/innen stattfinden muss“ (Pflugmacher 2014, 195), nachzukommen ist oder ob die Potentiale einer werkstattähnlichen Arbeit in Kleingruppen überwiegen, in der die Studierenden sich selbst in der Interpretation erproben können, ohne durch Lehrende qua Autorität geleitet, geführt und ggf. auch beschränkt zu werden (vgl. Heinzel & Krasemann 2019). Nicht zu unterschätzen ist jedoch das Potential, den *modus operandi* modellhaft vorzuführen und zu etablieren und die Einsicht in die Ergiebigkeit des Materials hinsichtlich der möglichen Erkenntnisse aus der Arbeit am Fall entstehen zu lassen.

Zu beobachten ist, dass die *Studierenden doppelt herausgefordert* sind durch (1) erst zu erschließende/zu vertiefende fachdidaktische Inhalte, die sich als nichttrivial erweisen (vgl. z.B. Kap. 3.2: Textbegriff und Kap. 2.2: Sprache und Physiklernen)

2 Weitere Gründe für die immer wieder beobachtbare Dominanz pädagogisch-erzieherischer Fragen im Rahmen kasuistischer Analysen könnten deren stärkere alltagstheoretische Durchdringung sein und das große Angstpotenzial, das studierendenseitig z.B. Unterrichtsstörungen im Hinblick auf die eigene spätere Unterrichtstätigkeit innewohnt.

und durch (2) das ebenfalls erst zu erlernende, vielleicht aufgrund der eigenen Fachkultur fremde interpretative Vorgehen bei der Fallarbeit.

Durch den Gegenstandsbezug entsteht schließlich im Vergleich zur erziehungswissenschaftlichen Kasuistik eine (weitere) normative Komponente bzw. eine zusätzliche Bezugsfolie für die Auswahl und die Analyse von Fällen in der Fachdidaktik. Die Perspektive ist nicht mehr vorrangig auf Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden gerichtet, sondern wird durch den fachlichen Gegenstand bzw. fachspezifische Materialien erweitert (Abb. 1). Dieser fachliche Gegenstand wird in den Interaktionen verhandelt und zum Teil überhaupt erst konstruiert; und er wirkt auf die Akteur*innen und Interaktionen zurück, denn die nicht hintergehbare Fachlichkeit der Gegenstände wirkt normierend. Mit dem fachlichen Gegenstand geraten außerdem Medien und andere Materialien mit in den Blick, die in der Fachdidaktik zentraler Gegenstand oder Teil von Fallanalysen werden können; so z.B. in der Deutschdidaktik der Text des Schülers in seinen unterschiedlichen Repräsentationsformaten (schriftlich/mündlich) und in der Physikdidaktik Schulbücher oder Experimentiermaterial, mit dem Schüler*innen arbeiten.

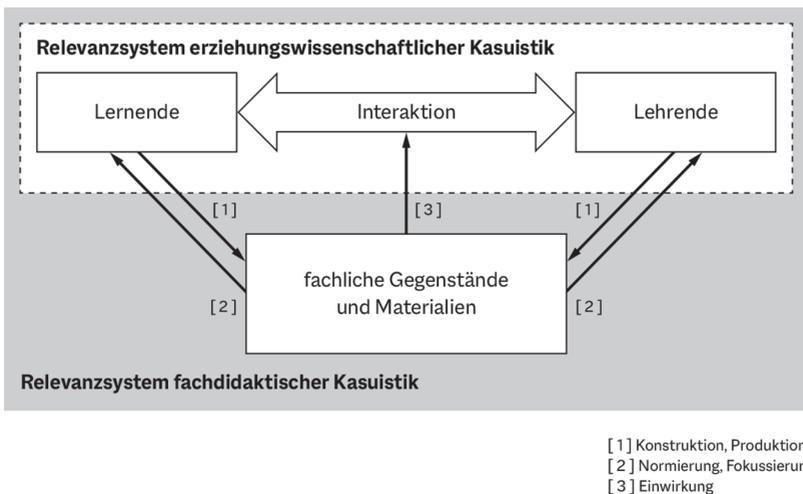


Abb. 1: Schematische Unterscheidung verschiedener Relevanzsysteme erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kasuistik

Damit kommen gerade in den Fachdidaktiken sehr komplexe und anspruchsvolle Interpretationszusammenhänge zustande, weil neben den sozial-interaktiven immer auch fachliche Implikationen mitgedacht werden müssen. Die fachdidaktische Fallanalyse muss den Gegenstand im Blick behalten, sie muss sich seiner Gegenständlichkeit auch bewusst sein und setzt damit Fachwissen (und ggf. auch

Wissen über seine fachdidaktische Modellierung) voraus. Das schränkt nicht nur die Offenheit des Analysefokusses ein – was besonders für das rekonstruktive Vorgehen von grundlegender Bedeutung ist – sondern stellt die fachdidaktische Fallarbeit als besonders voraussetzungsreiche Aktivität heraus, die ohne eine spezifische fachliche Expertise nicht denkbar ist (vgl. Bredel & Pieper in diesem Band, 68). Hier stellt sich aus unserer Sicht eine zentrale Besonderheit und disziplinäre Eigenlogik einer spezifisch fachdidaktischen Kasuistik heraus.

5 Ausblick

Am Ende des Beitrags sind zwei Befunde festzuhalten: Einerseits zeigt sich die erziehungswissenschaftliche Kasuistik als anschlussfähiges Konzept für die wissenschaftsorientierte Lehre in den fachdidaktischen Disziplinen. Das konnte theoretisch-strukturell und am Beispiel der verschiedenen Lehrformate aus den Disziplinen der Physikdidaktik und der grundschulbezogenen Deutschdidaktik herausgearbeitet werden. Andererseits zeigt sich aber auch, dass das Primat der (Fach-)Gegenstandsorientierung in Abgrenzung zu den Perspektiven der erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Bezugsdisziplinen eine Spezifik hervorbringt, die im Hinblick auf die Möglichkeiten des kasuistischen Arbeitens in der Lehre alles andere als trivial ist. So erzeugt die der fachdidaktischen Perspektive genuin eingeschriebene Gegenstandsorientierung eine voraussetzungsreiche Komplexität bei der Fallarbeit, die für die Studierenden zur enormen Herausforderung werden kann. Daraus resultieren offene Fragen, die hier, wenn schon nicht beantwortet, so doch wenigstens gesammelt werden sollen, um mögliche Perspektiven für weiterführende Diskussionen anzuzeigen.

1) Auf den kategorischen Gegenstandsbezug richtet sich die Frage, inwiefern eine fachdidaktische Kasuistik als rekonstruktives Vorgehen in einer streng fallimmanenten Abduktionslogik modelliert werden kann oder ob eine fachdidaktische Kasuistik damit immer – wenigstens in Ansätzen – subsumtionslogisch perspektiviert ist.

2) Angesichts der Tatsache, dass Fachdidaktik immer einen Gegenstandsbezug hat – fachliche Inhalte, konkrete Unterrichtskonzepte, Elementarisierungen, Modellierungen, Visualisierungen, Lernschwierigkeiten etc. – stellt sich weiterhin die Frage, ob Fachdidaktik eigentlich unkasuistisch sein kann oder ob nicht jede Fachdidaktik immer mindestens im subsumtiven Sinne kasuistisch ist.

3) Während in der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik typischerweise unmittelbar soziale Interaktion analysiert wird, besteht in der Fachdidaktik die Notwendigkeit, dem fachlichen Gegenstand – als abstraktem Denkgebäude, aber auch in seiner Materialität in Form von gegenständlichen Modellen, experimentellen

Aufbauten, Medien etc. – Beachtung zu schenken. Dadurch geraten Artefakte in den Fokus der kasuistischen Arbeit, die zwar Spuren sozialer Interaktion enthalten und in einem kulturellen Raum von Akteur*innen erzeugt wurden, aber dennoch zunächst unbelebte Gegenstände darstellen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die für uns offene, aber Denkräume eröffnende Frage: Wie viel soziale Interaktion muss in einem Fall stecken und wie viel kultureller Hintergrund muss bei seiner Analyse berücksichtigt werden? Oder zugespitzt: Wieviel Mensch braucht ein Fall?

4) Kritisch lässt sich schließlich fragen, ob sich das beschriebene Format der kollegialen Fallberatung (2.3) dem Einwand der *Praxis-Imagerie* (vgl. Wernet 2016) stellen muss, weil hier mittels Fallarbeit die unterrichtliche Praxis (ggf. auch nur scheinbar) in die Hochschule geholt wird, die eigentlich dem Anspruch der wissenschaftlichen Wahrheit oder Erkenntnis verpflichtet ist im Kontrast zur schulischen Praxis, die dem Anspruch der Angemessenheit zu genügen hat.

In diesem Beitrag haben wir die Lehre in zwei Fachdidaktiken durch eine Linse betrachtet, die auf kasuistische Elemente scharf gestellt ist. Fokussiert wurden dabei Besonderheiten fachdidaktischer Lehre in (heuristischer) Abgrenzung zu den Erziehungswissenschaften. Dabei sind wir uns dessen bewusst, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Fachdidaktiken und auch innerhalb dieser Disziplinen ggf. ebenfalls erheblich sein können. Die vorgenommene Unterteilung ist daher lediglich eine heuristische, die hier als komparative Optik dient.

Damit fokussieren wir bestimmte Lehrelemente, in denen sich fachdidaktische Lehre aber natürlich nicht erschöpft. Deutlich wird, dass sich der den Fachdidaktiken eigene und für sie substantielle Bezug auf Fachliches/fachliche Gegenstände in spezifischen Ausgestaltungen kasuistischer Lehre niederschlägt. Die Analyse der Zielstellungen und Umsetzungen der kasuistischen Lehrelemente zeigt zum Teil Passungen zu dem in der Kasuistik gängigen Fallbegriff und den Idealtypen kasuistischer Lehre; sie verweist aber auch deutlich auf seine und ihre Grenzen.

Die von uns vorgenommene Relationierung von Kasuistik und Fachdidaktik zeigt, dass kasuistische Ansätze auf verschiedene Weise für die fachdidaktische Lehre produktiv gemacht werden können. Gleichzeitig werden Spannungsverhältnisse sichtbar, die sich nicht einfach – oder zumindest nicht in diesem Beitrag – auflösen lassen. Die Frage, ob ein Ausgleich, eine Auflösung dieser Spannung letztlich überhaupt wünschenswert erscheint, lassen wir an dieser Stelle offen.

Literaturverzeichnis

- Baltruschat, A. (2014): Variationen eines Falls: Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 151-165.

- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, A. Moldenhauer, K. Rabenstein & K. Kunze: Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Brückmann, M. & Duit, R. (2014): Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In: D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 189-201.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 174-193.
- Helsper, W. (2002): Lehrprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 67-80.
- Hütts-Graff, P., Merklinger, D., Klenz, S. & Speck-Hamdan, A. (2010): Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In: H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.): *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege*. Frankfurt/M.: Grundsschulverband, 238-265.
- Kaganova, E. (2016): Was uns Lehrtexte lehren. Wiesbaden: Springer Spektrum. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13691-8>. (Abrufdatum: 30.06.2020).
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11 (1), 47-71. Online unter: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>. (Abrufdatum: 30.06.2020).
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lindow, I. & Münch, T. (2014): Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und 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*. Wiesbaden: Springer VS, 169-182.
- Messmer, R. (2014): Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 59-74.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Schule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Naugk, N. (2019): Mündliches Erzählen und konzeptionelle Schriftlichkeit: zum Gebrauch bildungssprachlicher Elemente in Phantasiegeschichten von Grundschulkindern. Halle (Saale). Online unter: <http://digital.bibliothek.uni-halle.de/urn/urn:nbn:de:gbv:3:4-23464>. (Abrufdatum: 27.04.2020).
- Pflugmacher, T. (2014): Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 183-199.
- Ritter, A. & Ritter, M. (2020): *Leseproxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern*. Ein Projektbericht. München: kopaed.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale). Online unter: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. (Abrufdatum: 30.06.2020).

- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3 (2), 29-44.
- Tajmel, T. (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 81-95.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): Praxisparolen – Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 15. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.
- Zielinski, S. (2020): Kreatives Schreiben in einer heterogenen Lerngruppe. Eine explorative Studie. Halle: Dissertation.