

Kruse, Norbert

Zur Bedeutung und Kritik der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht der Grundschule

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 125-149. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Kruse, Norbert: Zur Bedeutung und Kritik der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht der Grundschule - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 125-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328369 - DOI: 10.25656/01:32836; 10.35468/6156-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328369>

<https://doi.org/10.25656/01:32836>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Norbert Kruse

Zur Bedeutung und Kritik der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht der Grundschule

Zusammenfassung

Die Arbeit mit Fällen hat in der universitären Lehrkräftebildung in den letzten gut 30 Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt. In diesem Beitrag wird am Beispiel der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung für die Grundschule die Auffassung vertreten, dass Fallarbeit eine Antwort auf spezifische Dysfunktionalitäten im Verhältnis von Universität und Schule ist. Die zentrale These lautet, dass sich in der universitären Lehrkräftebildung zwei Ansprüche mischen, die in ihrer widersprüchlichen Gleichzeitigkeit und in ihrem Zusammenhang mit Hilfe der Fallarbeit eingelöst werden sollen. Mit der Fallarbeit soll erstens in domänenspezifischer Weise die Wissenschaftlichkeit gesichert werden, obwohl es im Vergleich zu etablierten wissenschaftlichen Fächern in der Deutschdidaktik der Grundschule keinen gemeinsamen Gegenstand gibt. Gleichzeitig soll – zweitens – eine größere Nähe zur Unterrichtspraxis hergestellt und das Theorie-Praxis-Problem sinnvoller justiert werden. In meinen Ausführungen wird im Schwerpunkt für eine deutschdidaktisch-wissenschaftliche Fallarbeit in der Lehrkräftebildung für Grundschulen plädiert. Die Bedeutung der Überlegungen für die Lehrkräftebildung in anderen Fächern und Schulstufen wird in einigen Abschnitten implizit thematisiert, ihre spezifische Geltung für andere Schulfächer und Schulstufen ist aber ein eigenes Thema und muss an anderer Stelle geprüft werden.

Schlagworte: Deutschdidaktik, Fallarbeit, Lehrkräftebildung, Grundschule

Abstract

Working with cases has experienced a remarkable upswing in university teacher training over the last 30 years or so. Using the example of German didactic teacher training for primary schools, this article argues that casework is a response to specific dysfunktionalities in the relationship between university and school. The central thesis is that two demands are mixed in university teacher

training, which are to be realised in their contradictory simultaneity and in their context with the help of casework. Firstly, casework is intended to ensure academic rigour in a domain-specific manner, although there is no common subject matter in primary school German didactics compared to established academic subjects. At the same time – secondly – a greater proximity to teaching practice is to be established and the theory-practice problem is to be adjusted in a more meaningful way. The focus of my remarks is to argue in favour of German didactic-scientific case work in teacher training for primary schools. The significance of the considerations for teacher training in other subjects and school levels is implicitly addressed in some sections, but their specific validity for other school subjects and school levels is a separate topic and must be examined elsewhere.

Keywords: Didactics of German, case work, teacher training, primary school

1 Einleitung

Schon vor 20 Jahren resümierte Friederike Heinzel für die Pädagogik, dass sich nach den zögerlichen 1970er Jahren die wissenschaftliche Arbeit mit Fallstudien ab den 1980er Jahren ausgebreitet habe (Heinzel 2003). Seitdem sei, so die Grundschulpädagogin damals, zu beobachten, dass vor allem mit Verfahren aus der „sozialwissenschaftlichen Hermeneutik“ an einem Gegenentwurf zur „empirisch-analytischen Forschung“ (Heinzel 2003, S. 19) gearbeitet werde (vgl. dazu auch Beck et al. 2000). Aktuell hat sich die Arbeit mit dem „Fall“ (vgl. z. B. Reh et al. 2010) in verschiedenen Spielarten in der Bildungsforschung und der Lehrkräftebildung einen festen Platz erobert. Davon zeugen zahlreiche in den letzten Jahren erschienene Monografien, Sammelbände und Studien in der Pädagogik (z. B. Hummrich et al. 2016; Fabel-Lamla et al. 2020 Wittek, Rabe & Ritter 2021a) ebenso, wie ganze Buchreihen, z. B. die „Pädagogische Fallanthologie“ (hrsg. v. Gruschka, Reh & Wernet 2008 bis 2016) oder deren Nachfolgereihe „Edition Kasuistik“ (hrsg. v. Böder, Hübler, Hünig & König ab 2023). Dass Fallarbeit mit ihrer Ausrichtung an qualitativ-interpretativen Forschungsdesigns nicht mehr ausschließlich als „Gegenentwurf“ zu begreifen ist, lässt sich daran ablesen, dass in der empirisch-statistisch ausgerichteten Bildungsforschung in der Lehrkräftebildung ebenfalls mit Einzelfällen vor allem unter Nutzung von Videostudien gearbeitet wird (vgl. dazu Kunze 2020, Syring 2021).¹

1 Die entstandene Vielfalt und Unübersichtlichkeit der ‚Fallarbeit‘ lässt mittlerweile das Bedürfnis entstehen, eine „disziplinäre Verortung der Kasuistik in der Schulpädagogik“ (Heinzel 2021, S. 41) vorzunehmen und mit einem „ordnende(n) Überblick zur Kasuistik in Forschung und Lehre der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen“ (Wittek et al. 2021b, S. 7) die wissenschaftliche Arbeit mit Fällen und deren Bedeutung für die Bildung zukünftiger Lehrkräfte zu reflektieren.

Mit Verzögerung ist die germanistisch orientierte Fachdidaktik Deutsch von dieser Entwicklung nicht unberührt geblieben (z. B. Lindow & Wieser 2013; Pieper et al. 2014; Wieser 2015; Bredel & Pieper 2021). Allerdings schon weitaus früher kam es in der Domäne des Schriftspracherwerbs in der Grundschulpädagogik zu Fallstudien von Spontanleser:innen und –schreiber:innen, weil die Perspektiven von Kindern auf die Schrift wichtig wurden, um ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben herauszuarbeiten (vgl. Blumenstock 1986; Scheerer-Neumann et al. 1986). Typisch ist für diesen Zeitraum beispielsweise die Fallstudie von Brinkmann (1994), in der die Schreibversuche von Brinkmanns Tochter Lisa in der Vorschulzeit vollständig dokumentiert und analysiert wurden. Und transkribierte Audiodokumente aus dem Unterricht sowie schriftliche Berichte von Lehrkräften wurden für die Lehrkräftebildung schon 1994 mit den „Schlüsselszenen zum Schrifterwerb“ (Dehn 1994) genutzt. Im Kontext des BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von LRS und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ (Hüttis-Graff & Widmann 1996) entstanden auch die „Geschichten vom Schulanfang“ (Wolf-Weber & Dehn 1993), die als aufgeschriebene Beobachtungen und Berichte, die Lernmöglichkeiten erschließen sollen, und heute als Sammlung von Dokumenten ethnografischer Feldforschung bezeichnet werden würden (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 35f.).

Mit diversen Theoriebezügen und unterschiedlichen Termini wie Kasuistik, fallbasiertes Arbeiten, Fallanalyse, Fallstudie oder Fallvignette ist „die handlungsentlastete, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem Datenmaterial“ (Kunze 2020, S. 29f.) nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehrkräftebildung zu einem Kernanliegen universitärer Seminare geworden (vgl. auch Sirtl 2021). Das gilt für alle Schularten und Schulformen, aber vor allem auch für die Grundschulpädagogik und für viele Fachdidaktiken (Wittek et al. 2021b). Doch wie kommt es zu dieser Orientierung an der Kasuistik und zur Arbeit mit Fällen und welche Hoffnungen bzw. Ansprüche werden damit verbunden? Die kurze Antwort lautet, dass mit der Fallarbeit vor allem in der Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht an Grundschulen am Anspruch der Wissenschaftsorientierung festgehalten und zugleich das drängende und die Lehrkräftebildung nachhaltig begleitende Theorie-Praxis-Problem in Seminaren bearbeitet werden kann. Denn mit Dokumenten aus dem Unterricht, Kindertexten, Erfahrungsberichten, Gedächtnisprotokollen, Ausschnitten von transkribierten oder videografierten Unterrichtsaufzeichnungen etc. werden für die Studierenden Formen unterrichtlicher Interaktion und Kommunikation als vermeintliche oder wirkliche Nähe zur unterrichtlichen Wirklichkeit (Praxis) greifbar, die im Kontext wissenschaftlichen Wissens (Theorie) distanziert reflektiert und bearbeitet werden.

In diesem Beitrag soll nun skizziert werden, wie die Deutschdidaktik der Grundschule die Arbeit mit Fällen gegenwärtig in der universitären Lehrkräftebildung nutzt und welche Probleme mit den Versuchen zur Absicherung der Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung und der Konzipierung der Theorie-Praxis-

Problematik mit Hilfe der Fallarbeit verbunden sind. Dabei soll es nicht um eine Bestandsaufnahme gehen, sondern um die kritische Sicht und um die damit verbundenen Möglichkeiten universitärer Lehrkräftebildung.

2 Wissenschaftsorientierung und das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrkräftebildung

Man muss sich für die Frage nach dem Aufstieg der Fallarbeit vor Augen führen, dass die Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung in der Grundschulpädagogik und in der grundschulbezogenen Deutschdidaktik seit den 1970er Jahren einen steinigen Weg zwischen Unterrichtspraxis und Theorie hinter sich hat. Die Entwicklung der Grundschulpädagogik und der Deutschdidaktik mit ihrer Herkunft von praktischen Unterrichtslehren zur Unterweisung von Kindern und der Ausrichtung auf Unterrichtsmethoden zum Lesen, Rechnen und in der Heimatkunde zur nunmehr anerkannten universitären Disziplin wird heute völlig zu Recht als unbedingter Fortschritt zu einer modernen Lehrkräftebildung betrachtet (vgl. dazu Einsiedler 2015, S. 205ff.). Deshalb wird auch eine wissenschaftlich ausgerichtete Bildung von Deutschlehrkräften für die Grundschule an Universitäten – mit Ausnahmen² – seit mehr als 50 Jahren im Großen und Ganzen nicht in Frage gestellt.

In Frage steht aber, wie dieser Anspruch auf Wissenschaftlichkeit mit einer Theorie zu verbinden ist, die sich auf die Praxis des Unterrichts bezieht. Fraglich ist, genauer gesagt, wie die akademische Konzipierung von Theorie und Empirie ins Verhältnis zur außerakademischen Praxis und Theorie des wirklichen Unterrichts in seiner ganzen Komplexität, Widersprüchlichkeit und Unvorhersehbarkeit gesetzt werden kann. In der Antwort auf diese Frage ist ein wichtiger Grund für den Aufstieg der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung zu finden. Dieser neue Weg wird nachvollziehbar, wenn man zwischen der älteren Ausrichtung der Deutschdidaktik auf die germanistischen Fächer und der jüngeren Orientierung zur Etablierung einer deutschdidaktischen empirischen Unterrichtsforschung zunächst einen Blick auf die Versuche wirft, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit mit einer theoretischen Struktur zu verbinden, die auf Praxis gerichtet ist.

2.1 Theorie und Praxis des Deutschunterrichts als angewandte und didaktisch reduzierte Germanistik

Zweifelsohne haben die Arbeiten an einer eigenständigen wissenschaftlichen Deutschdidaktik mit den internationalen Vergleichsstudien, die zur Kontrolle der

2 Zu erinnern ist beispielsweise an die „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ (Wissenschaftsrat 1993), in denen zur Entlastung der Universitäten empfohlen wurde, die Ausbildung von Grundschullehrkräften an die Fachhochschulen zu verlegen. In Baden-Württemberg findet die Ausbildung von Grundschullehrkräften bekanntlich an Pädagogischen Hochschulen statt.

Lernwirksamkeit von gesellschaftlich und politisch anerkannten Teilbereichen des Deutschunterrichts (z. B. Lesen, Rechtschreiben) unternommen wurden, theoretisch wie empirisch eine eindruckliche Dynamik entfaltet. Bisweilen wird diese Entwicklung als Paradigmenwechsel und diskontinuierlicher Bruch zur Begründung einer wissenschaftlichen Deutschdidaktik gesehen. Tatsächlich aber gibt es zwischen Deutschdidaktik vor PISA und IGLU und der Deutschdidaktik als fachdidaktischer Unterrichtsforschung – wenig verwunderlich – zahlreiche Kontinuitäten. In der Deutschdidaktik für Grundschulen wurde zur Absicherung der Wissenschaftsorientierung in der Zeit vor der Empirisierung und der Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula³ neben der Lern- und Entwicklungspsychologie vor allem auf Angebote aus den germanistischen Bezugsdisziplinen wie die Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft zurückgegriffen. Die Beziehung von Deutschdidaktik und universitärer Lehrkräftebildung war dadurch ausgezeichnet, dass linguistische oder literaturwissenschaftliche Arbeitsweisen und wichtige germanistische Publikationen ausgewählt und für Grundschullehramtsstudierende zugeschnitten wurden. Als Theorie galten – wegen des Hauptaugenmerks der Grundschulpädagogik auf den Schriftspracherwerb – vor allem linguistische Gegenstände und Verfahren, die für Lehramtsstudierende aufbereitet und beispielsweise für die Konzipierung des Erstleseunterrichts und die Unterrichtsvorbereitung – etwa bei der sogenannten „Sachanalyse“ – zur Anwendung kommen konnten (z. B. Behr et al. 1972; Hofer 1976; Ulrich 1987). Für diese „Sachanalyse“ wurden zum Gegenstand deutschdidaktischer Seminare dann beispielsweise „(l)inguistische Grundlagen des Erstleseunterrichts“ (Hofer 1980, S. 13ff.) oder literaturwissenschaftliche Analysen kinderliterarischer Werke, die zwar für den Grundschulunterricht ‚modelliert‘, aber als Unterrichtspraxis missverstanden wurden, weil sie die wirklich vorfindlichen Praktiken in der Grundschule nicht thematisierten und schon gar nicht theoriebildend ausgerichtet waren.

Bisweilen hat es den Anschein, als habe sich an diesem Selbstverständnis zur Begründung einer wissenschaftlichen Deutschdidaktik bis heute wenig geändert. Zwar hat sich vor allem die jüngere Sprachdidaktik um passendes Wissen aus der Sprachwissenschaft bemüht. Aber Publikationen wie „Sprachwissenschaft für das Lehramt“ (Ossner & Zinsmeister 2014) oder die jüngere Reihe „LiLA“ (= „Linguistik für's Lehramt“) stehen trotz ihrer Aktualisierungsbemühungen in der Gefahr, allein die Perspektive der Sprachwissenschaft zur Voraussetzung einer wissenschaftlichen Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zu machen. Im Lehrbuch „Phonetik, Phonologie und Schrift“ (Dahmen & Weth

3 Selbstverständlich gab es in der Grundschule schon in den 1960er und 1970er Jahren mit der Leselernforschung, mit Forschungen zum motorischen Schreiben, zur Legasthenie-/Dyslexie, zur Entwicklung von Rechtschreibtests eine intensive empirische Arbeit zum Lesen- und Schreibenlernen von Kindern, die sich allerdings auf Unterrichtsmethoden konzentrierte. Eine didaktische Unterrichtsforschung zum Lesen- und Schreibenlernen wurde erst in der Folge der internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA, IGLU etc.) entwickelt.

2018) beispielsweise werden sprachwissenschaftliche Konzepte dargelegt, um auf dieser Grundlage Praktiken des Schreibens mit Anlauttabellen zu kritisieren und das Schreiben eigener Texte der Kinder als „Utopie des freien Schreibens von Anfang an“ (Dahmen & Weth 2018, S. 181f.) zu kritisieren. Die Praktiken des Schreibens im Anfangsunterricht werden demgegenüber nicht thematisiert, so dass die linguistisch-sprachwissenschaftliche Konzipierung des Schriftspracherwerbs in seiner Allgemeinheit die unterrichtlichen Besonderheiten und die beobachtbaren individuellen Zugriffsweisen von Kindern auf das Schreiben zudeckt. Praxisnähe bleibt ein Folgeproblem, das im Anschluss an die Befassung mit germanistischen Fachgegenständen (z. B. Spracherwerb, Schriftsystem, Phonetik, Phonologie, Morphologie, Kinder- und Jugendliteratur etc.) mit Hilfe einer sogenannten ‚didaktischen Reduktion‘ für den Unterricht gelöst werden soll.⁴ Linguistisches Fachwissen in der Deutschdidaktik wird zum Orientierungswissen für die spezifische Begründung von Unterrichtsverfahren umgearbeitet. Nur selten wird gesehen, dass die Dinge des Unterrichts in der Grundschule nicht aus den Wissenschaften stammen, sondern aus der Lebenswelt der Kinder. Den deutschdidaktischen Lehramtsstudiengängen fehlt im Grunde bis heute ein tragfähiges theoretisches Konzept zur Integration der Bezugswissenschaften in eine deutschdidaktische Forschung und Lehre. Als Theorie der Unterrichtspraxis des Deutschunterrichts in der Grundschule müsste sie die Vermittlungsebenen von Wissenschaft, Schule, Deutschunterricht und der Lebenswirklichkeit aller Kinder im Blick haben. Zurzeit ist in der wissenschaftstheoretischen Debatte zur Etablierung einer eigenständigen Identität der Deutschdidaktik eine „Zirkularität“ (Wieser 2015, S. 128) festzustellen, die von immer neuen Impulsen angetrieben wird. Zugleich lassen die Theoriekreisel eine fehlende integrative Theorie überall dort schmerzhaft vermissen, wo Wissenschaft als empirische Technologie zum zentralen Mittel werden soll, um die offene, kontingente und tendenziell chaotische Schul- und Unterrichtswirklichkeit an Grundschulen dennoch einer strategischen Planung und Organisation zur Ausstattung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zu unterwerfen.⁵

In jedem Fall sind mit der Konstruktion von germanistischer Fachwissenschaft und Deutschdidaktik für das Grundschullehramt zahlreiche Vermittlungsprobleme

4 Diese Form der ‚Sachorientierung‘ durchläuft auch die pädagogischen ‚Texttraditionen‘. So heißt es etwa schon 1963 bei Heinrich Roth zur Frage der Sache des Unterrichts: „Es ist völlig verkehrt, bei diesen ersten Bemühungen schon an das Kind zu denken. Es geht zunächst um die Sache. [...] Es geht nicht schon um das mögliche Verhältnis des Kindes zu dieser Wahrheit, sondern um das Verhältnis des Lehrers zu dieser Wahrheit. [...] Das Verhältnis des Lehrers zu seinem Lehrgegenstand muss immer seinem eigenen geistigen Niveau entsprechen, und nicht dem des Kindes“ (Roth 1963, S. 119).

5 Praktiziert wurde zur Lösung lange Zeit eine „kleine Germanistik für kleine Leute“ (Kämper-van den Boogaart 2008, S. 86), die für den Deutschunterricht an Grundschulen nicht nur mit einer Reduktion möglicher Unterrichtsgegenstände verbunden war, sondern wegen der Reduktion ihrer wissenschaftlichen Tiefe auch zu einer flachen Präsentation ihrer Bedeutungszusammenhänge führte (vgl. zur Diskussion auch Lindow & Wieser 2013).

verbunden, die die Frage nach der theoretischen Distanz und dem wissenschaftlichen Wissen mit Blick auf die Praxisnähe des Deutschunterrichts im Lehramtsstudium noch einmal in einem anderen Licht erscheinen lassen: es geht um das Verhältnis von alltäglichem und lebensweltlichem Schul- und Unterrichtswissen zu wissenschaftlichem Wissen. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung für Grundschulen lässt nämlich die Frage nach der Entstehung von solchen Relevanzstrukturen dringlich werden, die auf Unterricht als einem sozialen Erfahrungsfeld (Tillmann 1976) bezogen werden können. Für eine Wissenschaft in praktischer Absicht ist damit die Frage nach dem Schicksal des Wissens verbunden, das die Studierenden mit eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen erworben haben, das in Praxisphasen im Studium aktualisiert und kulturell tradiert wird. Dieses Wissen findet sich als – bisweilen unübersichtliches – Orientierungs- und Rechtfertigungs- bzw. Begründungswissen in den Urteilen der Studierenden über unterrichtliche Interaktions- und Kommunikationssituationen. Dabei sind linguistische Beschreibungsmodelle zur Sprache oder literaturwissenschaftliche Konzepte zum Verständnis der Literarizität und Poetizität sprachlicher Kunstwerke für die Reflexion der bildungsbiografisch erworbenen Theorien keineswegs überflüssig. Im Gegenteil: die Phänomene des Lesens, Schreibens, Sprechens und Hörens von Kindern im Unterricht können mit Hilfe fachlicher Kategorien geordnet und fachsprachlich verhandelt werden. Die Kategorien und Begriffe können die wirklichen Schul- und Unterrichtserfahrungen aber nicht ersetzen. Vielmehr ist das studentische „Lernen (...) in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2008, S. 15) der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Konzepten und Theorien, die in Spannung zu den bildungsbiografisch erworbenen Begründungs- und Rechtfertigungstheorien stehen. Bildungs- und Lernprozesse der Studierenden sind mithin nicht abhängig von sprach- oder literaturwissenschaftlich richtigen Erklärungen, sondern von den lebensweltlich und universitär gegebenen Zugriffsweisen, die mit den Phänomenen unterrichtlicher Interaktion und Kommunikation sichtbar und überhaupt verhandelbar werden.

Welche Bedeutung könnte nun in diesem Zusammenhang der Fallarbeit zukommen? Essenziell für deutschdidaktisch ausgerichtete Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden ist die Herstellung von Austausch- und Interaktionsmöglichkeiten, die dem alltäglichen und lebensweltlichen sprachlichen und narrativen Wissen nicht die Zweitrangigkeit gegenüber fachwissenschaftlichem („sachlichem“) Wissen zuweisen. Das alltägliche Erfahrungswissen braucht, da es alltägliche Theorie bereits enthält, den Status einer Begründungstheorie, die in den Reflexionsräumen eines Universitätsseminars und entlastet vom unterrichtlichen Handlungsdruck auf ihre Sinnhaftigkeit und ihre Anschlussfähigkeit für die Initiierung unterrichtlicher Lernprozesse von Kindern geprüft werden kann. Diese Verbindung der Reflexion von alltäglichem Wissen, von prägenden, je eigenen Unterrichtserfahrungen und deutschdidaktischer Wissenschaftlichkeit könnte ein

erster wichtiger Grund für die Attraktivität der Fallarbeit in der Lehrkräftebildung sein. Unspezifisch könnte man zum Theorie-Praxis-Problem festhalten, dass es bei der Arbeit mit Fällen darum geht, „den Fall in seiner Besonderheit zu verstehen und darin das Allgemeine im Sinne von Theorien, gültigen Regeln, ethischen Grundsätzen u. v. m. zu entdecken, um daraus wiederum Rückschlüsse für Theoriebildung und Methodenentwicklung zu ziehen und zu lernen“ (Kunz 2015, S. 78). Spezifisch für die Lehrkräftebildung dürfte indes sein, dass die Befassung mit Dokumenten aus dem Unterricht Praxis sichtbar macht, die zu eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden kann und zur Reflexion der vorhandenen alltäglichen (lebensweltlichen) Theorien und ihrer Überprüfung herausfordert.

2.2 Theorie und Praxis des Deutschunterrichts als Trennung von wissenschaftlicher und angewandter Didaktik

Mit der Empirisierung der Deutschdidaktik hat der Diskurs um die Wissenschaftlichkeit in praktischer Absicht noch einmal eine andere Wendung genommen, in deren Verlauf die Fallarbeit in der Lehrkräftebildung zur Antwort auf einseitige theoriebildende Zugriffsweisen auf die Unterrichtspraxis wurde. Die Empirie führte nicht mehr in erster Linie zur Frage, wie germanistische Fachkonzepte für die Lehrkräftebildung genutzt werden können, sondern wie eine auf das Schulfach Deutsch gerichtete Empirie ihren Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis erbringen könnte. Nun besteht in der deutschdidaktischen Debattenlandschaft ein Vorschlag darin, die Wissenschaftlichkeit der Deutschdidaktik in praktischer Absicht schlicht mit einer Art ‚Zwei-Reiche-Lehre‘⁶ zu sichern. Danach gibt es die „Ebene der wissenschaftlichen und der angewandten Didaktik“ (Gerner 2014, S.181), die, so der Lösungsvorschlag, keinesfalls verwechselt werden dürften, weil das gleichzeitige Festhalten an beiden Ebenen nicht „die Basis für die Existenz von wissenschaftlichen Diskursen, die sich Didaktiken nennen“ (Gerner 2014, S. 181) sein könne. Bei diesem Lösungsvorschlag wiederholt sich unter anderen Vorzeichen die Auffassung, dass Lehrkräftebildung als angewandte Didaktik dem ‚Reich‘ der Unterrichtspraxis zugehörig ist, in dem es um Unterrichtsvorbereitung, Unterrichten, Unterrichtsreflexion und überhaupt die Organisation von Unterricht in der Schule geht. Diesmal ist aber nicht die Germanistik die eigentliche Wissenschaft, aus der Konzepte für die Praxis von Schule und Unterricht abgeleitet werden, sondern ein – vornehmlich – empirisch-statistisches bzw. hypothesenprüfendes Wissenschafts- bzw. Forschungsparadigma, mit dem Wirkungen

6 Die Formel aus der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre nutzt Feilke (2023), um die sprachkonzeptionelle Kraft der Orthografie für den Aufbau konzeptioneller Literalität herauszuarbeiten. Feilke zeigt sehr eindrucksvoll, dass die Zwei-Reich-Lehre mit einer geistlosen Orthografie in einem technischen ‚Reich‘ und mit schriftlichen Texten, die in einem qualitätshaltigen inhaltlichem ‚Reich‘ anzusiedeln sind, zurückgewiesen werden muss. Ich nutze im hier diese Formel zur kritischen Profilierung der deutschdidaktischen Debatte.

von Unterricht erforscht werden. Die Lehrerbildung hätte demnach die Aufgabe, Wissen aus den wichtigen Bezugsdisziplinen des Faches Deutsch zur Verfügung zu stellen, etwa, wie bisher, Wissen aus den germanistischen Bezugsdisziplinen, nunmehr allerdings erweitert um didaktisch anwendbares Wissen aus den Bildungswissenschaften, der Psychologie etc. Praktisch sollen die Studierenden wissen, was im Deutschunterricht wirkt. Demgegenüber ginge es im ‚Reich‘ der wissenschaftlichen Didaktik auf einer Metaebene u. a. um das Ziel, „Wissen über angewandte Didaktiken, z. B. über deren Wirksamkeit, zu generieren“ (Gerner 2014, S. 181). Diese Aufteilung der Didaktik in eine wissenschaftliche und angewandte Didaktik bietet jedoch kaum theoretische Perspektiven für eine didaktische Wissenschaft in praktischer Absicht. Der Wissenschaft kommt nämlich die Aufgabe von Empfehlungen für unterrichtliches Handeln und die Anwendung von Konzepten zu, wobei die Gefahr besteht, dass die Studierenden mit ihrer lebensgeschichtlich erworbenen Theorie und ihren Vorstellungen von Unterricht allein gelassen werden. Relevant sind heute in der Lehrkräftebildung beispielsweise Studien zur Kindheitsforschung (z. B. Heinzl 2012) und zum Wandel der Kindheit (z. B. Kränzl-Nagl & Mierendorff 2007). Zurückgegriffen wird außerdem auf Forschungen zum Lehren und Lernen im Grundschulunterricht (z. B. Hellmich et al. 2012), auf Studien zur Elternmitarbeit (z. B. Frank & Sliwka 2016), zum Unterrichts- und Schulklima (z. B. Roßbach 2002), zur Schulkultur (z. B. Helsper 2008). Solche hier in recht bunter Weise zitierten Arbeiten sind wichtig geworden für das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als empirischer Wissenschaft; sie werden in den Universitätsseminaren mit ihren Fragestellungen, Theorien, Verfahrensweisen und Ergebnissen als Repräsentanten von Wissenschaft thematisiert und diskutiert.

Doch welche Vorstellungen von Wissenschaft und Theorie werden dabei gebildet und was ist in diesem Kontext das Schicksal der lebensweltlich entstandenen Theorien und Unterrichtserfahrungen? Die Studierenden können erkennen, dass empirische Studien Annahmen und Aussagen über Sachverhalte enthalten, also Theorien über die Wirklichkeit, die in Form von Daten zur Verfügung steht. Oft wird die Theorie in Hypothesen ausgedrückt, die nun ein bestimmtes Verhältnis zu empirischen Daten, also zur Empirie, konstituiert. Zugleich erfahren die Studierenden, dass man mit Studien, die das Theorie-Empirie-Verhältnis über die statistische Bearbeitung und Prüfung von Hypothesen konzipieren, zur Anwendung von Forschungsergebnissen kommt und Empfehlungen aussprechen kann. Der Theorie-Praxis-Zusammenhang stellt sich wie folgt dar: Aus den Forschungsergebnissen werden Sollens-Aussagen für den Unterricht deduziert, die dann, da sie ‚evidenzbasiert‘ die Wirksamkeit eines bestimmten Unterrichts oder bestimmter Verfahren belegen, im besten Fall in Form von Wenn-Dann-Aussagen zur veränderten (Alltags-)Theorie über den Unterricht werden. Die Theorie könnte man beispielsweise für die Leseförderung in folgender Weise formulieren: Wenn ich das wissenschaftlich in seiner Effizienz nachgewiesene wirksame Schulungskonzept zum Lesenlernen systematisch im Unterricht einset-

ze, dann kann ich alle Schülerinnen und Schüler motivieren und aktivieren.⁷ Dazu muss ich vor allem regelmäßig und verstehensorientiert die ‚basalen Kompetenzen‘ im Lesen zum Erwerb von Leseflüssigkeit einüben, ich muss also das Erkennen von Buchstaben, Wörtern und das Begreifen des Sinnzusammenhangs weniger Sätze mit dem empfohlenen Unterrichtsmaterial trainieren.⁸

2.3 Theorie als mit Inferenzstatistik begründetes Hintergrundwissen

Warum können Maßgaben von Empfehlungen das Theorie-Praxis-Problem allenfalls oberflächlich lösen – mit der Gefahr, dass alle gutgemeinten Hinweise, Modelle und Operationsverfahren sich mit den Praktiken des Unterrichts und mit der Unberechenbarkeit, Komplexität und Widersprüchlichkeit auflösen? Zu beobachten ist seit langer Zeit, dass trotz vielgestaltiger und immer neuer Hinweis- und Anwendungskonzepte das Selbstverständnis von Lehramtsstudierenden der Grundschule bis heute ungebrochen vom „Wunsch nach mehr Praxis“ (Marxinus 2013) imprägniert ist: theoretische Modelle, Untersuchungsverfahren, die Diskussion von Forschungsergebnissen perlen offenbar an den erfahrungsbasierten Erwartungen für praktische Tipps, hilfreiche Regeln und sichere Konzepte zum Unterrichten ab.⁹ Interessant ist nun, dass das Theorie-Praxis-Problem in den aktuellen Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) zur „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ (SWK 2023, S. 62) so gewendet wird, dass zur Verbesserung der „Verknüpfung“ von Theorie und Praxis „Videos, Simulationen, fallbasiertes Lernen etc. (genutzt werden sollen, NK), um situationsspezifische Fähigkeiten bereits in der ersten Phase zu entwickeln“ (SWK 2023, S. 12).

Trotz Bezugnahme auf das fallbasierte Arbeiten wird jedoch die Frage nach einer zureichenden Theorie, die auf die Unterrichtspraxis, die Erfahrungen, auf das all-

7 In unterschiedlichen Arbeiten und Verlautbarungen empfohlen werden derzeit etwa die sog. „Lautleseverfahren“, weil damit laut den Ergebnissen einer Studie von Rosebrock et al. (2017) die „Leseflüssigkeit“ bei leseschwachen Kindern, die also nicht die Fertigkeit haben, einen „Text genau, automatisiert, schnell und korrekt intoniert laut vorzulesen“ (Anderson et al. 2021, S. 124), effektiv geschult werden kann.

8 Aktuell empfiehlt beispielsweise die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) auf Grund des IQB-Ländervergleichs und der IGLU-Studie aus den Jahren 2021 und 2022 wegen der alarmierenden Ergebnisse im Lesen, Zuhören, Rechtschreiben und Rechnen zur Förderung von Lesefähigkeiten das Training sogenannter basaler Lesekompetenzen. SWK (2022) (ges. 01.02.2024). Um Missverständnissen vorzubeugen: Keineswegs wird damit der (bildungspolitische) Nutzen von Large-Scale-Studien zur Überprüfung von Leseleistungen in Frage gestellt. Kritisch gesehen wird aber, dass aus den Daten, die auf einer wissenschaftlichen Konstruktion zum Zusammenhang von Theorie und Empirie beruhen, recht unmittelbar Empfehlungen für den Unterricht abgeleitet werden, so dass Bestimmungen zum Verhältnis von Theorie und Unterrichtspraxis gar nicht eigens geprüft werden.

9 Ein entsprechender ‚Praxisdruck‘ beherrscht zurzeit den bildungspolitischen Raum, etwa bei der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ des BMBF. Auch diese Initiative zielt auf qualitative Verbesserungen des Praxisbezugs (BMBF 2021). Die Klage über fehlende Praxisnähe findet sich außerdem in den jüngsten Befunden des Lehramtsstudierenden-Panel (Kuhn 2023).

tägliche Schul- und Unterrichtswissen von Studierenden zielt, kaum beantwortet. Wissenschaftliche Zugriffsweisen auf den Unterricht werden vielmehr zu einem recht unbestimmten Hintergrundwissen geformt, das zu unspezifischen Handlungsanweisungen und zu Hinweisen für die Durchführung von Trainingseinheiten wird, mit denen die Studierenden ausgestattet werden müssen, weil es für ein kompetentes Unterrichten benötigt wird (vgl. zum Theorie-Praxis-Konzept als Hintergrundwissen auch Kunze 2020, S. 33). Die theoretisch ungeklärte Theorie-Praxis-Beziehung wird in den deutschdidaktischen Debatten derzeit nicht nur mit linguistisch bzw. literaturwissenschaftlich begründeten Unterrichtsverfahren überspielt (deren Effekte empirisch gemessen werden), sondern auch mit inferenzstatistischer Technologie. Tatsächlich sind es nicht wissenschaftliche Kategorien und Modellierungen, die nicht zu den Unterrichtsvorstellungen und den Unterrichtserfahrungen von Studierenden passen wollen. Das Problem des Empfehlungskonzepts besteht vielmehr darin, dass die Anregungen, Hinweise und Schritte zur Realisierung/Umsetzung der Forschungsergebnisse aus der Logik des ‚Getrenntheitskonzepts‘, also der deutschdidaktisch-wissenschaftlichen Zwei-Reiche-Lehre, stammen. Die Trennung von angewandter und wissenschaftlicher Didaktik schreibt der Lehrkräftebildung eine Theorie- und Wissenschaftsbestimmung ein, mit der die Studierenden eigentlich nichts zu tun haben. Im Grunde sind sie mit den wissenschaftlichen Voraussetzungen der Empfehlungen nur dann befasst, wenn sie sich auf die Sammlung, Zusammenfassung, Analyse, die Darstellung von Daten und auf die Methoden in den Studien einlassen. Dann aber müssten sie feststellen, dass deren wahrscheinlichkeitstheoretisch begründete Inferenzstatistik als Voraussetzung die Zufallsvariabilität des Ereignisgesamts erfordert, aus dem ein statistisch zu beurteilender Effekt hervorgehen soll. Entscheidend ist nun, dass jeweils die Zufallsvariabilität für die Ereignisse und Bezugsgrößen unterstellt werden muss. Verbreitet sind etwa Verfahren zur Zurückweisung der Nullhypothese und die Angabe des Signifikanz-Niveaus, so dass statistisch deutlich wird, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Effekt in den Grenzen der Zufallsvariabilität von Merkmalen beispielsweise des zu untersuchenden leseförderlichen Kontextes liegt. Die Trennung von der Unterrichtspraxis entsteht also deshalb, weil die Elemente, die in der Erfahrung als ungebrochene Zusammenhänge vorliegen, statistisch isoliert und zerlegt werden müssen, damit überhaupt die Möglichkeit gegeben ist, dass diese zufällig gegeneinander variieren können (vgl. dazu Holzkamp 1994, S. 85f.). Für die Studierenden stellt sich jenseits der empirisch-statistischen Logik Unterricht mit seinen Interaktions- und Kommunikationssituationen nicht in inferenzstatistisch gewonnenen isolierten Ergebnissen dar, sondern in Form von Einzelfällen, die mit ihrem Potenzial der „Herstellung (von, NK) Erfahrungsfähigkeit“ (Hörster 2012, S. 685) zu „vorgestellten Erfahrungen“ (Schüler 2019, S. 13ff.) von Unterricht führen. Die statistisch konstruierten Zusammenhangsannahmen, aus denen dann die Hinweise für einen gelingenden Unterricht abgeleitet werden, können die

mit den Erfahrungen und Vorstellungen gegebene Komplexität, die subjektiv erfahrenen Zusammenhänge, Widersprüche und Charakteristika des alltäglichen wirklichen Unterrichts kaum abbilden. Die einzelne Unterrichtsstunde, unterschiedliche und unberechenbare Interaktionssituationen mit den Lernenden, gescheiterte oder geglückte Fälle der Unterrichtskommunikation, des Umgangs mit Arbeitsblättern oder mit Materialien und Medien in ihrer ganzen Komplexität und Widersprüchlichkeit treffen mit den statistisch-evidenzbasierten Empfehlungen weder die Vorstellungen von Unterricht noch die in Situationen gemachten Erfahrungen. Wissenschaftstheoretisch gesprochen: Für die Lehrkräftebildung müssten die Grenzen von nomothetisch--deduktiven Erklärungsschemata oder statistisch-induktiven Verfahren, die letztlich aus den Naturwissenschaften stammen, genauer bestimmt werden. Kurz gesagt: Das Theorie-Praxis-Problem in der universitären Lehrkräftebildung hat seine Grenze dort, wo es nicht um nomothetisch ermittelte allgemeine Zusammenhänge geht, sondern um ideographisch erforschte Einzelfälle, um das Besondere und Individuelle, wie es in Unterrichtssituationen erfahren wird.¹⁰

Vor diesem wissenschaftstheoretischen Horizont wird nachvollziehbar, dass in der Lehrkräftebildung nach Möglichkeiten gesucht wurde, „eine verstehende und erkundende Aufmerksamkeit im Einzelfall zur neuen Gewohnheit zu machen und so der ‚Positivierung des Unbestimmten‘ (Gamm 1994) Rechnung zu tragen“ (Hörster 2012, S. 685). Diese Möglichkeit wurde in rekonstruktiven Verfahren und reflexiv ausgerichteten Konzepten aus den Sozialwissenschaften¹¹ und der Psychologie gefunden und im Diskurs von Professionalisierungskonzepten in einer Weise etabliert, dass der Begriff von Wissenschaft nicht als entferntes isoliertes Hintergrundwissen, sondern als erfahrungsbildende Reflexions- und Denkmöglichkeit greifbar werden konnte. Hier hat auch die Deutschdidaktik die mit der Einzelfallarbeit verbundenen Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verbindung entdeckt. Im letzten Abschnitt sollen nun zwei Konzepte zur deutschdidaktischen Konzipierung einer rekonstruktiven Fallarbeit kritisch diskutiert werden.

3 Theorie, Praxis, deutschdidaktische Fallarbeit

In der Lehrkräftebildung ist, so lässt sich bis hierher festhalten, ein Selbstverständnis von Wissenschaft wichtig, das auf die Rekonstruktion und Durchbrechung unmittelbar erfahrener Sinnzusammenhänge abzielt und in seiner Ausrichtung auf das Besondere und Individuelle zugleich verallgemeinerbar und überprüfbar ist. Common Sense dürfte mittlerweile die Auffassung sein, dass in der Lehrkräftebildung Vorstellungen von besserem Unterricht an solche Formen und Praktiken

10 Vergleiche zur Unterscheidung von naturwissenschaftlich-nomothetischen und kulturwissenschaftlich-ideographischen Wissenschaften Markard 2018, S. 9, der auf Wilhelm Windelband als dem psychologisch-philosophischen Begründer dieser Begriffe verweist.

11 Vergleiche zur Bedeutung der Sozialwissenschaften für das Lehramt schon früh Bommes et al. 1996.

gebunden sind, die in ihrem Sinn und ihrer Bedeutung für die Erweiterung von Lern- und Lehrmöglichkeiten identifiziert und perspektiviert werden können. Dieser Anforderung stellen sich ausdrücklich die Professionskonzepte der Lehrerbildung (vgl. beispielsweise Reh et al. 2000). Professionsansätze sind sowohl in der Pädagogik (vgl. dazu Mammes & Rotter 2022) und der Lehrkräftebildung (z. B. Helsper 2021), wie auch in der Deutschdidaktik (vgl. dazu Masanek & Kilian 2022) mit ihren wissenschaftlichen Bezügen zur Kasuistik bedeutsam geworden – freilich wiederum mit unterschiedlicher Ausrichtung und demzufolge auch einer diversen Theorie-Praxis-Bestimmung.

Im Professionalisierungsansatz wird das Theorie-Praxis-Verhältnis einerseits als Ausstattungskonzept mit Kompetenzen angelegt, andererseits als rekonstruktives Verfahren zur Reflexion unterrichtlicher Interaktions- und Kommunikationssituationen. Im Selbstverständnis beispielsweise der 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards für die Bildung von Lehrkräften wird unter Professionalisierung ein Programm mit klaren Aufgabenbeschreibungen, mit der Festlegung von Ausbildungszielen, mit Fortbildungsverpflichtungen etc. verstanden.¹² Dieses merkmalsorientierte Verständnis einer Topologie von professionellen Wissensdomänen der Pädagogik, der Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Shulman 1987) dient in erster Linie der Messung und Identifikation von individuellen Fähigkeiten bei Lehrpersonen (vgl. zur Diskussion von Instrumenten König 2010)¹³ Auch in der deutschdidaktischen Konzipierung der Fallarbeit findet sich diese Aufteilung in ein Ausstattungsprogramm auf der einen Seite und ein rekonstruktiv-interpretatives Vorgehen auf der anderen Seite. Im Konzept der professionellen Ausstattung zukünftiger Lehrkräfte mit Kompetenzen ist Wissenschaftlichkeit nur dann gegeben, wenn die Studierenden sich mit linguistischer oder literaturwissenschaftlicher ‚Sachanalyse‘ befassen. Die schon problematisierte ‚Zwei-Reiche-Lehre‘ lässt die Analyse der Fälle zu einem Feld der Zuordnung von Unterrichtssituationen zu linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Konzepten werden. Die zukünftigen Lehramtsstudierenden werden per Schulung und Ausbildung mit kategorialen Maßgaben zur Stärkung ihrer Urteilsfähigkeit ausgestattet, die nicht aus dem wirklichen Unterricht stammen. Im Konzept rekonstruktiv arbeitender Fallarbeit dagegen wird der Erfahrung, der Interpretation und der eigenen Theoriebildung mehr Raum gegeben. Mit den theoretischen Anleihen der Fallarbeit an der inter-

12 Bekanntlich haben vor allem die Arbeiten von Shulman (1987) oder Bromme (1992) das mittlerweile gut beforschten Wissenschaftsgebiet profiliert. Zahlreiche Studien und ganze Forschungsprogramme in unterschiedlichen Schulfächern (z. B. Kunter et al. 2011) sind dadurch angeregt worden. Die konzeptionelle Diskussion in der Deutschdidaktik um eine professionelle Lehrerbildung findet sich beispielsweise schon in dem Sammelband von Frederking (1998).

13 Die Fallarbeit in der Lehrkräftebildung wird in diesem Forschungsparadigma erst später bei der Arbeit mit Videostudien relevant, weil es gegenüber einer rekonstruktiv arbeitenden Kasuistik darum geht, „am Fall eine von unmittelbaren Handlungsanforderungen entlastete Anwendung und Verinnerlichung von Standards zu ermöglichen, die als grundlegend für einen lernwirksamen Unterricht erachtet werden“ (Kunze 2020, S. 34).

pretativen Sozialforschung und Ethnografie wird die Analysearbeit selbst als wissenschaftliche Arbeit verstanden, aber gegenüber der Perspektive auf didaktische Möglichkeiten dominiert das Interesse an der Abbildung sozialer Wirklichkeit. Im Folgenden wird zunächst an einem Beispiel ein Blick auf das Ausstattungskonzept geworfen, in dem sich die schon kritisierten Linien aus der deutschdidaktischen Zwei-Reiche-Lehre und der Übernahme ausgewählter und didaktisch aufbereiteter germanistischer Wissenschaften wiederfinden. Dem schließt sich dann die Auseinandersetzung mit einem rekonstruktiv angelegten Ansatz an.

3.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Fallarbeit als Qualifizierungsprogramm

In einem Beitrag zur wissenschaftlichen deutschdidaktischen Fallarbeit (Bredel & Pieper 2021) geht es um zwei kontrastierende dargebotene Ausschnitte aus verschiedenen Rechtschreibstunden in der Grundschule. In beiden Unterrichtsausschnitten ist die Schreibung von Wörtern mit ‚v‘ das Thema, das situiert und im Kontext orthografischer Regelungen zur v-Schreibung analysiert wird. Fälle sind keine Beispiele mehr für eine ausschließlich linguistische Konstruktion von Erwerbsprozessen, die in einem Lehr-/Lernprozess organisiert werden können. Vielmehr erscheinen sie als unterschiedliche und mehr oder weniger sinnvolle Praktiken der Interaktion und Kommunikation zur Aneignung eines rechtschriftlichen Phänomens in der Institution Schule. Dennoch ist der Umgang mit den Fällen und deren Analyse so angelegt, dass wissenschaftliches Wissen ausschließlich aus den Bewertungen zur Sachadäquatheit der Steuerung des Interaktionsgeschehens durch die Lehrkraft und deren Gesprächsbeiträge in der Kommunikation mit den Kindern ins Spiel kommt. Die Analysebewegung, die mit den Studierenden vollzogen wird, verbleibt in der Logik der ‚linguistischen Sache‘ und bezieht von dort die Maßstäbe der Bewertung der beiden Fälle.

Die kontrastierende Sicht auf die Ausschnitte führt beim ersten oberflächlichen Blick in dem einen Fall A zu einem reibungslos ablaufenden Unterricht, im zweiten Fall B zum Eindruck eines Unterrichts, der zunächst „weniger strukturiert“ (ebd., S. 81) erscheint. Die Spezifik deutschdidaktischer Fallarbeit besteht nach Bredel und Pieper darin, dass in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung Unterrichtsausschnitte „als exemplarische Verdichtung eines fachlichen Lehr-/Lernprozesses bestimmt und eingesetzt (werden)“ (Bredel & Pieper ebd., S. 81). Deshalb führt die „gründliche Fallanalyse“ (ebd., S. 66) einigermmaßen ungebrochen zum Ergebnis, dass Fall A pädagogisch betrachtet reibungslos verläuft, die Kinder aber irgendwelche Lösungen, die wenig oder gar nichts mit der v-Schreibung zu tun haben, abliefern. Demgegenüber läuft die Analyse im Fall B darauf hinaus, dass eine „diskursive, gegenstands- und lernernahe Ordnung“ (ebd., S. 81) hergestellt wird. Bredel & Pieper erklären die unterschiedliche Ausrichtung der beiden Fälle schließlich damit, dass im Fall A die Institution mit ihren Abläufen und der Reproduktion

ihrer Rollen als Lehrkraft und Schüler:innen dominant sind, im Fall B aber die gemeinsame Arbeit am Gegenstand das Zentrum der Interaktion bildet.

Die Fallarbeit soll, das ist das deutschdidaktische Selbstverständnis des Konzepts, an unterrichtlichen Prozessen das aufdecken, „was durch ausschließlich pädagogische Perspektiven nur unzureichend eingeholt werden kann“ (Bredel & Pieper 2021, S. 84). Bredel & Pieper sehen die fachdidaktische Spezifik der Fallarbeit darin, dass die Thematisierung der v-Schreibung im Unterricht mit den Kindern vom Schriftsystem des Deutschen diktiert ist. Aber ist es ausschließlich eine pädagogische Perspektive, warum die v-Schreibung zum Gegenstand des Unterrichts wird? Ist die Frage, ob die v-Schreibung von den Kindern thematisiert worden ist, ausschließlich pädagogisch motiviert? Die Antwort auf solche Fragen ist jedoch, dass die Begegnung mit dem ‚V‘ in der Lebenswelt der Kinder und im Unterricht weder ‚pädagogisch‘ noch ‚deutschdidaktisch‘ zu beantworten ist. Sie ist vielmehr für den Unterricht wie für die Studierenden vom Lernen her zu beantworten, das dann initiiert wird, wenn das ‚V‘ aus der Bedeutung des Schriftsystems für das Schreiben ausgegliedert und für die Kinder wie für die Studierenden thematisch geworden ist. Für eine gute Antwort könnte es wichtig und bedeutsam sein, dass sich die Studierenden mit den schrifthistorischen Kontexten und den damit verbundenen Regelhaftigkeiten der v-Schreibung befassen. (vgl. dazu Holzkamp 1993, S.220, Hackl 2017, S. 241ff.). Als unterrichtlicher Zusammenhang wird der Gegenstand v-Schreibung, kein außerhalb der Reichweite der Kinder zu konstruierendes normatives Element, aus dem dann Ansprüche, Lernziele und ggf. Lernkontrollmöglichkeiten abgeleitet werden. Die v-Schreibung wird von den Studierenden vielmehr in Relation von Lernenden (in diesem Fall die Studierenden und die Kinder!) zu einem mehr oder weniger bedeutsamen Unterrichtsinhalt, der wiederum einen Ausschnitt aus der ‚Welt der Zeichen‘ darstellt. Verdichtet gesagt: Auf der Seite der Person wäre in der Person-Umwelt-Relation die Intentionalität bedeutsam, in der ‚ich‘ ‚mich‘ als Erfahrende:r mit einem bestimmten Standpunkt und mit ‚meiner‘ je eigenen Perspektive zu der ‚mir‘ gegebenen Welt der Sprache und Zeichen in Beziehung setze. Dieser Umstand wäre für Studierende wie für Kinder gültig, denn Studierende wie Kinder haben in ihrer Subjektivität ‚gute Gründe‘, sich der Bedeutung von Unterrichtsinhalten zu- oder abzuwenden. Die Stärke des Ansatzes von Bredel & Pieper besteht darin, dass mit der Kontrastierung von Fall A und Fall B Fallarbeit als Klassifizierungsarbeit für eindeutig gelingende Aneignungsprozesse im Unterricht betrieben werden kann. Der Wunsch nach Praxis bei den Studierenden findet hier über die Operation der Klassifikation die Form der Eindeutigkeit. Die Schwäche aber ist der Verlust an Mehrdeutigkeit und der sozialen Wirklichkeit des Unterrichtens. Die Analysen haben in keiner Phase die Ambiguität und Unverfügbarkeit unterrichtlicher Prozesse im Blick. Vielmehr sichert das sprachwissenschaftlich und orthografisch ausgewiesene Regelwissen die ungebrochene Verfügbarkeit über die Lernprozesse der Kinder. In

der Lehrkräftebildung führt das Ausblenden der unverfügbaren Dimensionen der Unterrichtspraxis aber zurück zu jenem Selbstverständnis von Theorie und Praxis, bei dem die Theorie den Status eines (sprachwissenschaftlichen) Hintergrundwissens bekommt und Praxis zum ‚nicht-sinnlichen‘ Anschauungsobjekt wird, die mit methodischen Tipps und Empfehlungen bewältigbar ist.

Ein weiterer theoretischer Grund für eine nicht passende Wissenschaftlichkeit ist mithin dann gegeben, wenn es in den Unterrichtsdokumenten um das Wiederfinden sprach- oder literaturwissenschaftlicher Ansätze, Modelle oder Begriffe geht. Die Gegenstandsadäquatheit von Analyse, Interpretation und vollzogenem Unterricht ist gegeben, wenn sich die Komplexität des Unterrichts mit der Rekonstruktion des Sinns von Erfahrungen bei den Studierenden verbindet. Beim Wiederfinden geht es nicht um die Analyse der unterrichtlichen Gesamtsituation, vielmehr ist sprach- oder auch literaturwissenschaftlich bereits vorentschieden, was in der Unterrichtspraxis eigentlich zu entdecken ist und vor allem, was praktisch zu geschehen hat. Der Unterrichtsausschnitt oder das Dokument aus dem Unterricht treten den Studierenden als vollendete Tatsache gegenüber, als *fait accompli*. Didaktische Wissenschaft ist indes immer etwas zu Vollbringendes, das sich noch zu entscheiden hat, auf eine Formel gebracht: die Beschreibung des Vorhandenen im Hinblick auf Mögliches.¹⁴ Unter dieser Voraussetzung unterläuft Fallarbeit in der Deutschdidaktik der Grundschule ein verbreitetes Selbstverständnis von Theorie als Kontrolle von Unterrichtspraxis, und Lernprozessen. Das der rekonstruktiv-interpretatorischen Fallarbeit zugrunde gelegte Theorieverständnis trägt in seiner Ambivalenz und Offenheit vielmehr die Gründe zum wissenschaftlich-eigenständigen Denken und zur Stärkung der didaktischen Urteilskraft über die vollzogenen und möglichen Unterrichtspraktiken in sich.¹⁵

3.2 Rekonstruktiv-interpretatorische Fallarbeit in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung

Einen Vorschlag dazu, die Interaktionspraxis von Fällen aus dem Deutschunterricht in der Lehrkräftebildung für die Grundschule in ihrem dynamischen Zusammenhang erfahrbar (Praxis) und vorstellbar (Theorie) zu machen, haben jüngst Schüler und Dehn (2023) vorgelegt. In ihrem Beitrag zu „(d)idaktische(n) Pers-

14 Die Formel hat Mechthild Dehn einmal in einem Gespräch mit mir gebraucht. Zeitpunkt und Gesprächsanlass sind nicht mehr rekonstruierbar. Bei Combe (2013, S. 159) wird in einem unterrichtstheoretischen Beitrag unter Bezug auf die Systemtheorie von Luhmann formuliert: „Komplexe Systeme (wie Unterricht, N. K.) operieren stets in einem Möglichkeitsraum.“

15 Dieser Theoriebegriff meint nicht Aussagenzusammenhänge über die empirisch zu erfassende Wirklichkeit. Theorie wird vielmehr einerseits als Vorgehen zur Bildung von Begriffen und Kategorien verstanden, die dem Aufschließen der Normativität und der je eigenen Vorstellung von Wirklichkeit dienen. Normativität und Vorstellungen werden dabei der Kritik ausgesetzt. Andererseits richtet sich Theorie nicht im Sinne von Foucault auf die empirische Analyse von Machtbeziehungen und „Subjektivierungen“, sondern auf veränderbare Praktiken. Vgl. zur Diskussion unterschiedlicher Theoriebegriffe und zur Analyse von diskursiven Praktiken Wrana (2015).

pektiven auf Szenen aus der Schule“ kommen Unterrichtspraktiken im Deutschunterricht der Grundschule zur Sprache, deren Normativität als Möglichkeit unterrichtlichen Handelns kritisch reflektiert werden kann. Die Nähe zur Praxis besteht in ihrem Konzept darin, dass vorhandene und dokumentierte unterrichtliche Praktiken im Hinblick auf ihre Handlungsmöglichkeiten bzw. ihre Transformationskraft hin bearbeitet werden. Die Wissenschaftlichkeit und Theoretisierbarkeit dieser Fallarbeit hat in ihren deskriptiven und beschreibenden Aspekten zahlreiche Bezüge zur Ethnografie (vgl. Breidenstein et al. 2015). So gibt es mit der Erfahrung im Feld, der teilnehmenden Beobachtung, mit der Datengewinnung und den Datentypen, dem Darstellen und Explizieren der Daten etc. eine Reihe von Parallelen zur Praxis der Feldforschung, zumal sie sich in zahlreichen Studien auf schulischen Unterricht bezieht (vgl. jüngst Schnitzer et al. 2023). Während die Ethnografen betonen, dass „mit der Fallanalyse Ereignisse, Interaktionssequenzen oder Fallportraits eingehend (analysiert werden sollen, NK.)“ (Breidenstein et al. 2015, S. 190), sprechen die Deutschdidaktikerinnen Schüler und Dehn von der „Szene“ als „einer Geschehenseinheit in Raum und Zeit, in der Figuren agieren“ (Schüler & Dehn 2023, S. 8). ‚Szenen‘ können deutschdidaktisch als sogenannte „didaktische Kerne“ (Schüler & Dehn 2023, S. 9, 12, 14ff.) profiliert werden. Sie sollen für die Analyse der Szene Perspektiven eröffnen und zur Differenzierung des didaktischen Konzepts beitragen. Methodologisch verschiebt sich hier der Fokus: während die Ethnografie die Deskription der sozialen Wirklichkeit zu sichern sucht, dienen die „Szenen“ mit den didaktischen Kernen der Reflexion der Normativität der Praktiken und ihrer Veränderbarkeit.

Die Idee der didaktischen Kerne ließe sich dahingehend präzisieren, dass sie als Aspekte von Unterrichtsformen, also überindividuellen Praxiszusammenhängen, identifiziert werden. Szenen akzentuieren Praktiken (Vorhandenes) und Einstellungen (Vorstellungen, Handlungsalternativen) als ein einheitliches Feld, das zu etwas gut ist – im Fall des Deutschunterrichts an Grundschulen eben gut für die sprachliche Grundbildung aller Kinder. Es mag zum Verständnis dieses normativen Feldes mit seinen Veränderungspraktiken hilfreich sein, sich daran zu erinnern, dass Praktiken nicht nur die kleinsten Einheiten des Sozialen sind und alltägliche und gewohnheitsmäßige Abfolgen von Handlungen darstellen, mit denen soziale Ordnungen hervorgebracht werden (vgl. dazu Reckwitz 2003). Mit der Sozialphilosophin Jaeggi ist hervorzuheben, dass Praktiken auch grundsätzlich normativ verfasst sind und zugleich „ermöglichenden Charakter“ haben (Jaeggi 2014, S. 99). Ihr Ermöglichungscharakter aber macht sie für die didaktische Forschung so wichtig. Jaeggi schreibt: „Ihr normatives Moment regelt nicht nur bereits bestehendes soziales Verhalten (regulative Regeln), es kreiert auch neue Formen sozialen Verhaltens und macht bestimmte Verhaltenszüge, bestimmte Aktivitäten und bestimmte soziale Rollen erst als solche möglich und bestimmbar (konstitutive Regeln)“ (ebd., S. 199).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Normativität ist nichts Externes, das von außen zur Kritik der Szenen führt. Die didaktischen Kerne der Szenen bewahren

vielmehr ihre Ambivalenzen und bleiben „offen für die Komplexität der schulischen Situation, für grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens, also auch für erziehungswissenschaftliche und grundschulpädagogische Perspektiven“ (Schüler & Dehn 2023, S. 13). Indem die Zugriffsweisen von Kindern im Unterricht zum Ansatzpunkt der Auseinandersetzung mit den Szenen werden, gerät die Normativität der Praktiken im Unterricht in den Blick, die als eine Art Abgleich mit der je eigenen Normativität im Prozess der Befassung mit der Szene zum Gesichtspunkt immanenter Kritik wird.¹⁶ Dabei gilt es indes, Eigensinn und irritierende, überraschende und störende Elemente zu erhalten und diese nicht mit unterrichtsfremden Kategorien auszublenden. Dokumente aus dem Unterricht werden deshalb zur Szene aufbereitet, so dass über die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen ihre didaktischen Kerne thematisch werden können. Eigensinn und Offenheit sind virtuell konzipiert, nicht in den Vorgaben fixiert. Die kritische Auseinandersetzung mit der Szene ist deshalb vergleichbar mit dem Vorgang einer literaturwissenschaftlichen Interpretation (nicht mit ihren inhaltlichen, historischen oder ästhetisch-poetischen Bestimmungen). Dominant ist für die didaktischen Kerne nicht die Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit, sondern die Schaffung eines vorgestellten Möglichkeitsraums.¹⁷ Dem Literaturdidaktiker Zabka zufolge handelt es sich bei einer Interpretation um eine intentionale, nicht automatisiert ablaufende Operation – anders als beim Verstehen, das sich unwillkürlich einstellt (vgl. Zabka 2007, S. 356). Dabei kann der Terminus Interpretation zugleich die Operation und deren Ergebnis bezeichnen. Für den Umgang mit Szenen ist nun bedeutsam, dass eine Interpretation nicht notwendigerweise ein fertiges Produkt darstellt, sondern auch prozessual und ungeschlossen bleiben kann (vgl. Köppe & Winko 2013, S. 13). Ein ähnlicher Gedanke einer auf das Mögliche gerichteten Operation findet sich auch im Konzept pädagogischer Professionalität von Helsper (Helsper 2021). Bei ihm werden im Zentrum der Tätigkeit von Pädagog:innen und Lehrkräften eine Reihe von Antinomien und Paradoxien verortet.¹⁸ Helsper fasst diese widersprüchlichen Perspektiven auf pädagogische und unterrichtliche Situationen gleichsam wie eine Leerstelle, in der Unbestimmtheit zur Wirkungsbedingung von Handlungsfähigkeit wird.¹⁹ Im pädagogischen Handlungsakt sind bei Helsper, so könnte man vielleicht sagen,

16 Vergleiche als Vorschlag zur Strukturierung immanenter Kritik Jaeggi 2014, S. 297-301.

17 Schüler & Dehn orientieren sich am Konzept einer kognitiven Erzähltheorie nach Monika Fludernik. Die didaktische Kerne werden gelesen wie ein Ereignis, das erzählt wird und wie eine Geschichte „vorgestellte Erfahrungen“ ermöglicht (vgl. dazu im Einzelnen Schüler 2019, S. 16f.).

18 Bedeutsam für die hier mitlaufende Spannung von Wissenschaft bzw. Theorie und Praxis ist beispielsweise die Begründungsantinomie, nämlich Unterricht, Entscheidungen, Interventionen wissenschaftlich begründen zu sollen und in pädagogischen Situationen unter hohem Entscheidungsdruck zu stehen (vgl. zur Darstellung der insgesamt 11 Antinomien Helsper 2021, S. 166ff.).

19 Das Leerstellen-Konzept findet sich nicht nur in der Rezeptionsästhetik bei Iser, also in der Literaturwissenschaft, sondern auch als „leere Stelle“ in der sozialpädagogischen Kasuistik, die dort mit unterschiedlichen Verfahren zu besetzen ist (vgl. Hörster 2012, S. 683).

fingierte Möglichkeiten enthalten, die die Relation von Einzelfall und allgemeiner Typik offenhalten. Mit ‚Szenen‘ soll nun die Einheit der Spannungen und Widersprüche, die pädagogische und unterrichtliche Praktiken auszeichnen, in handlungsentlastenden Kontexten erfahren werden.

3.3 Fallarbeit als Abbildung sozialer Wirklichkeit oder Kritik normativ ausgerichteter Veränderungspraktiken

Worin besteht schließlich gegenüber der ethnografischen Arbeit mit Fällen die Spezifik deutschdidaktischer Fallarbeit? Unterschiede von Ethnografie (Breidenstein et al. 2015) und didaktischer Forschung (Schüler et al. 2023) sind zunächst bei ihren Fragestellungen auszumachen. In der auf schulischen Unterricht gerichteten Ethnografie geht es darum, wie unterrichtliche Situationen hergestellt und vollzogen werden. Bei einer Szene geht es einerseits ebenfalls um das Wie, also um die Beschreibung des Vorhandenen. Die Beschreibung soll andererseits im Hinblick auf Mögliches erfolgen, also im Hinblick auf gelingende Lernprozesse und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Lehrkräften. Eine ‚Szene‘ ist also nicht normativ enthalten.

Der Fallanalyse wie der Szene gehen Formen der Bearbeitung der Daten aus der sozialen oder unterrichtlichen Wirklichkeit voraus. In der Ethnografie wird hervorgehoben, dass „die vielschichtige soziale Welt nicht nur in eine zweidimensionale Form – die Schrift – (zu übersetzen ist, NK), sondern erst in Sprache (zu überführen ist, NK)“ (Breidenstein et al. 2015, S. S. 35). Die „schweigsame, stumme Dimension des Sozialen“ (ebd., S. 95) muss versprachlicht werden. Die Sprache nimmt als Text vor allem die Form des Berichts an. Bevor es an die ethnografische Analyse der Daten geht, wird mithin die Schreibhandlung des Berichtens vorgenommen, das als „Übersetzen“ von sprachlichen (z. B. Gespräche) und nicht-sprachlichen Dokumenten (z. B. Klassenraumeinrichtungen, Sitzordnungen etc.) unterschiedlicher Art in eine Form bezeichnet wird. Zur Analyse liegt dann ein vom Ethnografen hergestellter Text vor.

Eine Versprachlichung von Dokumenten ist auch für die Deutschdidaktikerinnen Dehn und Schüler ein wichtiger Schritt, um Unterrichtssituationen zu fixieren. Gleichfalls kommt Sprachliches (Gesprächsbeiträge von Kindern und Lehrkräften) wie Nicht-Sprachliches (z. B. Unterrichtsmaterialien) zum Ausdruck. Die Dokumente sind allerdings nicht auf die soziale Welt, sondern durchweg auf den Deutschunterricht – manche stammen auch aus dem Schulraum, z. B. dem Schulflur – an Grundschulen bezogen. Der Unterschied zur Ethnografie besteht darin, dass mit den Ausschnitten aus dem Unterricht nicht „soziale Wirklichkeit in den Diskurs (hineinkommen, NK)“ (ebd.) soll, sondern didaktische Möglichkeiten eröffnet werden. Deshalb werden die Dokumente für die Analyse des Unterrichts so aufbereitet, dass deren Wirklichkeitsausschnitt zur „Szene“ umgearbeitet wird, indem Verdichtungen vorgenommen werden, „verzichtbare“ Teile des Manuskripts

gestrichen werden etc. Methodologisch widerspricht eine solche Bearbeitung von Dokumenten einem grundlegenden Prinzip der Ethnografie. Elementar ist dort nämlich, dass der „Eigensinn“ der beobachteten Phänomene mit all ihren irritierenden, unvertrauten und störenden Anteilen erhalten bleibt. Dieser Eigensinn wird aber, so die ethnografische Maßgabe, nur dann sichtbar und lesbar, wenn nicht im Voraus von professionellen Beobachtenden über die Relevanzen des Feldes für die Teilnehmenden entschieden wird (vgl. Roch, Schnitzer & Tyagunova 2023, S. 3). In der didaktischen Analyse ist Eigensinn jedoch kein Element des Textes oder des Dokuments, sondern Aspekt des subjektiven Zugriffs von Studierenden bzw. Lehrkräften auf den Ausschnitt von Unterricht, um den es jeweils gehen soll.

4 Schlussbemerkung

Der vorstehende Beitrag sollte theoretisch und konzeptionell zeigen, wo die Potenziale und Grenzen einer deutschdidaktischen Fallarbeit in der Lehrkräftebildung für Grundschulen liegen. Fallarbeit basiert auf kasuistischen Wissenschaftsansätzen, die in einem hohen Maß mit Unsicherheit, ‚Unschärfe‘ und Unvorhersehbarkeit ausgestattet sind. Das ist zwar dem Gegenstand „Deutschunterricht in der Grundschule“ gegenüber adäquat, widerspricht aber einer derzeit dominierenden Auffassung von Lehrkräftebildung. Danach sind Klarheit in der Sache sowie die Fähigkeit zur Kontrolle und Beherrschbarkeit der unterrichtlichen Prozesse entscheidend für eine effektive universitäre Lehrkräftebildung. Die Erwartung besteht darin, dass die zukünftigen Lehrkräfte deshalb einen qualitätshaltigen Unterricht halten können, weil sie die Kompetenz haben, im Unterricht Lehr- und Lernprozesse inhaltlich kohärent zu initiieren, weil sie dafür sorgen können, dass vorhandenes mit neuem Wissen unzweideutig miteinander verknüpft werden kann (kognitive Aktivierung), weil sie nicht zuletzt eine konstruktive Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, eine gute Unterrichtsstruktur und eine sichere Klassenführung gewährleisten können.

Demgegenüber wurde in den vorstehenden Ausführungen die Fallarbeit als eine Möglichkeit der Wissenschaftsorientierung skizziert, um die Einheit von Theorie und Praxis in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung zu realisieren. Dabei wurde angenommen, dass die Analyse und Interpretation von Dokumenten, Szenen, Sequenzen oder Unterrichtsausschnitten eine Kernoperation der Erkenntnisgewinnung in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung bildet, die handlungserweiternde Dynamiken in der Lehrkräftebildung und in der Wissenschaft zu entfalten vermag. Ordnungsbildungen durch reflektierende und analytische Distanznahme im Interesse einer verändernden und fluiden Unterrichtspraxis wäre der Anspruch.

Literatur

- Anderson, Sven, Jungjohann, Jana, Schurig, Michael & Gebhardt, Markus (2021). Verknüpfung von Lernverlaufsdiagnostik und Leseförderung. Die Konstruktionsprinzipien des Leseabenteuers „Levumi und Fredro auf Schatzsuche“. In Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt & Sandra Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 173-179). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Behr, Klaus, Grönwoldt, Peter, Nündel, Ernst & Schlotthaus, Werner (1972). *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation*. Weinheim/Basel.
- Blumenstock, Leonhard (1986). Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Heinsberg: Agentur Dieck.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). *Qualitative Verbesserungen des Praxisbezugs. Meilensteine der Lehrkräftebildung*. url: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-programmbroschuere2021_praxisbezeuge.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (17.08.2023).
- Bommes, Michael, Dewe, Bernd & Radtke, Frank-Olaf (1996). *Sozialwissenschaften und Lebramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2021). Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik: Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.) (2021), *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 65-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* [2. Aufl.]. München: UTB
- Brinkmann, Erika (1994). Lisa lernt schreiben. In Hans Brügelmann & Sigrun Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen* (S. 35-43). Lengwil: Libelle.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Combe, Arno (2013). Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. In Wolfgang Meseth, Matthias Prose und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) (2011). *Theorien über Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. In *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S.158-173.
- Dahmen, Silvia & Weth, Constanze (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Dehn, Mechthild (1994). *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisenberg, Peter (2017). *Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Fabel-Lamla, Melanie, Kunze, Katharina, Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020). *Kasustik – Lehrerinnenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feilke, Helmuth (2023). Orthographie, Literalisierung, Sprachbildung. Bildungsfunktionen des Orthographieverwerbs. In Sabine Krome, Mechthild Habermann, Henning Lobin, Angelika Wöllstein, (Hrsg.), *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch*. (S. 133-160). Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Ferdinand, Willi (1970). *Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-) Unterrichts in der Grundschule*. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule.
- Frank, Susanne & Sliwka, Anne (2016). *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Frederking, Volker (1998) (Hrsg.). *Verbessern heißt Verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(innen)n in Studium und Referendariat*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Gerner, Volker (2014). Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/ Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In Volker Frederking, Huneke, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer & Christel Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 3 (Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik)* (S. 177-196), Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Hackl, Bernd (2017). *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Heinzel, Friederike (2003). Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht. In Erika Brinkmann, Norbert Kruse & Claudia Osburg (Hrsg.), *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren* (S. 19-35). Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Heinzel, Friederike (2012) (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Heinzel, Friederike (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, Frank, Förster, Sabrina & Hoya, Fabian (Hrsg.) (2012). *Bedingungen des Lebens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven (= Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 16)*. Heidelberg: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: Budrich (UTB).
- Hofer, Adolf (1976). *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Hofer, Adolf (1980). Aspekte des Lesenlehrens und -lernens in der Grundschule. In Harald Vogel (Hrsg.), *Der Deutschunterricht in der Grundschule. Konzepte und Modelle zu seiner didaktischen Begründung und Praxis* (S. 1-29). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Holzcamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M. u. New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M. u. New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1994). Am Problem vorbei. Zusammenhangsblindheit in der Variablenpsychologie. In Forum Kritische Psychologie 34, S. 80-94.
- Hörster, Reinhard (2012). Sozialpädagogische Kasuistik. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch, (S. 677-686). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle, Hebenstreit, Astrid, Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.) (2016). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Hüttis-Graff, Petra & Widmann, Bernd-Axel (1996). *Elementare Schriftkultur als Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1 bzw. Vorschulklasse – Klasse 2). Abschlussbericht des Modellversuchs der Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Hamburg: Amt für Schule.
- Ivo, Hubert (1977). *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Jaeggi, Rahel (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008). Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 86-104). Berlin: Cornelsen.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019 url: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (15.09.2023).
- König, Johannes (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In Johannes König & Bernhard Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.

- Köppe, Tilmann & Winko, Simone (2013). *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2016). *Lehrerberhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2007). Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau* (47. Jg.) Heft 1, S. 3-25.
- Kreft, Jürgen (2014). Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In Volker Frederking & Axel Krommer (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (S. 126-142). Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Kruse, Norbert (2023). Forschungen zu Perspektiven von Kindern auf den Deutschunterricht in der Grundschule. In Hedda Bennewitz, Heike de Boer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 340-349). Münster/New York: Waxmann.
- Kruse, Norbert & Reichardt, Anke (Hrsg.) (2016). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkin-der? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule*. Berlin: ESV.
- Kuhn, Annette (2023). *Zufriedenheit im Lehrberuf Wie sich das Wohlbefinden in Studium und Referen-dariat steigern lässt* url: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zufriedenheit-im-lehrberuf-lehramtsstudierendenpanel/> (17.08.2023).
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, Katharina Kaja (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft* H. 60 (31), S. 29-39.
- Kunz, Regula (2015). Situative Kasuistik – Die Relationierung von Theorie und Praxis durch Schlüsselsituationen. In Eberhard Bolay, Angelika Iser & Marc Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 77-89). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindow, Ina & Wieser, Dorothee (2013). Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomen und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Germanistik* 2, S. 25-39.
- Makrinus, Livia (2013). Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Mammes, Ingelore & Rotter, Carolin (Hrsg.) (2022). *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maranek, Nicole & Kilian, Jörg (Hrsg.) (2020). Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Berlin u. a.: P. Lang.
- Markard, Morus (2018). Das Theorie-Praxis-Problem in (der Geschichte) der Kritischen Psychologie. *Forum Kritische Psychologie – Neue Folge*, Bd. 1, S. 7-16.
- Ossner, Jakob & Zinsmeister (Hrsg.) (2014). *Sprachwissenschaft für das Lehramt*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Pieper, Irene, Frei, Peter, Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (1999). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. url: <https://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> (15.09.2023).
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282-301.
- Reh, Sabine, Bastian, Johannes, Helsper, Werner & Schelle, Carla (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

- Reh, Sabine, Geiling, Ute & Heinzel, Friederike (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 911-924). Weinheim und München: Juventa.
- Roch, Anna, Schnitzer, Anna, Tyagunova, Tanya (2023). Ethnographie von Schule und Unterricht als Forschungsprogramm – eine Einleitung. In Anna Schnitzer, Andrea Bossen, Christine Freytag, Gudrun Meister, Anna Roch, Susanne Siebholz & Tanya Tyagunova (Hrsg.) (2023), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosebrock, Cornelia, Nix, Daniel, Rieckmann, Carola & Gold, Andreas (2017). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett Kallmeyer.
- Roth, Heinrich (1963). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rößbach, Hans-Günther (2002). Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr–Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 3, S. 230-245.
- Scheerer-Neumann, Gerheid, Kretschmann, Rudolf. & Brügelmann, Hans (1986). Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In Hans Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 55-96). Konstanz: Fuede.
- Schnitzer, Anna, Bossen, Andrea, Frytag, Christine, Meister, Gudrun, Roch, Anna, Siebholz, Susanne, Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2023). *Schulische Praktiken unter Beobachtung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüler, Lis (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: Metzler.
- Schüler, Lis & Dehn, Mechthild (2023). Didaktische Perspektiven auf Szenen aus der Schule. In Schüler, Lis, Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela, *Szenen aus der Schule. Beobachtungen–Lesarten – Fragen aus deutschdidaktischer Perspektive* (S. 7-50). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. doi:10.1177/03/haer.57.1.j463w79r56455411
- Sirtl, Katharina (2021). Kollegiale Fallbesprechungen als Vorbereitung auf das Arbeiten in (professionellen) Teams? – Über die Implementierung „praxisnaher“ Beratungsmethoden in der Lehrer:innenbildung. In Böhme, N., Dreer, B., Heinecke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (Hrsg.). *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung – Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 477-383). Wiesbaden: Springer.
- SWK (= Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). url.: <http://dx.doi.org/10.25656/01:25542> (01.02.24).
- SWK (= Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2023): *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. url: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28059/pdf/SWK_2023_Lehrkraeftegewinnung_Gutachten.pdf (01.02.2024).
- Syring, Marcus (2021). Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter, (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 230-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976). *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ulrich, Winfried (1987). *Linguistik für den Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Wieser, Dorothee (2015). Theorie(?)–Praxis–Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In Christoph Bräuer & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 17-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat (1993). *Empfehlungen, Stellungnahmen und Positionspapiere: 10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Berlin: Wissenschaftsrat https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1001-93.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (01.02.2024).
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021a). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021b). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf-Weber, Ingeborg & Dehn, Mechthild (1993). *Geschichten vom Schulanfang. „Die Regensonne“ und andere Berichte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wrana, Daniel (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*. (121-143). Bielefeld: transcript.
- Zabka, Thomas (2007). „Interpretation.“ In Dieter Burdorf, Christoph Fasbender & Burkhard Moenighoff (Hrsg.), *Metzler Literatur-Lexikon. Neuauflage* (S. 356-357). Stuttgart: Metzler.

Autor

Kruse, Norbert, Dr.

Professor i. R. für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der
Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Schreibunterricht,
Mehrsprachigkeit in der Grundschule, Rechtschreib- und Grammatikunterricht
norbert.kruse@uni-kassel.de