

Schelle, Carla

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

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. 127-150



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schelle, Carla: Funktionen von Fallarbeit in der Forschung. Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung - 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. 127-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215654 - DOI: 10.35468/5870-07
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215654>
<http://dx.doi.org/10.35468/5870-07>

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.

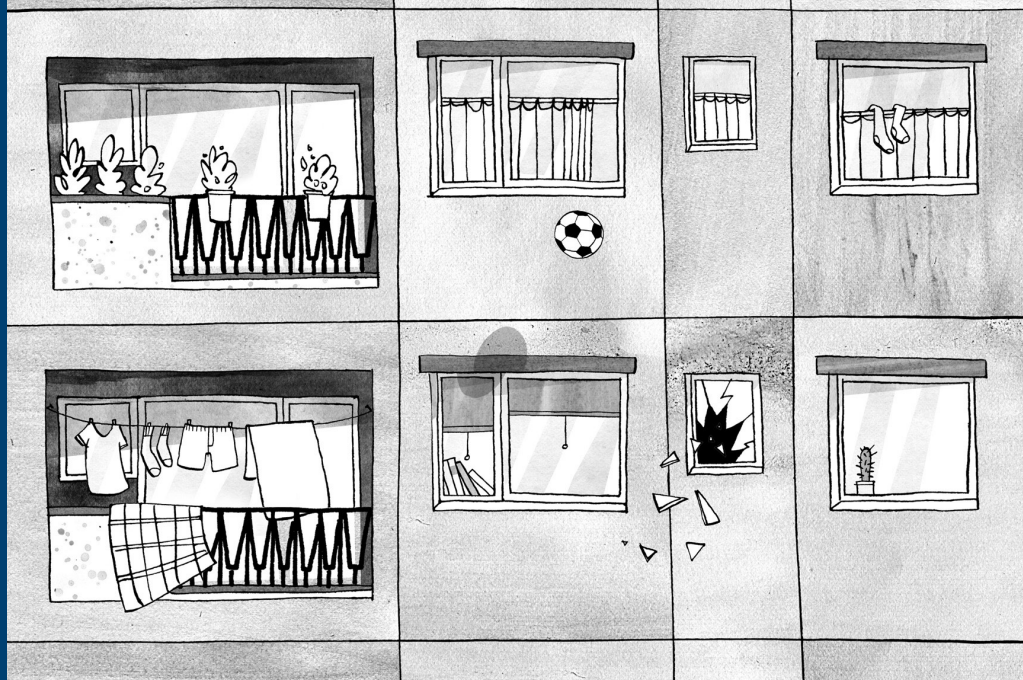


Kontakt / Contact:

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

Carla Schelle

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

1 Zur Einleitung: Grundlegende Aspekte und Klärungen zur Ordnung

Dieser Beitrag folgt dem Verständnis von Kasuistik als Arbeit mit und an dem Fall, sei es als Erzählung, als Wortprotokoll, Abbildung oder (Stand-)Foto. Falldarstellungen sollen in den Blick genommen und daraufhin befragt werden, welche Funktion sie im jeweiligen Forschungsprozess haben.

Der Beitrag ist orientiert am Praxisfeld von Schule und Unterricht, das sich hinsichtlich der Arbeitsweisen von der forschenden Kasuistik unterscheidet. Letztere folgt der Logik der Wissenschaft und ist nicht dem unmittelbaren Entscheidungsdruck pädagogischen Handelns im Praxisfeld unterworfen und nicht grundsätzlich verpflichtet, der Praxis Erkenntnisse zu liefern. Eine kasuistische Forschung ist auch von einer kasuistischen Lehre zu unterscheiden, die durchaus forschungsauffin ausgerichtet sein kann und dazu beiträgt, einen forschenden Habitus auszubilden. Eine Art Mischform stellt in dieser Hinsicht das qualitative Setting einer sogenannten fallorientierten Praxisforschung dar, die in enger Abstimmung zwischen Forschenden und Beforschten fallbezogene Rückmeldungen ins Feld vorsieht (vgl. Combe & Reh 2000). Grundsätzlich entlehnt kasuistische Forschung ihre Gegenstände aus der sozialen Praxis und sie ist für normative Verstrickungen anfällig, auch dann, wenn Auswertungsmethoden bemüht sind, Subjektivität methodisch zu kontrollieren (vgl. Meseth 2016).

In den zurückliegenden Jahren sind zahlreiche qualitative Studien entstanden, die als kasuistisch bezeichnet werden können (zur Unterrichtsforschung vgl. z.B. Proske & Rabenstein 2018). Bislang gibt es aber keinen Überblick, mit dem deutlich werden kann, was diese Studien hinsichtlich der Funktion von Fällen verbindet und eint oder unterscheidet. Dem will der vorliegende Beitrag entgegenwirken und versuchen, Funktionen als Modi kasuistischer Forschung zu identifizieren. Dabei bedeutet von Fällen auszugehen, diese in ihrer *Originalität* in den Blick zu nehmen, sie nicht vorschnell subsumtiv zu analysieren. Zunächst ist das Besonde-

re eines Falles bzw. seiner Darstellung hervorzuheben, bevor ein Allgemeines als allgemeine Struktur generiert werden kann, die auch in anderen Falldarstellungen wiederzufinden ist.

Die angedachte Sortierung stellt keine neue Idee dar, es liegen frühere Versuche dazu vor; unterschieden wird bspw. danach, ob Fälle in der Forschung dazu dienen, Hypothesen zu generieren oder Theorien und deren Verständnis abzubilden (vgl. Brügelmann 1982; Fischer & Brügelmann 1982) oder ob sie als Musterbeispiel fungieren (vgl. Datler 1995; mehr dazu s.u.). Da sich die forschende Kasuistik seither *professionalisiert* hat, können diese eher allgemeinen Funktionen ausdifferenziert werden. So schlägt etwa Wernet (2006, 183ff.) die Unterscheidung von einer akteur*innenorientierten (die auf pädagogisches Handeln fokussiert ist) und einer klient*innenorientierten Kasuistik (die die Adressat*innen fokussiert) vor, denen sich schulpädagogische Studien und Forschung zuordnen ließen. Die Weiterführung solcher Systematisierungsversuche ist zwar einerseits indiziert, kann aber andererseits vermutlich bloß idealtypisch und keineswegs überschneidungsfrei bewerkstelligt werden. Hinzu kommt, dass eine forschende Kasuistik nicht immer klar unterschieden werden kann von Studien und Befunden, die gleichzeitig, wie etwa eine *Narrative Didaktik*,¹ auf eine kasuistische Lehre hin ausgerichtet sind (vgl. z.B. Schierz 1997). Zudem gibt es Projekte, in denen ein bestimmter Fall dazu genutzt wird, unterschiedliche Zugänge und damit einhergehende unterschiedliche Funktionen von Fällen miteinander ins Gespräch zu bringen (vgl. Geier & Pollmanns 2016; Richter 2000).

Auch für die kasuistische Lehre liegen neuere Sortierungsvorschläge vor, die darin bestehen, subsumtive, problemlösende, praxisanalysierende, rekonstruktive Kasuistik als Prototypen zu unterscheiden (Schmidt u.a. 2019, 1; vgl. Schmidt & Wittek in diesem Band). Hier kann nun für die kasuistische Forschung geschaut werden, ob sich ähnliche Typisierungen auffinden lassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Feld der kasuistischen Forschung (im engeren Sinne) theoretisch, methodisch, hinsichtlich unterschiedlicher Designs und wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen spezifisch vermessen ist.

2 Wie werden Fälle im Forschungsprozess genutzt?

Ein erster kursorischer Blick auf Studien der letzten Jahrzehnte zeigt, dass Fälle als narrative Erzählung, als einfache Beschreibung bis hin zur methodisch ausge-

1 Eine *Narrative Didaktik* kann über Erzählungen, kleine Geschichten aus dem Schulalltag und große Entwürfe, die sich gegenseitig interpretieren, neue Sichten und Perspektivwechsel auf den Sportunterricht ermöglichen (vgl. Schierz 1997, 19) und als Medium in der Aus- und Fortbildung dienen (vgl. Schierz & Thiele 2002).

wiesenen dichten, szenischen Beschreibung, als einfaches Transkript bis hin zur ausdifferenzierten Partitur (vgl. z.B. bei Richter 2000; Krummheuer 2007) oder etwa als Abbildung, Fotografie aufzufinden sind. Aber dies heißt offenbar noch nicht, dass sich deshalb auch der Stellenwert, den die Fälle für die jeweilige Forschung einnehmen, unterscheiden ließe. Sowohl das Transkript als auch die dichte Beschreibung können – wie sich zeigen wird – Gegenstand der Illustration und/oder der Rekonstruktion sein.

Wozu Fälle im Forschungsprozess dienen, das hängt vor allem auch vom Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage ab. Als Dokumente von etwas (z.B. einem Unterrichtseinstieg oder einer Schüler*innenarbeitsphase) sind sie Kernstück der Empirie und Auslöser zahlreicher Diskussionen darüber, was überhaupt unter einem Fall zu verstehen ist (vgl. Hummrich u.a. 2016; Pieper u.a. 2014). Hier wird in einem eher weiten Verständnis davon ausgegangen, dass Fälle als Dokumente sozialen, pädagogischen oder didaktischen Handelns immer auf etwas Bestimmtes verweisen, was ihnen gleichsam Sinn verleiht, unabhängig davon, ob es sich nun um eine rekonstruktive oder ethnographische Forschung handelt, um zwei methodische Verfahren zu nennen, die sich stark unterscheiden.

In den nachstehenden Teilkapiteln soll es nun darum gehen, näher zu klären, welches funktionale Fallverständnis mit unterschiedlichen Formaten der Beforschung einhergeht. Dazu wurden einschlägige Studien erneut gesichtet und danach befragt, wie sich die Fälle in diesen Studien konkret zeigen bzw. wie sie dargestellt und abgedruckt sind und was sich über deren jeweilige formale und inhaltliche Modellierung sagen lässt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wurde nach Fällen in Studien, die sich ähneln, und in Studien, die unterschiedlich scheinen, geschaut. Besonderes Interesse haben dabei Fälle geweckt, die sich ähneln, und solche, die deutliche Unterschiede zu anderen haben erkennen lassen.

In einem zweiten Schritt wurde ersichtlich, dass die Fälle *material* unterschiedlich beschaffen sind (schwarz-weiß oder farbig abgebildet, fließender Text oder protokollierte Rede, anonymisiert aber unterschiedlich verfremdet usw.). Deutlich wurde auch, dass auf der fachlich-inhaltlichen Ebene Handelnde und/oder Gegenstände abhängig von bestimmten Forschungszwecken/-fragen mehr und weniger konkret oder abstrakt aufbereitet sind. So werden beispielsweise Redebeiträge von Lehrpersonen oder Schüler*innen mal wortwörtlich oder sinngemäß wiedergegeben, Unterrichtsgegenstände mal abgelenkt, mal beschrieben. Insgesamt zeigt sich eine nicht ganz einfach zu beschreibende Gemengelage, aus der der nachstehende Systematisierungsvorschlag hervorgegangen ist. Für diesen ist nun jeweils exemplarisch zu zeigen, welche Funktion ein Fall in unterschiedlichen Studien repräsentiert, wozu die Falldarstellung jeweils dient. Dazu wird die jeweilige Methode/Methodologie, die eine Fallanalyse rahmt, mindestens angedeutet (vgl. Helsper in diesem Band); denn diese korrespondiert mit der Darstellungsweise.

Die vorgeschlagene Sortierung kann aber umgekehrt keinesfalls auf sämtliche kasuistisch orientierten Studien angewendet werden. Manche Fallforschungsstudien präsentieren Fälle in unterschiedlichen Modi: Wenn z.B. eine Transkription mit Standfotos zum Klassenraum, der Sitzordnung, des Tafelanschriebs bebildert ist, dann können Rekonstruktion und Illustration aufeinander treffen bzw. sich ergänzen. Ähnlich verhält es sich, wenn Transkripte und Situationsbeschreibungen gleichermaßen genutzt werden (vgl. z.B. Wolters 1999).

Um dennoch die Idealtypik der Sortierung hervorzuheben, werden hier vor allem *Klassiker* der kasuistischen Schul- und Unterrichtsforschung oder als besonders prägnant erscheinende Beispiele herangezogen; Fälle jedenfalls, die sich wiederum in der Gesamtschau gut voneinander abheben. Unterschieden werden die Modi: Illustration, Inszenierung, Fiktion, Explikation, Rekonstruktion und Komparation. Dazu werden die Dokumente mindestens andeutungsweise in ihrer *Originalität* präsentiert, also in einer ihrer ursprünglichen Publikationsform nachgestellten Form.

Tab. 1: Typologische Übersicht über die Modi der Fallfunktion

Funktion des Falls im Forschungsprozess	Modus der Darstellung	Status/Nutzen	Reichweite (Geltung, empirisch)
Illustration	deskriptiv, betonend	Sichtbarmachung, Veranschaulichung	beleghaft, beispielgebend
Inszenierung	dramaturgisch, betonend	Nachvollzug, situatives Hineinversetzen	exemplarisch, reinszenierend
Fiktion	ausgedacht, entworfen	Imagination, Entwurf	unnatürlich, künstlich
Explikation	detailliert (z.B. fachlich)	Nachvollzug, Sichtbarmachung	exemplarisch
Rekonstruktion	Praxis nachvollziehend	Verstehen latenter Sinnstrukturen	exemplarisch
Komparation	vergleichend	Spezifika, Varianzen	exemplarisch-vergleichend

2.1 Illustration (foto-/videografisch, bildlich, textlich, narrativ)

Unter dem Modus der Illustration wird der Umgang mit Fällen gefasst und verstanden, mit denen etwas Bestimmtes – eine Geste, eine markante Situation, vielleicht ein als *fruchtbar zu bezeichnender Moment* (vgl. Copei 1930) – auf besondere Weise hervorgehoben, gezeigt, veranschaulicht beziehungsweise zusätzlich veranschaulicht wird; sei es visualisiert (Film, Foto, Abbildung) und/oder mit Worten.

Wernet unterscheidet in seiner Studie zur pädagogischen Permissivität Interaktionsbeispiele, die „eher illustrativen Charakter“ haben, von „detaillierten Sequenzanalysen einer Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Wernet 2003, 121). Diese Sequenzanalysen werden Schritt für Schritt vorgeführt. In einer späteren Publikation wird die Entwicklung von einer illustrativen Kasuistik (mit Bezug auf Wünsches *Wirklichkeit des Hauptschülers* (1971)),² bei der im fließenden Text eine Fall- bzw. Situationsschilderung gleichsam eine *Botschaft* in sich berge, hin zu einer rekonstruktiven Kasuistik (mit Bezug auf Helsper 1996) nachgezeichnet (vgl. Wernet 2006, 95ff.). In dieser werde dann der Fall als Dokument einer Erhebung³ von der Interpretation systematisch unterschieden, wodurch ein Problem pädagogischer Interaktion expliziert (mehr dazu siehe unten) und nicht bloß berührt werden könne (ebd., 84ff.).

Demnach scheint mit der Illustration eine implizierte Botschaft einherzugehen, die den Fall funktional an eine erste Interpretation bindet. Von Fällen in der Forschung, die der Illustration dienen, lässt sich aber auch dann sprechen, wenn ein Dokument dazu dient, nicht bloß implizit, sondern auch explizit einen thematisierten Zusammenhang, z.B. den Alltag Schuljugendlicher als *Lernkörper* und *Schüler*innenensemble*, zu zeigen und analytisch in den Blick zu bekommen, wie etwa bei Mohn und Amann (2006). An einer videografierten Sequenz können pädagogische Themen scharf gestellt werden und für Rezipient*innen kann etwas Bestimmtes auf besondere Weise sichtbar werden. Der Fall ist dann eine aufgezeichnete Beobachtung, z.B. die Meldepraktik einer Jugendlichen im Rahmen einer kamera-ethnografischen Forschung. Zur Verdeutlichung werden dazu von der Ethnograph*in auch Standfotos exzerpiert und publiziert:



Abb. 1: Meldepraktik im Bild (Mohn & Amann 2006, 9)

2 In diesem Stil gibt es auch andere Studien-*Klassiker* (vgl. Schierz 1997, 15f.).

3 Neuerdings kann hier von einem Fall als *Datum* gesprochen werden (siehe *datum&diskurs*-online-Publikation: <http://www.datumunddiskurs.de/>, 02.04.2020).

Im Text dazu heißt es:

„Eine Beobachtung im Luftraum des Klassenzimmers: Im Fokus der Kamerabeobachtung sind die sich meldenden Arme der Schülerinnen und Schüler. Ihre Hände erzählen vom sich Melden und selten Drankommen, von gedehnter Zeit, erstarrten Gelenken und tanzenden Fingerspitzen ...“ (Mohn & Amman 2006 [Begleitpublikation zur DVD], 9).

Dabei kommen auch Verfremdungen zum Einsatz (z.B. slow move), die auf den inszenierenden Charakter des Falls/der Falldarstellung verweisen (vgl. Kap. 2.2). Die Beobachtungen werden zu Fällen nicht bloß dichter Beschreibungen, sondern vielmehr zu Fällen dichten Zeigens. *Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen*, so lautet die Überschrift eines Beitrages von Mohn (2010). In ähnlicher Weise spricht Leicht in einer Studie zu fachlichen Ordnungen an japanischen Schulen von „Fotos als eine Art visueller Notiz“ (2018, 234).

Zum einen kann der Fall also selber eine Illustration sein wie das abgebildete Standfoto (vgl. Abb. 1). Ein (Klassenzimmer-)Foto oder eine Abbildung aus dem Schulbuch beispielsweise kann aber auch dazu dienen, das dokumentierte Geschehen zusätzlich zu illustrieren, die Falldarstellung insgesamt nachvollziehbarer zu machen (zu Transkript und Foto vgl. Asbrand & Hackbarth 2018) und auszusmücken. Ein Fall kann auch eine Mixtur aus schematischer Skizze von Akteur*innen und Transkript sein, mit der etwa Ordnungsdimensionen illustriert werden können (vgl. Herrle 2018), oder zusätzlich werden Rechenobjekte und deren Handhabung abgebildet (vgl. Fetzer 2015). Bei der Präsentation von Fällen werden auch bisweilen Arbeitsmaterialien mitgereicht wie z.B. ein Arbeitsblatt, um zu zeigen, auf welcher fachlichen Grundlage die Schüler*innenaushandlungen stattfinden, ohne dass dieses selber Gegenstand der Analyse ist/sein muss (vgl. Bennewitz u.a. 2018).

Der Fall als Illustration muss also nicht nur dazu dienen, um es nochmals mit den Worten von Wernet zu fassen, Themen zu *berühren*, sondern weckt Aufmerksamkeit, lenkt gezielt auf etwas Bestimmtes hin, das vielleicht aufgefallen ist, und wird so selber zum wichtigen Gegenstand des Forschens oder Weiterforschens.

Zum Modus der Illustration im Unterschied etwa zur Explikation oder Rekonstruktion können auch beschreibende Texte, wie aus dem bereits genannten *Klassiker* von Wünsche, gezählt werden⁴ oder auch das folgende Beispiel, das Rumpf (1996) schildert. Diese besondere Form der Narration dient zur illustrativen Begründung für eine Gegendrift des Lernens

⁴ Andererseits können in rekonstruktiven Studien beforschte Fälle auch mehr und weniger gelungene Praxis präsentieren bzw. illustrieren (vgl. Combe & Helsper 1994, die Fälle zum Jazz-Unterricht) oder klären, worin der Kairos, als rechter Augenblick des Unterrichtsbeginns, zu suchen ist (vgl. Jun 2013).

„anstelle der fast schon naturwüchsig gewordenen Tendenz, um fast jeden Preis das Lehren mit Erklären und Durchsichtigmachen gleichzusetzen, wären Gegenauferksamkeiten zu kultivieren: das Aushalten, das Spürbarmachen von Brüchen, Widersprüchen, Unwahrscheinlichkeiten, Überraschungen.“ (Rumpf 1996, 486f.)

– entgegens überkommenen Formen des Stundenhaltens:

„Lehrern und Studenten habe ich in Gruppen bis zu 25 das Folgende vorgeführt: Einen normalen Kieselstein habe ich in eine Spülschüssel voll Wasser auf die Wasseroberfläche zu legen versucht, er ist versunken. Dann habe ich ihn in ein Aluschälchen gelegt, und er schwamm mit dem Schälchen. Und dann die nachdrückliche Bitte: Nicht das tun, wozu es jeden treibt – nach Erklärungen und Deutungen suchen, vielleicht schafft es selbst der Fachmann für den Bruchteil einer Sekunde, das Lächeln des überlegen Wissenden hintanzuhalten und sich ein wenig ritzen zu lassen. Nicht das also – sondern, die Aufmerksamkeit bewußt in die andere Richtung zu lenken, des Phänomens in seiner Merkwürdigkeit gewahr werden – *und diese Merkwürdigkeit so deutlich wie möglich* herauszubekommen, sich zu vergegenwärtigen, zu beschreiben. Sich vielleicht auch, leise spielerisch, in verschiedene Rollenperspektiven auf das Gesehene zu versetzen – einen Dichter, einen Verliebten, einen Maler, einen Kugelstoßer, einen Kanufahrer, einen Ingenieur. Ich habe ein Protokoll von vier eng handgeschriebenen Seiten eines langwierigen Gesprächs, das seinen Ausgang von dem nahm, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu zunächst still auf eine gelbe Karteikarte geschrieben haben. Unglaublich, welche Vielfalt von Gesichtspunkten und Aufmerksamkeiten einem Phänomen abzugewinnen sind, wenn nur die Routine des Bescheidwissens und der Sog zur schnellen Erklärung einen Augenblick bewußt ihrer Allgegenwart beraubt werden.“ (Ebd. 485)

Es ließe sich hier – in Überleitung zum nächsten Modus – auch von einer szenischen Beschreibung sprechen.

Die bereits oben genannte narrative Didaktik für den Sportunterricht schöpft ebenfalls aus solchen didaktischen Erzählungen, „wie sie beispielsweise bei Henningsen, Rumpf, Wünsche und Wagenschein zu finden sind“ (Schierz 1997, 15). Theoriegeleitet und argumentativ gehaltvoll liege deren „Stärke [...] im pädagogischen und didaktischen Reflexionsgewinn“ und „nicht in der Wiedergabe von ‚Wirklichkeit‘“ (ebd.). Nicht immer unterscheidbar seien dabei „deskriptive, imaginäre und fiktive Elemente“ (ebd., 16).

2.2 Inszenierung (szenische Beschreibung, szenische Interpretation)

Von einem Fall als Inszenierung soll hier die Rede sein, wenn damit eine Handlung/ein Geschehen mehr als bloß illustriert und gezeigt wird. Wenn etwa ein bestimmter Beobachtungsfokus dramaturgisch so „in Szene“ gesetzt wird, dass bestimmte Aspekte durch die getroffene Auswahl und ihre Darstellung betont, bisweilen auch überbetont werden. Wenn Sprechen (zumeist) über andere, über deren Körper(-lichkeit) und die Materialität des Unterrichts ineinandergreifen, dann re-inszeniert die Falldarstellung das Geschehene. Dies kann das nächste Beispiel, das von Flügel (2017) als *szenische Beschreibung* explizit vorgestellt wird, verdeutlichen. Nachfolgend ein Auszug daraus:

„Im Deutschunterricht einer vierten Klasse gibt die Lehrerin die Aufgabe, dass jede_r Schüler_in vier Sätze mit wörtlicher Rede formulieren und notieren soll. Die Lehrerin, Frau Hinterland, beendet ihre Aufgabenstellung mit den Worten: „Es gibt Smileys für die Kinder, die fleißig arbeiten. Stillezeit beginnt.“ Drei der videographierten Schüler_innen am Gruppentisch blicken in ihre Hefte. Timo (rechts hinten) blickt umher und dreht seinen Stift mit den Fingern, berührt dann seinen Sitznachbarn Dustin (rechts vorne) an der Schulter und sagt: „Schreib doch: ‚Dustina denkt.‘“ Dabei blickt er erst lächelnd zu Dustin und schaut dann zu dem ihm schräg gegenüberstehenden Jonas (links vorne), der auch kurz lächelt und sofort formuliert: „Astrid denkt.“ Dabei blickt Jonas im Klassenraum umher, öffnet weit die Augen und nickt (als wäre ihm eine Idee gekommen). Er beugt sich über sein Heft und beginnt zu schreiben. Timo: „Was ist? Was ist, Jonas?“ Dieser reagiert nicht. Timo: „Jonas, was ist?“ Kichernd blickt Jonas weiterhin auf sein Heft.“ (ebd., 86)

Die Handlungen von Timo, Dustin, Jonas und die Richtungen ihrer Blicke, die weit geöffneten Augen usw. werden hier in den Fokus gerückt. Sie markieren die (Re-)Inszenierung bzw. betonen Aspekte der szenischen Beschreibung. Das Tun der Schüler wird bewusst aus der Komplexität der Stunde herausgehoben und durch die wortwörtliche Wiedergabe der Äußerungen nachdrücklich in Szene gesetzt. Anders als die durchaus auch überbetonende, kamera-ethnografisch zeigende Meldehand als Standfoto (vgl. Kap. 2.1), kommt die Darstellung hier nicht ohne Worte aus.

Über die szenische Beschreibung der wechselseitig bezogenen Handlungen gerät der Fall selber zu einer Inszenierung (zweiter Ordnung) bzw. zu einer ausbuchstabilisierten Szenerie wie in einem Drehbuch/Skript. Die Auswertung der gesamten szenischen Beschreibung der Grundschulsituation, die sich über drei Seiten erstreckt und in die auch ein anonymisiertes Standfoto integriert ist, erfolgt als sequenzanalytische Rekonstruktion (vgl. Flügel 2017, 85) mit dem Ergebnis, dass „Kommunikation und Bezugnahme aufeinander“ ein „konstitutives Moment des Gruppentischen zu sein“ scheinen, auch wenn es um die Erledigung einer Einzelaufgabe geht (ebd., 93).

Noch deutlicher tritt ein Inszenierungscharakter von Fällen zu Tage, wenn beispielsweise Sequenzen aus populären Filmproduktionen, die ihrerseits bereits fiktional und inszeniert sind, zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Als was der Fall dann erscheint, hängt letztlich vom methodischen Zugriff ab⁵ und davon, inwieweit die Beschaffenheit des Materials zum Gegenstand der Reflexion wird oder ob die Differenz zwischen Film- und Unterrichtsalltag erkenntnismäßig als zweitrangig betrachtet wird.

In anderer Weise verwoben sind Inszenierung und Forschung bei der Auswertungsmethode der Tiefenhermeneutik (vgl. Lorenzer 1986). Am Fall, der empört, berührt, Projektionen und innere Bilder oder Phantasien weckt, dient das szenische Verstehen explizit dazu, diesen zu erschließen und den Interpretationsprozess nachvollziehbar zu machen (Combe & Gebhard 2012). Es geht nicht mehr bloß um die Welt als Text, sondern um das, was der Fall selber auszulösen und in Szene zu setzen vermag. Wenn z.B. eine Situation beschrieben ist, in der ein Schulkind, das vor die Schultafel gerufen wird, anstatt zu reden, verlegen zu lächeln beginnt und dies Interpretierende *berührt*, zu Unmutsäußerungen veranlasst, sie gefühlsmäßig zurück- und hineinversetzt in ähnliche, vielleicht selber erlebte Lagen ((Re-)Inszenierung), die sie spontan artikulieren, dann kann dies auf den dokumentierten Fall hin reflektiert werden, um dessen Bedeutungsgehalt (stellvertretend) zu erschließen.

Zudem kann die Aufzeichnungssituation im Feld (unerwartet) irritieren und im Transkript sichtbar werden und zu weiteren Forschungsfragen veranlassen. In einer ethnographischen Studie zu den Praktiken und Ordnungen im offenen Unterricht beschreiben Reh und Labede eine Szene, in der *Das Nicht-Gefilmt-Werden-Wollen inszeniert* wird:

„Isaak und Janosch haben einen Teil der Projektaufgabe – ein Plakat über Kaninchen für interessierte Haustierbesitzer zu erstellen – eigentlich bereits beendet. Nun müssten sie die Präsentation vorbereiten. Sie stehen, Isaak mit einem Buch in der Hand, vor einem bereits aufgehängten Plakat über Meerschweinchen, betrachten dieses, kommentieren es und geraten, wieder am Sitzplatz angekommen, schließlich in ein Gespräch über die Vor- und Nachteile bestimmter Meerschweinchenarten. Während dieses Gespräches zeigt sich insbesondere Janosch als Experte, der mit Rückgriff auf häusliche Erfahrungen Schlussfolgerungen über die Vorzüge der einen oder anderen Art zieht. Nach einem kurzen Blick in die Kamera erstarrt er für einen Moment und wendet sich dann, verschwörerisch wirkend und versteckt auf die Kamera deutend, seinem Mitschüler zu: „Isaak guck mal, die dreht’n Film“.

5 Wie etwa in dem Vortrag von Eike Wolf *Chantal, heul' leise vs. Tina, ist alles in Ordnung*: Ein Filmauszug wird genutzt zu kontrastiven Rekonstruktionen von Protokollen des Umgangs mit weinenden Schülerinnen (auf der Tagung der AG Kasuistik in der Lehrer_innenbildung am 11.10. 2019 an der Universität in Mainz).

In der sich anschließenden Suche nach dem süßesten Meerschweinchen in einem Buch tritt nun Isaak als Experte auf, indem er das vorher von Janosch kund getane Wissen in abgewandelter Form wiedergibt. Dieser redet kurz gegen den Erzählenden an, bestätigt dann aber dessen Äußerungen mit einem „mhmb“, greift nach einem Zettel und verschwindet mit einem die Kamera streifenden Blick kurz aus dem Bild.“ (Reh & Labede 2012, 93)

Damit wird kameratechnisch unvorhergesehen etwas in Szene gesetzt, das das Forschungsthema erneut aufgreift – die Erhebungssituation wird selbst zum Gegenstand (inszeniert), sie selber bringt Praktiken und soziale Ordnungen hervor, die es zu beforschen gilt (vgl. Reh & Labede 2012). In ähnlicher Weise können Fälle für die Forschung als Inszenierung fungieren, wenn sie z.B. als Impulse genutzt werden, um ein Interview in Gang zu setzen oder wenn Sequenzen zu heiklen oder besonderen Momenten aus dem Unterricht genutzt werden, um zum Nachträglich-Lauten-Denken anzuregen.⁶

2.3 Fiktion (ausgedacht, entworfen, erinnert)

Unter fiktionalen Fällen werden hier Transkripte oder handschriftliche Protokolle/Dokumente verstanden, die nicht aus tatsächlich stattgefundenem und aufgezeichnetem Unterricht hervorgegangen sind. Gemeint sind also ausgedachte, erfundene Fälle, die ähnlich wie literarische Texte/Fiktionen durch Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Alltag inspiriert sind. Prominentes Beispiel, das auch zur weiteren Forschung angeregt hat, ist der Fall *Peter stört*:

„1. Die Situation

Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde. Die Mädchen und Jungen des fünften Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben den „Kalif Storch“ vor sich. Ein Mädchen liest: „... ‚Ich wette meinen Bart, gnädigster Herr‘, sagte der Großwesir, ‚diese zwei Langfüßler führen jetzt ein schönes Gespräch miteinander. Wie wäre es, wenn wir Störche würden?‘ ‚Wohl gesprochen!‘ antwortete der Kalif ...“

Die Lehrerin steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre achtunddreißig „Kunden“ und registriert nebenbei, daß auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. „Der Dieter“, denkt sie, „sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gegessen; man müßte mit den Eltern sprechen ... Dein VW muß heute nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen ... Schade, daß der Rolf nicht mehr in der Klasse ist ... Aber eigentlich hat sich der Verein seit Ostern ganz gut entwickelt ... Verstehe gar nicht, weshalb Fräulein B. sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat ... Gerdas Lesen ist eine Katastrophe ...“

6 Siehe hierzu z.B. das Nachträglich-Laute-Denken anhand von Audiografien zu einer Schüler*innen-präsentation im Unterricht zum Thema Rassismus im Politikunterricht (vgl. Torrau 2020, 413ff.).

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der Junge hat die Nase ins Buch gesteckt --- aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schuleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke „Der Junge ist wenigstens beschäftigt“ weicht dem zweiten „Da muß etwas getan werden“. In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stößt einen Jungen des Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen.“ (Henningsen 1993, 617)

Für die fiktive Situation,⁸ die von Hennings auch als konkreter Fall bezeichnet wird, werden Optionen des Reagierens und der Fortsetzung entworfen. Erörtert wird, dass Vorgehen und Darstellung „einen *heuristischen* Zweck“ erfüllen: „sie machte[n] sehend für Zusammenhänge und Phänomene, die, indem wir sie wiedererkannten uns vertraut vorkamen“ (Henningsen 1993, 626). Dies wird im Sinne einer „geisteswissenschaftliche[n] Methode“ charakterisiert „als Hermeneutik oder Interpretation“ (ebd., 632).

Wie bereits weiter oben bei Schierz (1997) deutlich wurde, fließen in Fiktionen immer auch Deskriptionen und Alltagserfahrungen ein, und umgekehrt können Beschreibungen und auch Transkriptionen stattgefundenen Unterrichts, als erste Formen der Interpretation, fiktional konstruiert sein. Wenn zum Beispiel in einer Ausbildungssituation aus der Erinnerung ein Vorkommen im Unterricht als *Vorfall* erzählt wird, über den dann wiederum gesprochen und verhandelt wird (narrative Problemsituation), kann dieser gewissermaßen zum Grenzfall bzw. zu einem neuen „*eigenständigen Typus*“ innerhalb eines Spektrums von Kasuistiken“ für die Forschung werden (Kunze 2014, 56).

2.4 Explikation (fachlich, inhaltlich)

Der Begriff der Fallexplikation findet sich in unterschiedlichen Studien und kann zunächst einmal als ein anderes Wort für Fallrekonstruktion verstanden werden (so z.B. bei Rademacher 2009, s.u.).⁹ Hier sollen darunter jedoch Fälle gefasst werden, in denen ein bestimmtes klar umrissenes fachliches Anliegen, ein fachspezifisches Thema, eine spezifische Frage so fokussiert wird, dass der Fall selber eine Antwort darauf darstellt. Der Fall zeigt an, wie z.B. bestimmte Inhalte, fachliche oder auch fachdidaktische Konstrukte durch die Akteur*innen eingeklammert und zum Vorschein gebracht werden. So wie mit dem folgenden Beispiel eines feiner als ansonsten häufig üblich ausgearbeiteten Transkriptes theoriegeleitet As-

7 Erstmals publiziert in Henningsen (1969).

8 Deutlich wird hier in diesem besonderen Fall, dass Fiktion und Inszenierung nicht klar unterschieden werden können. Der fiktive Fall wird als ein In-Szene-Setzen entworfen, das anders als unter 2.2 nicht *natürlich* bzw. nicht *spontan* entstanden ist.

9 Siehe auch oben Wernet (2006), der in der Unterscheidung zur Fallillustration davon spricht, dass ein pädagogisches Problem expliziert werden kann.

pekte der Reproduktion von Geschlechterunterschieden in einer Schüler*innen-diskussion über filmische Texte im Bereich der schulischen Fremdsprachenforschung expliziert werden (Decke-Cornill 2014). Die nachstehende Sequenz wird als *charakteristisch* betrachtet „für die Gesamtstruktur der Auseinandersetzung mit ihrem Oszillieren zwischen dem, allerdings deutlich dominierenden Bedürfnis nach zweifelsfreier Einordnung einerseits und einführender emotionaler Bezugnahme andererseits“ (Decke-Cornill 2014, 67):

- Auszug 1, 3-16
- 3 A I felt that it would be a boy?
- 4 B Yeah (.) I thought too
- 5 A but @uhm@ @here@ it says: ‚I went to an all girls summer camp’ so (.)
- 6 B yeah-
- 7 C perhaps it’s a::: how do you call thi::s (syndrome) (.) uhm no uhm the **one** where there are
- 8 A a sexual or what? @(.)@
- 9 C girls (.) uhm are (2) we had it in biology (4)
- 10 B °what° ,
- 11 D I don’t know
- 12 B @(.)@ biology, girls, boys
- 13 A Describe it
- 14 C It’s (.) the: the girls aren’t really uhm or they they ca:n’t (.) uhm (2) can’t get babies, becau:se
- 15 D (trano syndrome) @
- 16 C Yes (ebd.)

Gleichzeitig spricht Decke-Cornill davon, dass das Forschungsarrangement auch „Affinitäten zu einer typischen Unterrichtsinszenierung“ (Decke-Cornill 2014, 62) habe. An der sprachlich ausdifferenzierten Form der Transkription wird deutlich, dass die Falldarstellung auch etwas mit der Fachkultur zu tun hat. Wo es explizit um Sprache oder fremde Sprache geht, wird die wortwörtliche Artikulation, werden Dehnung und Betonung möglichst genau wiedergegeben, anders als z.B. bei szenischen, formlosen Be- bzw. Umschreibungen. Deutlich wird damit auch, dass die Ausgestaltung eines Transkripts nicht bloß methodisch, sondern auch inhaltlich, fachlich begründet ist/sein kann.

Offenbar geht auch eine besondere Form und Funktion von Fällen damit einher, wenn wie z.B. in der didaktischen Bildungsgangforschung innerhalb einer Fallbeschreibung ein Interviewausschnitt präsentiert wird, mit dem das Anliegen, berufsspezifische Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, besonders zur Geltung gebracht werden kann:

„Im Referendariat durchlebt Martina Watermann eine Krise, die, wie sie erzählt, fast zum frühen Ausstieg aus dem Beruf geführt hätte:

Ich hatte Schwierigkeiten mit dem Desinteresse der Schüler. Für mich sind diese beiden Fächer einfach sehr interessant und ich versuche auch immer noch mich zumindest in Chemie, also in Mathe nicht wirklich fachlich, sondern eher schulpraktisch, ich sag mal fortzubilden. (...) Und fand das sehr schwierig oder musste das akzeptieren, dass es Schüler gibt, die es einfach nicht interessiert.“ (Hericks 2004, 131)

In der Interpretation dazu heißt es: „In dieser Passage wird eine *implizite Anforderung des Lehrerberufs* pointiert auf den Punkt gebracht“ (ebd.). Vor dem Hintergrund der Überlegungen hier bedeutet dies, dass mit dem Fall die besondere Facette der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* zwischen fachlichem Interesse der Referendarin und desinteressiertem Schülerhandeln expliziert wird.

2.5 Rekonstruktion (sequenziell, theoriegenerierend)

Unter einer Rekonstruktion in der Schul- und Unterrichtsforschung ist das genaue, möglichst detailgetreu wiedereinholende, nachbildende Erschließen, zumeist von stattgefundenem alltäglichem Handeln, Geschehen in seinem Vollzug zu verstehen. Dementsprechend werden Transkripte schulischer oder unterrichtlicher Interaktionen, aber auch Schulbuchseiten oder andere Materialien üblicherweise sequenziell präsentiert.

Bei der Rekonstruktion handelt es sich um die vermutlich verbreitetste Form, in der Fälle in der Forschung fungieren. Die kleinschrittige und nachvollziehbare Lesartenbildung, insbesondere in der kontextfreien Spielart der objektiven Hermeneutik, sieht sich gefeit gegen schnelle Zirkelschlüsse (vgl. Oevermann 2002; Wernet 2009). Als rekonstruktiv bezeichnet werden Fälle aber auch in anderen Methoden, wie z.B. der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010), die nicht subsumtiv und thesenprüfend vorgehen. Der Fall erscheint als Dokument, an dem alltägliches Handeln bzw. dem Handeln zugrundeliegende Handlungsstrukturen und Muster nachvollziehbar werden. Die Fallanalyse dient dem Aufdecken der Welt hinter der Welt, die den handelnden Akteur*innen im Alltag verborgen bleiben mag (Schelle 2003). Es geht um die Struktur eines Falls (sei es eine transkribierte Interaktion, eine Schulbuchseite, ein Arbeitsblatt, ein Foto), um seine spezifische Ausdrucksgestalt des Alltäglichen, die sequenziell erschlossen, gedeutet, interpretiert und verstehend nachvollzogen wird. Die Fälle stellen möglichst dem Alltag getreue Dokumente (ohne Verfremdung) dar, über deren Analyse Wissen und Theorie generiert werden.

So lässt sich bei Rademacher (2009, 140ff.) in einer Studie zu den pädagogischen Berufskulturen in Deutschland und Amerika (mehr dazu vgl. Kap. 2.6), im An-

schluss an ein Begrüßungsglied die Rede eines Schulanfangs in Deutschland in folgender sequenzierten Gestalt finden:

„*Ein herzliches Dankeschön erst einmal an*“ (Ebd., 140)

Im Anschluss an die erste einzelne sequenzierte Zeile folgt zunächst, bevor sichtbar wird, wie es weitergeht, die wortwörtliche Interpretation, aus der hervorgeht, dass sich die sprechende Person nicht etwa auch begrüßend an die Neuankömmlinge richtet, sondern einen indirekten Dank dazwischenschiebt. Als Struktur dieser Sequenz erscheinen Standort und Rolle der Rednerin unterbestimmt. Danach werden weitere Zeilen hinzugezogen und die Interpretation vervollständigt:

„*Ein herzliches Dankeschön erst einmal an
Die Klasse 1b (.) und an die Klasse 3b*“ (Ebd., 141)

„*Ein herzliches Dankeschön erst einmal an
Die Klasse 1b (.) und an die Klasse 3b
die diesen (.) Vormittag für unsere neuen Schulkinder gestaltet haben und euch mit einem Lied
begrüßt haben.*“ (Ebd., 143)

Nach und nach werden die Sequenzen vervollständigt und die Fallstrukturthese, wie es in der Sprache der Objektiven Hermeneutik heißt, weiter ausdifferenziert. Rademacher bezieht sich vorweg auch auf einen *Klassiker* rekonstruktiver Forschung, ebenfalls eine Einschulungssequenz (Rademacher 2009, 46ff.). Diese wird „als Musterbeispiel einer ‚Normenfalle‘“ (Combe 1992, 170; Combe & Helsper 1994, 12) rekonstruiert und beginnt mit den Worten:

„Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit so einem komplizierten Namen (...) Aber das werdet ihr ganz schnell lernen und eure Eltern, die haben das schon gelesen auf dem Zettel. Die begrüßt ich natürlich auch ganz herzlich, hier zu ihrem ersten Schultag, hier in der 1a. Und ich hoff' nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht. Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Daß man natürlich was lernen muß, das ist ja wohl klar. Denn man geht ja nicht dreizehn Jahre in den Kindergarten (Lachen der Kinder). Und ihr wollt ja schlauer sein wie der Hase und wie der Igel in dem kleinen Stückchen da? Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr denn hergekommen?“ (Ebd.)

Mittlerweile wurde dieser Fall (hier ist ein Auszug daraus wiedergegeben) mehrfach reinterpretiert (u.a. bei Scholz 1994 und Lippitz 2000). Bei Rademacher wird der Fall als „Adressierungsproblem“ (Rademacher 2009, 46) aufgegriffen und bietet Anlass zum Weiterforschen. Damit kann zum nächsten und letzten Modus übergeleitet werden, der Komparation, hier von Schulanfängen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten.

2.6 Komparation (vergleichend, international)

Besondere Funktionen nehmen Fälle bzw. Falldarstellungen ein, die dem Vergleich, der Komparation dienen und mit denen auf Spezifika oder Varianzen (seien es soziale, fachliche, leistungsmäßige, kulturelle oder andere) verwiesen werden kann. Dabei muss es sich nicht notwendigerweise auch um internationale Vergleiche bzw. um Vergleiche von Länderbeispielen handeln. Auch auf nationaler/lokaler Ebene dienen Vergleichsdimensionen, wie beispielsweise die zwischen Schulen bzw. Schulkulturen, oder Fächern bzw. Fachkulturen, dem Erkenntnisgewinn.

Abgesehen davon, dass sämtliche qualitative Methoden ohnehin (fall-)vergleichend bzw. -kontrastierend vorgehen, ist für die besondere, hier exemplarisch betrachtete Form der länderübergreifenden Komparation entscheidend, dass dabei Fälle als Fälle aus bestimmten kulturellen Kontexten fungieren und dazu dienen, kulturelle Spezifika und/oder allgemeine kulturunabhängige Strukturen und/oder Transformationen herauszuarbeiten (vgl. Rademacher 2009).

Ein Fall einer Schulleiterrede aus Amerika wird in der bereits vorgestellten Studie Rademachers gleichermaßen sequenziell dargelegt, wie der Fall zuvor aus einer Schule in Deutschland:

“Good morning our teachers and students.” (Ebd., 187)

Daran schließen, ähnlich wie in dem Fall aus Deutschland, die Interpretation und dann Zeile für Zeile die gesamte Sequenz an:

*“Good morning our teachers and students.
I would like to take this opportunity
to welcome back all of the students to “Lincoln”-Elementary”* (Ebd., 193¹⁰)

*“Good morning our teachers and students.
I would like to take this opportunity
to welcome back all of the students to “Lincoln”-Elementary
and to welcome all of our new students.
We do have many new students in our building this year.
For those of you who do not know me
my name is Mrs. Miller
and I am going to be your principal for the school year.
I will be around to each grade and each classroom to introduce myself:”* (Ebd., 201)

Später wird die herausgearbeitete Fallstrukturthese mit der Fallstrukturthese des Falls der Schule aus Deutschland kontrastiert. Aus dieser Kontrastierung der un-

10 Im Originaltext fehlen nur auf dieser Seite die Anführungsstriche bei „Lincoln“, sie wurden hier ergänzt.

terschiedlichen kulturellen Kontexte geht hervor, dass „das pädagogische Handeln in Deutschland durch eine auffällige Widersprüchlichkeit und innere Konflikthaftigkeit gekennzeichnet ist“, hingegen sich „das pädagogische Handeln in den USA durch eine, insbesondere auf der Folie der deutschen Befunde, außergewöhnliche Klarheit und immanente Konsistenz“ auszeichne (Rademacher 2009, 235).

Fälle fungieren also jenseits der immer schon anvisierten Kontrastierung mit anderen Fällen und in besonderer Weise, wenn diese aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten hervorgegangen sind, dazu, Muster, Differenzen und Varianzen, die sich in ihnen niederschlagen, zu rekonstruieren bzw. herauszuarbeiten (vgl. Meister 2012; Hecht 2009; Schelle & Straub 2018). Rademacher selbst spricht entsprechend auch von der „Explication zweier typologisch kontrastierender pädagogischer Berufskulturen“ (Rademacher 2009, 253).¹¹

Für die Beforschung von Fällen anderer kultureller Kontexte bzw. fremdkultureller Lagen stellen die Reflexion von Standort- und Seinsgebundenheit jeglichen Wissens (Mannheim 1978, 227) sowie die Übersetzungen (vgl. Fritzsche 2013; Stegmeier 2013) und normative Verstrickungen eine besondere Herausforderung dar.

3 Status und Nutzen eines Falles für die Forschung

Zunächst einmal wurde deutlich, dass und inwiefern Fälle in der kasuistischen Schul- und Unterrichtsforschung gleichsam als Forschungsgegenstände fungieren, sei es im Format oder Aggregatzustand einer Abbildung, als Beschreibung oder als Transkription. Grundsätzlich gelten Fälle in der Forschung als exemplarisch repräsentativ, ihre Darstellung dient üblicherweise dem Nachvollzug des Interpretationsprozesses und der Transparenz.

Der Fall vermittelt zwischen Alltagspraxis, alltäglichem Geschehen in Schule und Unterricht und der methoden- und theoriegeleiteten Reflexion. Mit seiner Analyse können Erkenntnisse gewonnen, gegebenenfalls neues Wissen erzeugt sowie Theorien generiert werden. Forschung wird damit nachvollziehbar und anschaulich. Abstrakte Zusammenhänge können in alltäglichen Situationen usw. erkannt werden und Interpretationen tragen dazu bei, Situationen verstehend nachzuvollziehen. Das Normativitätsproblem ist damit aber noch nicht gelöst. Auch dann nicht, wenn sich die Interpretierenden in maximale Distanz zu einem Fall bringen, der als ein fremder Text bestimmt wird, bei dem es nicht um die Intentionali-

11 Hier zeigt sich die bereits unter 2.4 beschriebene Überschneidung zwischen Explication und Rekonstruktion.

tät, um das Meinen oder Wollen des handelnden, sprechenden Subjekts geht (vgl. Oevermann 2002; Wernet 2009).

Mit der hier vorgeschlagenen Sortierung und den präsentierten Fällen in ihrer publizierten Form wird offenkundig, dass es unterschiedliche Formate und Verständnisse von Fällen in der Forschung gibt. Wolters unterscheidet bezugnehmend auf Fischer und Brügelmann (1982, 16f.) die Funktionen: *Hypothesen generieren*, *Theorieverständnis abbilden*, *Erfahrung systematisieren*, *Urteilsfähigkeit fördern* und *einen Fall als einzigartig darstellen* (vgl. Wolters 1999, 84). Diese können nun aufgenommen und in den folgenden Modi der Darstellung weitergeführt werden:

- Mit einer *Fall-Illustration* wird Handeln gezeigt, verdichtet gezeigt (s.o.), ggfs. auch ohne Worte veranschaulicht, um darzustellen, (zusätzlich) nachdrücklich sichtbar zu machen, worum es in einem bestimmten Kontext, einer Perspektive geht; und es geht dabei nicht etwa um detailliertes Nachvollziehen, emphatisches sich Hineinversetzen.
- Mit einer *Fall-Inszenierung* wird eine Situation dramaturgisch nachgezeichnet und es werden ggfs. einzelne Aspekte betont, um sich das Handeln der Akteur*innen besonders plastisch vor Augen zu halten, sich situativ in dieses quasi einzufinden, hineinzusetzen; und es geht nicht nur darum, etwas bloß zu zeigen, zu beschreiben.
- Mit einer *Fall-Fiktion* wird eine Imagination, eine Vorstellung einer Situation entworfen, um eine bestimmte Konstellation von etwas zu veranschaulichen, aufscheinen zu lassen, ohne dass sich diese in genau dieser Form zugetragen haben muss; und es geht dabei nicht etwa darum, ein *natürliches* Protokoll tatsächlich stattgefundenen Handelns zu präsentieren.
- Mit einer *Fall-Explikation* werden bestimmte Fragestellungen/inhaltliche Aspekte kleinteilig zum Vorschein gebracht, um etwa in den protokollierten Äußerungen in einem Transkript fachliche, fachspezifisch konstruierte Zusammenhänge nachvollziehen zu können; und es geht nicht etwa bloß darum, etwas zu zeigen, zu veranschaulichen, zu belegen.
- Mit einer *Fall-Rekonstruktion* wird alltägliche Praxis schrittweise nachgebildet, um verborgene (latente) Sinngehalte nach und nach zum Vorschein zu bringen; und es geht nicht um ein sich Hineinversetzen oder veranschaulichend etwas zu zeigen oder zu beschreiben.
- Mit einer *Fall-Komparation* werden Dokumente gegenübergestellt/kontrastiert, um soziale, fachliche, kulturelle Spezifika, Varianzen, Ähnlichkeiten (ggfs. auch Transformationen) in größeren sozialen, kulturellen u.a. Kontexten herauszustellen; und es geht nicht etwa darum, Phänomene als singulär, hermetisch abgeschottet zu zeigen oder zu betrachten.

Damit ist eine gewisse Bandbreite von Funktionen/Modi erfasst, die teils miteinander verwoben sind und für die von weiteren Ausdifferenzierungen auszugehen ist.

Von Nutzen sind Fälle und ihre Analyse dann, wenn sie Erkenntnisse erbringen und theoriegeleitet Alltagshandeln aufklären können, das so zuvor nicht in den Blick der jeweiligen wissenschaftlichen Community geraten ist. Mit methodengeleiteten Fallforschungen kann deutlich werden, wo Praktiken und theoretische Erklärungsmodelle ineinandergreifen oder sich eher nicht aufeinander beziehen lassen.

Jedoch lassen sich die unterschiedlichen vorgeschlagenen Modi – wie auch gezeigt werden konnte – nicht trennscharf bestimmen und sie lassen sich auch nicht qualitativ *ranken* im Sinne von besser und schlechter. Es muss aber immer auch die Frage beantwortet werden, ob das jeweilige Fallverständnis, die Falldarstellung in ihrer Funktion und ihrer Güte dem Gegenstand der Forschung angemessen ist. In dieser Hinsicht gibt es sicherlich je nach Perspektive treffende und weniger treffende Rekonstruktionen, treffende und weniger treffende Illustrationen usw. Vor allem können unbeabsichtigte Effekte bei der Falldarstellung auftreten, wenn diese für Publikationen eingekürzt oder in bestimmter Weise formatiert werden müssen.

Publiziert werden Fälle, Interpretationen und Ergebnisse häufig in verkürzter Form und sie erscheinen unter Umständen ungewollt illustrativ oder beleghaft. Hinzu kommt, dass die Schritte, etwa der Rekonstruktion eines Falles, in dessen Darstellung nicht mehr umfänglich zum Vorschein kommen. Letztlich kann die Qualität einer Falldarstellung weniger an deren Form/Format, also ob diese nun illustrativ oder rekonstruktiv ist, entschieden werden, ausschlaggebend ist vielmehr, ob die Interpretation ausschöpfend ausgearbeitet ist, die jeweiligen Lesarten/Erkenntnisse fachlich überzeugen und den Fall im Wechselbezug zur Theorie als triftig und prägnant erscheinen lassen.

4 Systematisierung der Zugänge zum Fall für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung

Mit der Funktion und der Form (material und fachlich/inhaltlich), in der Fälle modelliert sind, gehen unterschiedliche Prozesse der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung einher. Wie bereits mehrfach gesagt, können mit Fällen bzw. deren Analyse Theorien generiert werden. Insbesondere bei rekonstruktiven Verfahren werden Fälle nicht zur Hypothesenprüfung herangezogen. Vielmehr – wie bei der kontextfrei und sequentiell verfahrenen objektiven Hermeneutik – liegt der Erkenntnisgewinn auf den bis dahin verborgenen Bedeutungs- und Sinngehalten.

Illustrierende Fälle hingegen können eher dazu dienen, z.B. als bekannt vorausgesetzte machttheoretische Implikationen zu veranschaulichen oder exemplifizierend für einen systemtheoretischen Zusammenhang zu sein z.B. von den asymmetrischen Implikationen des Meldens und Drankommens.

Exemplarisch kann hier auch noch einmal mit Blick auf die illustrativ-ethnografische, szenisch-interaktionale und rekonstruktiv-hermeneutische Darstellung von Fällen und damit einhergehende Verständnisse deutlich werden, wozu diese erkenntnismäßig beitragen können und welche Reichweite die jeweiligen methodischen Settings und ihnen entsprechende Falldarstellungen haben können (vgl. Schelle 2003):

Fälle – seien es nun Fotografien/Standfotos von z.B. meldenden Händen (siehe oben) oder dichte szenische Beschreibungen – verweisen insbesondere auch auf kulturelle Kontexte, aus denen sie hervorgebracht werden. Diese können Neugierde wecken, der wiederum etwa mit ethnographischen Settings nachgegangen werden kann. Solche *fallförmigen* kulturellen Ausdrucksformen können über eine auf Distanz gebrachte Beobachtungshaltung im jeweiligen kulturellen Kontext enträtselt und gedeutet werden und eignen sich insbesondere für länderübergreifende komparatistische/vergleichende Fallanalysen. Eine damit einhergehende, sich entwickeln könnende ethnografische Deutungskompetenz bedeutet (in einer mehrdeutigen, pluralen, entgrenzten Gesellschaft) dialogfähig zu bleiben, bedeutet, über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem spezifischen Fall im Sinne transformatorischer Lernprozesse (vgl. Peukert 1998) das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen reflektieren zu können.

Sinnlich-symbolische Interaktionsformen, wie sie in den Falldarstellungen ausgedrückt sind (z.B. die umherblickenden lächelnden Schüler*innen, s.o.), verweisen auch auf innere Bilder und authentische Artikulationsbedürfnisse, die es zu deuten und zu rekonstruieren gilt. Szenisches Verstehen kann dann auch bedeuten, eine Art Gespräch mit sich führen zu können, an innerer Freiheit (empfinden, denken, was man will ohne äußeren Zwang) gewinnen zu können und diese kreativ zu nutzen (vgl. Lehmkuhl 2002). In diesem Sinne kann ein tiefenhermeneutisches Setting Instrumente bereitstellen, um subjektive Verstrickung – auch wenn der Fall fiktiv, ausgedacht ist – methodisch in den Griff zu bekommen. Es kann dazu beitragen, Emotionen lesen zu lernen (vgl. Lorenzer 1986) und eine innere Dialogfähigkeit (vgl. Honneth 2000) zu entwickeln, die für die Forschung an fremden und eigenen Fällen wichtig ist.

Mit Fällen als sequenzierten Rekonstruktionen (wie z.B. einer Schulrede zur Begrüßung der Erstklässler, s.o.) kann die Welt hinter den Rücken der Akteur*innen sichtbar gemacht, können Macht und Positionen kleinschrittig durchschaubar gemacht, kann Bedeutungen und Abläufen nachgegangen, können Strukturen durchschaut und stellvertretend für andere gedeutet werden (vgl. Oevermann 2002). Dabei dient eine Haltung methodengeleiteten Weiterfragens dazu, struk-

turelle, regelgeleitete Abläufe von Handlungen und Zwängen zu durchschauen bzw. die Welt hinter der Welt durchschauen zu lernen. Latente Sinnstrukturen von als alltäglich erscheinenden Fällen bzw. Falldarstellungen zu deuten, kann dazu beitragen, strukturelle, in schulischen und unterrichtlichen Situationen eingeschlossene, unerkannte Konfliktpotenziale (stellvertretend) herauszuarbeiten.

5 Schlussbemerkung, Desiderate und Ausblick

Immer mal wieder hat es Versuche der Sortierung von Fallarbeit in der Forschung gegeben und auch mit dem Vorschlag hier, der sich ausschließlich auf die kasuistische Forschung bezieht, ist noch keinesfalls das große Feld der Fallforschung beackert und schon gar nicht das der internationalen Fallforschung. Wozu dienen Fälle in der Forschung etwa in anderen Ländern und ließen sich dazu ebenfalls Modi herausarbeiten? Gibt es so etwas wie ein nationales, lokales Fallverständnis?¹² Zu diesen und ähnlichen Fragen dürfte bislang kaum etwas bekannt sein. Für zahlreiche in den letzten Jahren entstandene und entstehende Studien national und international bzw. aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten steht also eine Systematisierung noch aus, mit der sich sicherlich weitere Unterscheidungen identifizieren ließen. Diese könnten wiederum dazu dienen, die Funktionen und den Nutzen kasuistischer Forschung zu konsolidieren.

Grundsätzlich ist Kasuistik in der Forschung eng verbunden mit qualitativen Verfahren (vgl. Meseth 2016, 49). Zu den gängigen Verfahren der qualitativen Auswertung in der Schul- und Unterrichtsforschung können derzeit die ethnographische, ethnomethodologische, dokumentarische Methode sowie die objektive Hermeneutik und die Tiefenhermeneutik gezählt werden. Was das pädagogische Praxisfeld Schule und Unterricht anbelangt, so werden die gewonnenen Daten interaktions-, kommunikations-, zunehmend praxis- und auch machttheoretisch verstanden und gedeutet.¹³ All diese Zugänge und Methoden sind wiederum verwoben mit den Funktionen und Darstellungsweisen von Fällen und müssen als Bezugspunkte weiteren Sortierungsversuchen vorbehalten bleiben. Eine genauere Funktionsbestimmung von Falldarstellungen und Theorieeinbettung kann vermutlich dazu beitragen, Fallstudien von vorneherein kohärenter anzulegen und Umwege zu vermeiden.

12 In Frankreich beispielsweise wird für die Arbeit an Fällen von einem so genannten *approche clinique* gesprochen (vgl. Montandon 2015).

13 Zu qualitativen Methoden und/oder Theorien der Schul- und Unterrichtsforschung siehe die Beiträge in *ZISU (Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung)* (vgl. z.B. Idel & Meseth 2018; vgl. auch Reh & Ricken 2012).

Zusätzlich wären die hier bloß angedeuteten technischen, zunehmend kreativen Möglichkeiten der Falldarstellung auszuloten und danach weiter zu befragen, als was die Gegenstände (material, räumlich, ausgedacht, ...), als wer die Beforschten in Falldarstellungen zum Vorschein kommen (als individuell, kollektiviert, institutionalisiert etc.). Für die kasuistische Erforschung bestimmter schulischer unterrichtlicher Fragen kann es interessant sein, die verschiedenen hier herausgearbeiteten Fallmodi auf ein gemeinsames Drittes (Tertium Comparationis) zu beziehen (wie z.B. die Meldepraktiken, die Begrüßungsreden, die Handhabung bestimmter didaktischer Materialien). So könnten Falldarstellungen, ihre Funktionen und Ergebnisse ähnlich einer vergleichenden Analyse relationiert werden und vielleicht deutlicher als hier auch die Potentiale der jeweiligen Darstellungsweisen hervortreten lassen.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-152.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G., Kramer, R.-T., Kruse, N., Ritter, M. & Tyagunova, T. (2018): In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 289-303.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Brügelmann, H. (1982): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (4), 609-623.
- Combe, A. (1992): Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Wiesbaden: VS.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Combe, A. & Reh, S. (2000): Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen der Studie. In: E. Arnold, J. Bastian, A. Combe, C. Schelle & S. Reh (Hrsg.): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. Hamburg: Bergmann + Helbig, 23-34.
- Copei, F. (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (5), 719-728.
- Decke-Cornill, H. (2014): „Do you think he is the one in the picture who is a girl?“ *Gender trouble* im englischen Filmunterricht. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 57-74.

- Fetzer, M. (2015): Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In: T. Alkemeyer, H. Kalthoff, M. Rieger-Ladich, (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 309-337.
- Flügel, A. (2017): Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 6. Jg., 83-96.
- Fischer, D. & Brügelmann, H. (1982): Warum sind ‚Fallstudien‘ in der Pädagogik ein Thema? In: D. Fischer (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude, 12-19.
- Fritzsche, B. (2013): Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. In: M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden: Springer VS, 193-209.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS.
- Hecht, M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.
- Henningsen, J. (1969): Kinder Kommunikation und Vokabeln. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Henningsen, J. (1993): Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. In: Die Deutsche Schule (56), 617-632.
- Hericks, U. (2004): Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Springer VS, 117-135.
- Herrle, M. (2018): Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben. Interaktionsanalytische Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-138.
- Honneth, A. (2000): Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. Über das vermeintliche Veralten der Psychoanalyse. In: Psyche, Heft 11, 1087-1109.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, S. & Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: M. Proske & K. Rabenstein: Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63-82.
- Juen, M. (2013): Die ersten Minuten des Unterrichts. Skizzen einer Kaiologie des Anfangs aus kommunikativ-theologischer Perspektive. Münster u.a.: LIT.
- Krummheuer, G. (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, 61-86.
- Kunze, K. (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 47-59.
- Lehmkuhl, K. (2002): Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Ein interdisziplinärer Zugang. Hamburg: VSA-Verlag.
- Leicht, J. (2018): Fachspezifische räumliche (An)Ordnungen. Eine explorative Studie an japanischen Sekundarschulen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 232-246.

- Lippitz, W. (2000): „Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit einem so komplizierten Namen ...“. Fremderfahrungen im Widerstreit professioneller wissenschaftlicher Deutungen. In: O. Jau-mann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 45-62. Online unter: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/phanomenologie/wilfried-lippitz/eine-rede-zum-schulananfang-3/>. (Abrufdatum: 19.12.2019).
- Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: H.D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbol, U. Prokop, G. Schmid Noerr, & A. Eggert (Hrsg.): *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer, 11-98.
- Mannheim, K. (1978): *Wissenssoziologie*. In: K. Mannheim: *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 227-267.
- Meister, N. (2012): *Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichts-anfängen in Frankreich und Deutschland*. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Meseth, W. (2016): *Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen*. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Mohn, B.E. (2010): „Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen“. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bil-dungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mohn, E. & Amann, K. (2006): *Lernkörper Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob Be-gleitpublikation zur DVD -Video C 13 032*.
- Montandon, C. (Dir.) (2015): *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive. Enjeux épisté-mologiques et dispositifs de recherche action formation*. Paris: L'Harmattan.
- Overmann, U. (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Her-meneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Überarbeitete Fassung von 1996. Online unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4958/ManifestWord.pdf>. (Ab-rufdatum: 19.12.2019).
- Peukert, H. (1998): *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*. In: M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Wiesba-den: Springer VS, 17-29.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014) (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Unter Mitarbeit von A.-K. Stolle. Wiesbaden: Springer VS.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung*. Bad Heil-brunn: Klinkhardt.
- Rademacher, S. (2009) *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & J. Labede (2012): *Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht*. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bolling, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Bar-bara Budrich, 89-103.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-em-pirischen Erforschung von Subjektivierung*. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bil-dungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Richter, D. (Hrsg.) (2000): *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Rumpf, H. (1996): *Abschied vom Stundenhalten*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 472-500.

- Schelle, C. (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schelle, C. & Straub, C. (2018): Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968 – fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen. In: *Tertium Comparationis* 24 (2), 206-227.
- Schierz, M. (1997): *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 30-47.
- 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://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf. (Abrufdatum: 23.07.2020).
- Scholz, G. (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stegmaier, P. (2013): Die hermeneutische Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In: R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.): *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 231-253.
- Torrau, S. (2020): *Wie Präsentationen Wissen formen. Zur Entwicklung von Lernerdidaktiken im Fach Gesellschaft*. Dissertation Universität Hamburg.
- Wernet, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters, P. (1999): *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Wünsche, K. (1971): *Die Wirklichkeit des Hauptschülers – Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.