

Steiner, Edmund

Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 6-20



Quellenangabe/ Reference:

Steiner, Edmund: Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 6-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126612 - DOI: 10.25656/01:12661

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126612>

<https://doi.org/10.25656/01:12661>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen

Edmund Steiner

Zusammenfassung Fallbasiertes Lehren und Lernen ist zu einem anerkannten methodisch-didaktischen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen geworden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lehrpersonenausbildungssysteme geht der Beitrag von einem breit gefassten Verständnis von Fallarbeit bzw. Kasuistik aus und gibt einen Überblick über methodisch-didaktische Ansätze, die aufzeigen, wie angehende und praktizierende Lehrpersonen mit Fällen der unterschiedlichsten Art arbeiten können. Dabei sind mehrere Varianten des Wechselspiels zwischen dem Besonderen des Einzelfalls und dem Allgemeinen, auf das in der Fallarbeit rekurriert wird, zu berücksichtigen. Generelles Ziel der Fallarbeit ist letztlich die individuelle Erkenntnis- und Kompetenzentwicklung von Lernenden, Lehramtsstudierenden oder Referendarinnen und Referendaren, weshalb der Beitrag auch erkenntnis- und lerntheoretische Aspekte anspricht.

Schlagwörter Kasuistik – Fallarbeit – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – fallbasierte Lehr-Lern-Methoden

Casistry – A Case for Prospective and Practising Teachers

Abstract Case-based teaching and learning has become an acknowledged methodological and instructional part of teacher education programs. Against the background of different teacher training systems, this contribution aims to provide a broad understanding of casework/casistry. It gives an overview of methodological and instructional approaches, and sets out how prospective and practising teachers can work with cases of various kinds. In doing so, several variants of the interplay between the specifics of the individual case and the general to which casework refers will be taken into consideration. The general aim of casework is ultimately to develop the individual knowledge and competence of learners, student teachers or teacher trainees. Therefore, this contribution also addresses cognitive and learning theory aspects.

Keywords casistry – casework – teacher education – case-based teaching and learning methods

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen – über Fälle forschen – anhand von Fällen etwas entwickeln: Das Spektrum des Arbeitens mit Fällen in Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist breit. Dieser Einführungsbeitrag¹ fokussiert auf die beiden erst-

¹ Parallel zu diesem Beitrag wurde vom Verfasser eine Begriffslandkarte zur pädagogischen Kasuistik erstellt. Die entsprechende PDF-Datei kann beim Autor angefordert werden.

genannten Tätigkeiten des Arbeitens mit Fällen und vermittelt einen orientierenden Überblick über die fallorientierten Vorgehensweisen in der Grundausbildung von Lehrpersonen. Der Beitrag berücksichtigt die zwei unterschiedlichen institutionellen Kontexte mit einphasiger bzw. zweiphasiger Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Abschnitt 1) und definiert die zentralen Begriffe «Fallarbeit», «Kasuistik» und «Fall» so, dass das gesamte Spektrum fallbasierter Lehr-Lern-Formen im Blickfeld bleibt (Abschnitt 2). Der Fall als Gegenstand von Kasuistik wird anschliessend nach den möglichen Realitätsbezügen und Repräsentationsformen differenziert (Abschnitt 3). Die Abschnitte 4 und 5 thematisieren erkenntnis- und lerntheoretische Aspekte fallbasierten Arbeitens. Fallverstehen hängt unter anderem davon ab, von welchem Fallverständnis die Akteurinnen und Akteure von Fallarbeit ausgehen, mit welcher Argumentationsweise sie dem Fall begegnen und auf welches Wissen sie dabei rekurrieren. Der Beitrag unterbreitet in Abschnitt 6 einen Gliederungsvorschlag, der aufzeigt, wie das heterogene Feld methodisch-didaktischer Ansätze des Arbeitens mit und an Fällen gruppiert werden könnte, und schliesst in Abschnitt 7 mit einem Fazit.

1 Kasuistikanwendungsfeld: Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Ausbildung von Lehrpersonen ab Beginn des Studiums bis zur eigenständigen Berufsausübung beinhaltet unterschiedliche berufstheoretische und -praktische Komponenten. Fallarbeit kann dabei Gegenstand oder Methode von Lehr-Lern-Veranstaltungen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik sein; Fallarbeit ist notwendiges und integrales Element der schulpraktischen Ausbildung. Zudem können einzelfallbezogene Projekte Teil des Studiums sein. Diese Präzisierung ist nicht unerheblich, da die Fachdiskussion über kasuistische Lehr-Lern-Formen, zumindest im deutschsprachigen Raum, vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Lehrpersonenausbildungssysteme, dem ein- und dem zweiphasigen Modell, zu sehen ist.

In einem einstufig integrierten Lehrpersonenausbildungssystem alternieren theoretische und berufspraktische Ausbildungselemente im Verlaufe des Studiums und sind aufeinander bezogen. Diese Rahmenbedingung ermöglicht das kontinuierliche Arbeiten an konkreten, selbst erlebten Situationen aus der Unterrichtspraxis während der Einführung in den Lehrberuf. In einer zweistufig-konsekutiven Lehrpersonenausbildung absolvieren die Studierenden zuerst eine fachwissenschaftliche Ausbildung an einer akademischen Lehrpersonenbildungsinstitution; die zweite Phase, die praxisnahe Berufseinführung, umfasst neben Seminaren, Hospitationen und Coaching Elemente, in denen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter oder Referendarinnen und Referendare zunehmend eigenverantwortlich unterrichten. Werden unter «Fallarbeit» lediglich methodische Formen im Rahmen der ersten Phase subsumiert, so schränkt dies die Methodenpalette fallorientierten Arbeitens unnötig ein. Besonders in Ausbildungssituationen, in denen Studierende oder Referendarinnen und Referendare selbst Schul- und Unterrichtsfunktionen wahrnehmen und vor einer Klasse stehen, wird der Theorie-Praxis-Bezug offenkundig.

2 Zur Begriffsbestimmung: Kasuistik – Fallarbeit – Fall

So unterschiedlich wie die Einsatzfelder, so verschieden sind auch die Bezeichnungen für das Arbeiten mit und an Fällen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der Titel dieser Schwerpunktnummer der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» schlägt «Kasuistik» oder «Fallarbeit» als synonym zu verwendende Oberbegriffe vor. Lässt man die teils negative Konnotation von «*Kasuistik*» ausser Acht und versteht man sowohl «*Kasuistik*» wie «*Fallarbeit*» in einem erweiterten Sinn, so sind dies praktikable Bezeichnungen für *eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist* und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion oder ästhetischen Rezeption eingesetzt wird. Dieses Verständnis von Fallarbeit umfasst zum einen Lernarrangements, in denen Lernende während des Studiums künftige Berufsfeldsituationen antizipierend bearbeiten, sei es in simulierten Situationen mit Als-ob-Charakter, sei es in realen Situationen (Praktika mit «Ernst-Charakter»). Der Anteil der Betreuung durch Dozierende, Coachs oder Mentorinnen und Mentoren kann dabei unterschiedlich hoch sein. Zur Kasuistik gehören zum anderen hochschuldidaktische Formen des Lehrens anhand von Beispielen, Fallbeispielen oder Beispielfällen. Diese *fallorientierte* Form des Lehrens und Lernens hat etwa in den Berufsfeldern der Rechtswissenschaft und der Medizin Tradition, wird aber auch im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert und konzeptualisiert (vgl. etwa Lüsebrink, 2010; die verschiedenen methodischen Formen der Fallarbeit werden in Abschnitt 6 differenziert).

Kasuistik oder Fallarbeit hat als zentralen Gegenstand einen Fall. Doch was ist ein «Fall»? Auch hier gibt es unterschiedliche, teils divergente Auffassungen darüber, was einen «Fall» im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausmacht. Oft werden aber die Bezeichnungen «Fall», «Beispiel», «Fallbeispiel», «Beispielfall» ohne begriffliche Differenzierung verwendet. Günther Buck hingegen trennt streng zwischen «Fall» und «Beispiel». Der *Fall* wäre demnach bloss ein illustrierender Sachverhalt eines Allgemeinen; im *Beispiel* hingegen interessiert das Besondere des je einzelnen Beispiels, in dem das Allgemeine aber immer mitvergegenwärtigt wird (vgl. Buck, 1989, S. 138 f.). Um für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung potenziell geeignete Formen der Fallarbeit nicht per Fall-Definition auszuschliessen, wird hier eine breit gefasste Bestimmung dessen vorgeschlagen, was ein *Fall* im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist: *Ein Fall ist ein Ereignis oder ein Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen abgegrenzten Raum-Zeit-Gefüge, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum «Fall» wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt.*

Wichtig ist der Zusatz, dass ein Ereignis als solches noch kein Fall ist, sondern erst durch ein Erkenntnissubjekt zum Fall gemacht wird. Nehmen wir die Situation einer

Praktikantin oder eines Referendars in einer Übungslektion. Die direkt Beteiligten, also die Lehrenden wie die Lernenden, können eine Situation während der Lektion selbst zum Fall machen, weil beispielsweise der Lärmpegel das Arbeiten am Unterrichtsthema stört. Die Praktikantin kann eine solche Situation zum Ausgangspunkt einer Reflexion nehmen, indem sie einen entsprechenden Journaleintrag verfasst, die Situation im Rahmen einer Unterrichtsnachbesprechung selbst aufgreift oder indem gegebenenfalls anwesende hospitierende Personen im nachbereitenden Gespräch eine Situation der beobachteten Lektion aufgreifen. Zum Fall wird also ein Ereignis, wenn es von jemandem als fragwürdig, als deutungsbedürftig, als handlungsrelevant oder als erzählenswert betrachtet wird.

3 Differenzierung nach Realitätsbezug und Repräsentationsform

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzte Fälle können nach ihrem Realitätsbezug differenziert werden. Wird ein eindeutiger Realitätsbezug postuliert, so haben wir es mit dokumentarischen Fällen zu tun. Dazu gehören etwa Fallsammlungen über Schule und Unterricht, wie sie in Fallbüchern (z.B. Kiel, Kahlert, Haag & Eberle, 2011; Kiel & Pollak, 2011; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Zumbach & Mandl, 2008) oder in Online-Falldatenbanken für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen. Den dokumentarischen Charakter wahren solche Fälle auch dann, wenn einzelne Sachverhalte erfunden oder hinzugefügt werden. Bei fiktionalen Fällen aus Literatur und Film ist der eindeutige Bezug zu dem, was man als real auffasst, aufgehoben. Hinzu kommen ästhetische Gestaltungselemente und spezifische literarische bzw. filmische Konventionen, welche ein erzähltes Ereignis erst zu einer Fiktion machen. Der Fundus an literarischen Erzählungen und an Spielfilmen, in denen das Lernen, Lehren und Leben in Schulen und deren Umfeld thematisiert wird, ist gross (vgl. etwa Rösler & Hoffmann, 2005; Vorauer & Greiner, 2007). Klein hingegen ist die Zahl an ausgearbeiteten und publizierten Konzepten dazu, wie fiktionale Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das pädagogische Denken und Reflektieren fördern könnten. Der Vollständigkeit halber seien hier noch hybride Formen wie beispielsweise die Doku-Fiktion erwähnt, die sowohl dokumentarische wie fiktionale Anteile enthalten.

Neben dem Aspekt ihres Realitätsbezugs können Fälle auch nach ihrer Repräsentationsform unterschieden werden. Damit ein Ereignis als Fall auch tatsächlich Gegenstand formaler Lehr-Lern-Arrangements werden kann, muss das Ereignis in irgendeiner mediengestützten Weise dargestellt sein, sei es als Rede, Text, Bildstrecke, Audioaufnahme oder als audiovisuelle Aufnahme. Die technischen Mittel ermöglichen heute eine vielseitige hochschuldidaktische Nutzung. Welches Medium dabei für welchen Zweck geeignet und wirksam ist, ist Gegenstand diverser Untersuchungen (vgl. etwa Krammer, Hugener & Biaggi, 2012; Syring et al., eingereicht).

4 Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall

Nach Aristoteles gibt es nur ein Wissen vom Allgemeinen und Notwendigen, individuelle Fälle sind unendlich verschieden, sodass sie aus dem Bereich der Erkenntnis ausgeschlossen und der praktischen Klugheit zuzurechnen sind. Die Funktion von Einzelfällen bestünde dann lediglich darin, unter ein bereits bestehendes Wissen subsumiert zu werden und als exemplarische Veranschaulichung abstrakter Sachverhalte zu dienen (vgl. Düwell & Pethes, 2014, S. 14). Doch wäre die Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine die einzig mögliche Denk- und Argumentationsweise, mittels deren man sich mit Fällen auseinandersetzen kann, hätten Fälle und Fallgeschichten in den Wissenschafts- und Berufsgruppen, die sich mit dem Menschen befassen, nie ihre Rolle als «zentrale Repräsentations- und Wissensform» (Düwell & Pethes, 2014, S. 10) erreichen können. In Recht und Medizin, in Pädagogik, Psychologie, Psychiatrie und Psychoanalyse bis hin zur Bioethik werden Fälle als eigenständige Untersuchungsgegenstände wahrgenommen. Fälle sind in diesen Wissenschaften vom Menschen grundlegend für die Erkenntnisentwicklung der eigenen Disziplin. Der Fall als Element eines methodischen Vorgehens steht in dieser Sichtweise «über [dem] Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem ... Seine Besonderheit besteht dabei allerdings darin, nicht einfach in einer übergeordneten Regel aufzugehen bzw. diese exemplarisch zu illustrieren. Vielmehr vermag der Rekurs auf Fälle ein Feld des Wissens zu eröffnen, das nicht notwendig auf allgemeine Gesetzmässigkeiten zielt» (Düwell & Pethes, 2014, S. 13). Fallbasierte Erkenntnisentwicklung geht vom Besonderen und Individuellen aus und muss nicht zwingend immer auf Allgemeines bezogen sein. John Forrester (2014, S. 141) spricht in diesem Zusammenhang von einem «Argumentieren mit Fällen» und betrachtet diese Vorgehensweise als eigenständigen wissenschaftlichen Argumentationsstil, wie er beispielsweise in der Psychoanalyse und verwandten Disziplinen dominiert.

Das «Denken in Fällen» (Forrester, 2014, S. 168) ist für die Erkenntnisentwicklung humanwissenschaftlicher Disziplinen wie für die damit verbundenen Professionen zentral. Wenn es darum geht, Anfängerinnen und Anfänger in eine solche Disziplin oder Profession einzuführen und auszubilden, hat fallbasiertes Lernen einen festen Platz. Nicht zufällig hat die fallbasierte Didaktik in der juristischen Ausbildung eine ihrer historischen Wurzeln. Bereits in den 1870er-Jahren etablierte der Rechtsprofessor Christopher Columbus Langdell an der Harvard Law School eine fallbasierte Didaktik.² Die Grundidee fallbasierten Denkens im angelsächsischen Fallrecht wird im nachfolgenden Zitat prägnant dargestellt:

² Die fallbasierte Lehrmethode wurde von den dortigen Fakultäten für Medizin und Wirtschaftswissenschaften übernommen, weshalb man oft von der «Harvard-Methode» spricht.

Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen

Das Grundmuster des rechtlichen Denkens ist das Denken anhand von Beispielen. Es ist das Schlussfolgern von Fall zu Fall. Es ist ein dreistufiger Prozess, der von der Doktrin des Präzedenzfalls vorgegeben wird, in der eine Aussage, die den ersten Fall beschreibt, zu einer Rechtsnorm erklärt und dann auf die nächste ähnliche Situation angewandt wird. Die Schritte sind folgende: Ähnlichkeit zwischen den Fällen wird festgestellt; danach wird die dem Fall innewohnende Rechtsnorm genannt; dann wird die Rechtsnorm auf den zweiten Fall angewandt. (Levi, 1949, S. 1–2, zitiert nach Forrester, 2014, S. 162)

Dieses analogische Argumentationsverfahren liegt auch dem «case-based reasoning» (CBR) zugrunde, das ursprünglich für Expertensysteme in den Computerwissenschaften konzipiert wurde. Episodisches Wissen wird über fallbasiertes Schliessen zum Problemlösen eingesetzt. Im Gedächtnis oder in einem System gespeicherte relevante frühere Fälle werden genutzt, um einen vorliegenden neuen Problemfall zu interpretieren oder zu lösen (vgl. Zumbach, Haider & Mandl, 2008, S. 2). Dieser gedächtnispsychologische CBR-Ansatz ist eine unter mehreren Möglichkeiten, das Lernen an Fällen zu modellieren. Als weitere theoretische Begründungen für fallbasiertes Lernen zu nennen wären das situierte Lernen (vgl. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafzović, 2004), das problemorientierte Lernen (vgl. Reusser, 2005; Zumbach, 2003) oder der pragmatisch-semiotische Ansatz nach Peirce (vgl. Steiner, 2004), auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen wird. Gemeinsam ist allen Begründungen zur Fallarbeit, dass die Überlegungen des fallbearbeitenden Subjekts im Verlaufe der Fallbearbeitung zwischen dem Besonderen eines Einzelfalls und einem «Etwas» ausserhalb dieses Falls oszillieren.

5 Fallarbeit als Wechselspiel zwischen Einzelfall und einem «Etwas» ausserhalb des Falls

Eine grundlegende Anforderung pädagogischer Professionalität besteht in der Fähigkeit, zwischen professionellem Wissen und praktischem Handeln vermitteln zu können. Kasuistik bietet sich hier als ein möglicher hochschuldidaktischer Weg an, zu dieser Fähigkeit anzuleiten und sie zu üben. Der Schlüsselprozess fallbasierten Arbeitens liegt in der wechselseitigen Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falls und einem Allgemeinen, das über den Einzelfall hinausführt und Anschlussmöglichkeiten an andere Fälle oder an Referenzwissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse bereitstellt. Dieses Wechselspiel hat eine zentrale Funktion für die Erkenntnisentwicklung. Letztlich muss sich das Ergebnis der Fallbearbeitung am Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Profession messen lassen.

5.1 Zu den Spielarten des Wechselspiels

Worin besteht nun dieses «Etwas», auf das die spezifischen Sachverhalte des Einzelfalls zu beziehen sind? Nehmen wir als Beispiel eine Unterrichtsstörung in einer Übungslektion, welche die Arbeit am Unterrichtsthema beeinträchtigt und den unterrichtenden Lehramtsanwärter oder die unterrichtende Praktikantin anscheinend oder offensichtlich überfordert. Welches Modell der Unterrichtsnachbesprechung auch gewählt wird, zum

professionellen Anspruch gehört, dass zwischen den besonderen Sachverhalten dieser Situation und fallexternem Referenzwissen vermittelt wird, d.h. einer Norm, einem anerkannten professionellen Standard oder einem Konzept aus den Bezugswissenschaften der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Dieses «Etwas» ist bei Kant das «Allgemeine». Der konkrete Fall und das (zu erschliessende) Allgemeine bedingen einander wechselseitig: Der Fall ohne Bezug zu einem Allgemeinen wäre eine blossere Ereigniskette ohne inneren Zusammenhang, und dem Allgemeinen würde ohne Konkretisierung und Anwendung auf einen oder mehrere Fälle die Aussagekraft fehlen. Kant (1790/1996, S. 496) bezeichnet das Vermögen oder die Fähigkeit, «das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken», als «Urteilkraft». Sie ist *bestimmend*, wenn sie das Besondere unter ein gegebenes Allgemeines subsumiert, und *reflektierend*, wenn nur das Besondere gegeben ist, das Allgemeine aber zuerst gefunden werden muss. Und wer noch so viele Begriffe kennt, diese aber nicht mit Anschauungen in Beziehung setzen kann, dem mangle es an Urteilkraft, und das sei, so Kant (1781/1998, S. 185), «eigentlich das, was man Dummheit nennt». Kant unterstreicht an gleicher Stelle die wichtige Funktion von Beispielen für die Ausbildung und Schärfung von Urteilkraft:

Ein Arzt daher, ein Richter oder ein Staatskundiger kann viel schöne pathologische, juristische oder politische Regeln im Kopfe haben, in dem Grade, dass er selbst darin gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstossen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urteilkraft (obgleich nicht am Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine in abstracto einsehen, *aber* ob ein Fall in concreto darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht genug durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urteile abgerichtet worden. Dieses ist auch der einzige und grosse Nutzen der Beispiele: dass sie die Urteilkraft schärfen. (Kant, 1781/1998, S. 185)

Es gibt nun Fallverständnisse, bei denen dieses «Etwas», auf das rekurriert wird, kasuistisch geformtes Referenzwissen ist. Im juristischen Beispiel weiter oben ist es ein Präzedenzfall, zu dem ein Ereignis in Beziehung gesetzt wird. In Anlehnung an Thomas S. Kuhn (1997, S. 199 ff.) kann eine mustergültige und anerkannte Problemlösung als Referenzwissen dienen, das den Mitgliedern wie auch Novizinnen und Novizen einer Fachgemeinschaft als Vorbild zur Lösung neu auftretender Probleme dient und Orientierung bietet. Musterbeispiele haben nach Ansicht von Kuhn bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht bloss illustrative Funktion, sondern erst durch das Durcharbeiten konkreter Problemstellungen der Gemeinschaft und durch den Vergleich mit bereits bestehenden Musterbeispielen erwirbt die Novizin oder der Novize die Fähigkeit, unterschiedliche Situationen als einander ähnlich und zugehörig zur gleichen Gruppe gemeinsamer Eigenschaften zu sehen. Ähnlichkeitsbeziehungen spielen aber auch später, bei der Lösung von Problemen durch erfahrene Mitglieder, eine Rolle, wie dies die Expertiseforschung belegt (vgl. Zumbach et al., 2008, S. 5 ff.).

Nicht immer muss das Besondere eines Falls unter eine allgemeine Kategorie subsumiert bzw. auf ein Musterbeispiel bezogen werden. Ist der Fall eine Erzählung, so kann die Rezeption dieser Erzählung nach Ricœur (1987, S. 60) als «ein Wettstreit zwischen ihrer episodischen und ihrer konformativen Dimension» aufgefasst werden. Mit «*episodische Dimension*» meint Ricœur den chronologischen Aspekt der Erzählung. Dieser lenkt die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Momente des Erzählablaufs und treibt die Geschichte voran. Die episodische Dimension bezieht sich auf Fragen wie «Und dann?», «Und nun?» oder «Was geschah danach?», auf die mit dem Aneinanderreihen von Ereignissen zu einer Erzähl- und Handlungskette geantwortet werden kann (vgl. ebd.). Gleichzeitig besteht die Tätigkeit des Erzählens darin, dass wir aus dieser Abfolge von Einzelereignissen eine bedeutungsvolle Ganzheit hervorbringen. Dieser Vorgang des «Zusammenfügens» bildet nun die *konformative Dimension* der Erzählung. Dank ihr ist es möglich, das Thema, die Pointe, den Sinn der Erzählhandlung zu benennen oder die Ereigniskette mit einem einzigen Begriff zusammenzufassen.

An diesem letztgenannten Fallbegriff sieht man sehr deutlich, dass das Allgemeine – hier die konformative Dimension der Erzählung – nicht ohne das Besondere, die episodische Dimension, auskommen kann. Eine Pointe etwa ist ohne den Hintergrund der gesamten Erzählhandlung unverständlich. Und umgekehrt ergibt eine bloss chronologische Abfolge von Einzelhandlungen ebenfalls keinen Sinn, denn ohne konformative Dimension fehlt ihr die Erklärungskraft.

5.2 Fallverstehen – mehr als «Subsumtion versus Fallrekonstruktion»

Einen Fall verstehen heisst, ihn «als» etwas sehen. In der Art und Weise, wie das Wechselspiel akzentuiert wird, unterscheiden sich die Fallverständnisse (vgl. oben; ausführlich in Steiner, 2004, S. 22–48). Fallverstehen ist möglich über den Weg einer Subsumtion, durch eine analogisierende Denkbewegung mit Bezugnahme auf (Muster-)Beispiele und, wenn der Fall eine Erzählung ist, auch durch das Erschliessen einer Konformation im Sinne von Ricœur (1987). So gesehen greift die «Antinomie von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik», die Helsper (1996, S. 531) auf der Basis seines strukturtheoretischen Professionsansatzes postuliert, zu kurz. Nach Helsper ist das Handeln von Lehrpersonen durch unaufhebbare und konstitutive Antinomien geprägt; eine davon ist die Antinomie von «Subsumtion versus Rekonstruktion» (Helsper, 1996, S. 531). Demnach lässt sich die Besonderheit eines Einzelfalls «keiner abstrakten Regel und keinem technologisierenden Procedere unterwerfen, sondern bedarf stets einer fallrekonstruktiven Komponente, in der verallgemeinerte Erklärungsmuster und theoretische Wissensbestände auf ihre Fallangemessenheit hin überprüft, revidiert und ausgelegt werden müssen» (Helsper, 1996, S. 532). Dass für ein angemessenes Fallverstehen die Erklärungsmuster immer daraufhin zu überprüfen sind, ob sie dem Einzelfall gerecht werden, gilt als unbestritten. Wenn man sich aber die verschiedenen hier dargestellten Fallverständnisse vor Augen hält, ist die subsumtive Argumentationsweise nur eine von mehreren Spielarten fallbezogenen Denkens, wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde.

Auch das antinomische Gegenstück von Subsumtion, die *Fallrekonstruktion*, kann in einem engeren oder in einem erweiterten Sinn verstanden werden. Als «Fallrekonstruktion im engeren Sinne» wäre die Vorgehensweise in der Tradition der Objektiven Hermeneutik zu betrachten. Diese Methode zur Datenauswertung wurde in den 1970er-Jahren vom Soziologen Ulrich Oevermann (vgl. 1993, 2000) für Forschungszwecke konzipiert und findet inzwischen in der Lehrpersonenausbildung des deutschsprachigen Raums grosse Verbreitung (zur Methode und zu Anwendungsbeispielen vgl. u.a. Helsper, 1996; Wernet, 2000, 2006; Pflugmacher, Gruschka, Twardella & Rosch, 2009). In den Worten der letztgenannten Autorengruppe geht es bei der Fallrekonstruktion darum, «die Logik der Konstitution des Unterrichtsgeschehens als pädagogische Praxis freizulegen, wie sie tagtäglich im Unterrichtsprozess von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern vollzogen wird. ... Sachhaltig wird an spezifischen Fällen gezeigt, nach welchen Regeln sich alltäglicher Unterricht gestaltet, welche Prozesslogik ihn bestimmt und welche Handlungsalternativen sich bei jeder Entscheidungsstelle *potenziell* ergeben» (Pflugmacher et al., 2009, S. 373, Hervorhebung im Original). Auf der Basis von Unterrichtstranskripten wird in einer kleinschrittigen Sequenzanalyse die «im Unterricht selbst normativ verankerte Logik von Bildung, Didaktik und Erziehung herauszuarbeiten» (Pflugmacher et al., 2009, S. 372) versucht.

Der Begründer der Objektiven Hermeneutik spricht den «Nachvollzugshermeneutiken» – das sind nach ihm «alle anderen Hermeneutiken ausser der objektiven» (Oevermann, 1993, S. 141) – die Relevanz für das Verständnis individueller menschlicher Lebenspraxis ab. Er hält ihnen entgegen, dass sie beim Versuch der Erschließung von Sinn und Bedeutung der untersuchten Handlungssituation lediglich paraphrasierend wiedergeben würden, «was die zu untersuchende sinnstrukturierte Praxis selbst schon in ihre Perspektive genommen hat» (Oevermann, 1993, S. 130). Als erstrangige Hermeneutik, welche die Zusammenhänge der sinnstrukturierten Welt auf intersubjektiv nachprüfbarer Weise zu rekonstruieren imstande sei, betrachtet Oevermann (1993, S. 130) die «objektive Hermeneutik», die aufgrund ihrer Konzeption das «Eigenschaftswort <objektiv> nicht nur zu Recht, sondern notwendig im Titel» führe. Folgerichtig könne eine adäquate Fallrekonstruktion «konsequent erst mit der *Methode der Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik*» ermöglicht werden (Oevermann, 2000, S. 63, Hervorhebungen im Original).

«Fallverstehen» und «Fallrekonstruktion» verwenden die Verfechterinnen und Verfechter der Oevermann-Nachfolge gern als Prädikat und Auszeichnung der eigenen Vorgehensweise. Aber «Fallrekonstruktion» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die sequenzanalytische Arbeit am Fall mit strukturtheoretischer Brille engzuführen, würde dem Potenzial und der Vielfalt fallorientierter Vorgehensweisen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrperson in keiner Weise gerecht. Angesagt ist eine «Fallrekonstruktion im weiteren Sinne», welche das Repertoire hermeneutisch-interpretativer Ansätze für die Fallarbeit ausschöpft, inklusive der Methoden im Bereich des literarischen Lernens oder des Filmverstehens.

Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beinhaltet sowohl das Arbeiten mit Fällen, die aufgrund einer direkten Begegnung präsent sind, als auch die Auseinandersetzung mit Begebenheiten, die über einen Text oder ein anderes Medium vermittelt und vergegenwärtigt werden, unabhängig davon, ob das Ereignis aufgrund einer persönlichen Erfahrung des Erkenntnissubjekts zum Fall wird oder der Fall den Lernenden mit einer didaktischen Absicht vorgegeben wird. Diese unterschiedlichen Varianten der Fallarbeit sind Thema des nächsten Abschnitts.

6 Kasuistische Methoden in der Ausbildung von Lehrpersonen

Die Verwendung von Fällen für didaktische Zwecke ist nicht erst heute ein Thema erziehungswissenschaftlicher Diskussion (vgl. dazu den Rückblick auf die pädagogische Kasuistik seit 1945 in Reh, Geiling & Heinzel, 2013, S. 911–914). Doch eine größere Verbreitung fallbasierter Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat im deutschsprachigen Raum erst in den letzten zwei Jahrzehnten stattgefunden. Ergebnis und Ausdruck dieser vielfältigen Bemühungen, Kasuistik in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu verankern, sind die unterschiedlichsten didaktisch-methodischen Ansätze und ein Wirrwarr von Bezeichnungen wie «Fallmethode», «Fallanalyse», «Fallrekonstruktion», «Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten», «Fallstudien» usw. – Die Liste von Bezeichnungen für methodische Formen fallbasierter Arbeit liesse sich noch beliebig weiterführen. Für eine bessere Übersicht sind deshalb ordnende und vergleichende Gesichtspunkte erforderlich, nach denen die verschiedenen Kasuistikmethoden systematisch gruppiert werden können. Eine trennscharfe Kategorisierung ist kaum möglich, weil die Methoden sich in einigen Aspekten gleichen und in anderen verschieden sind. Was nun folgt, ist ein erster Versuch, «Kasuistikfamilien» zu bestimmen. Im Sinne des Wittgensteinschen Konzepts der Familienähnlichkeit sind die Vertreter einer Familie einander ähnlich, sie gleichen sich in vielen Merkmalen, können sich jedoch in anderen deutlich voneinander unterscheiden.³

Die folgenden Fragen dienen als Ordnungsaspekte:

- Wer bestimmt in einem spezifischen Lehr-Lern-Arrangement, was der Fall ist?
- Mit welcher Absicht und von wem wurde der Fall erstellt?
- Welchen Realitätsbezug hat der Fall?
- Welchem Zweck dient die Fallbearbeitung?
- Wie hoch ist der Anteil der Selbststeuerung aufseiten der Lernenden?

Auf der Basis dieser Fragen werden nachfolgend sieben «Kasuistikfamilien» im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kurz gekennzeichnet und jeweils mit einem Literaturhinweis zu einem oder mehreren Anwendungsbeispielen aus der Lehrpersonenausbildung ergänzt.

³ Die Idee der Gruppierung didaktischer Konzepte zu Familien stammt von Baumgartner (2011, S. 240 f.); sie wird hier zur Gruppierung von kasuistischen Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt.

- a) *Vorlesung mit Fallbeispielen*: Theoretisch-formales Wissen wird in der Abhandlung durch Fälle illustriert. Die dozierende Person wählt einen verfügbaren Fall aus oder konstruiert gegebenenfalls selbst einen Fall. Die Steuerung des Ablaufes liegt ganz bei ihr.
- b) *Fallbasierte Seminare*: Diese Seminarform will Fallorientierung und systematische Vermittlung theoretischer Grundlagen verknüpfen. Die Steuerung liegt mehrheitlich noch bei der lehrenden Person. Die Studierenden können eigene Fälle zur Bearbeitung einbringen (Beispiel: Lüsebrink, 2010).
- c) *Rekonstruktive Kasuistik im weiteren Sinne*: Ein abgeschlossener Fall, der von der lehrenden Person aufgrund curricularer Überlegungen vorgegeben wird, soll im Seminar von den Lernenden analysiert und interpretiert werden. Dieser Familie sind die hermeneutisch-interpretativen Verfahren zuzuordnen. Die Vorgehensschritte und damit auch die Anteile der Selbststeuerung durch die Lernenden werden durch den je spezifischen hermeneutischen Ansatz bestimmt. Eine restriktivere Fassung rekonstruktiver Kasuistik wäre das sequenzanalytische Verfahren zur Fallrekonstruktion. Hier wird das forschungsmethodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik für Seminarveranstaltungen in der Lehrpersonenausbildung übernommen (vgl. Abschnitt 5.2) (Beispiele: Wernet, 2000; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010).
- d) *Problem- oder entscheidungsorientierte Kasuistik*: Auch hier bringt die lehrende Person auf der Grundlage spezifischer didaktischer Ziele einen Fall in die Lerngruppe. Im Gegensatz zu rekonstruktiven Verfahren geht es hier explizit darum, fallbezogene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten anhand methodisch angeleiteter Schritte zu bestimmen. Viele Ansätze aus dieser Familie sind vom historischen Vorbild der Harvard-Universität inspiriert (Beispiele: Zumbach, 2003; Kiel et al., 2011; Kiel & Pollak, 2011; Ohlaver, 2011).
- e) *Praxisreflektierende Kasuistik*: Von den Studierenden selbst erlebte Lehr-Lern-Situationen werden retrospektiv bearbeitet. Die Auswahl der zu bearbeitenden Fälle richtet sich nach den spezifischen Bedürfnissen der Studierenden oder erfolgt durch Lernimpulse der lehrenden Person. Ob die Praxisreflexion allein, in Kleingruppen oder mit der gesamten Lerngruppe erfolgt und in welchem Ausmass sie von den Lehrenden mitgestaltet wird, ist von Ansatz zu Ansatz verschieden (Beispiele: Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2010; Schübach, 2007; Fraefel, 2012; Schied, 2013).
- f) *Entwicklungsorientierte Kasuistik*: Ein Fall wird in einem vollständigen iterativen Projektzyklus, ausgehend von der Analyse- und Entwurfsphase hin zur Durchführung und Evaluation bis zur Reflexion, bearbeitet. In diesem Prozess, bei dem das Handeln *in* der Situation und das Reflektieren *über* die Situation wechselseitig aufeinander folgen, wird die anfänglich unbestimmte und problemhaltige Situation weiterentwickelt. Das Ergebnis eines solchen Einzelfallprojekts ist eine gegenüber dem Ausgangspunkt veränderte Situation. Der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings nach Staub (2001) oder des forschenden Lernens (z.B. Feindt, 2007) so-

wie Aktionsforschungsansätze (z.B. Altrichter & Posch, 2007) wären dieser Familie zuzuordnen.

- g) *Rezeptionsästhetische Kasuistik*: In diesem kasuistischen Lehr-Lern-Arrangement geht es um eine Auseinandersetzung mit einem fiktionalen Werk, bei dem Werk und Adressatin oder Adressat – hier also die Lernenden – in einem dialogischen Verhältnis stehen. Im Gegensatz zu allen vorher genannten Familien, in denen mit dokumentarischem Fallmaterial gearbeitet wird, stehen bei dieser Gruppe fiktionale Fälle aus Literatur und Film im Zentrum der Fallarbeit. Interpretierte fiktionale Fall-sammlungen gibt es zwar (vgl. Abschnitt 3); dazu aber, wie man Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung damit zum pädagogischen Denken anleiten kann, existieren nur wenige spezifisch für die Lehrpersonenausbildung konzipierte Ansätze (Beispiel: Spann, 2014).

Dieser Gliederungsversuch mit den sieben Kasuistikfamilien versteht sich als ein erster einfacher Orientierungsrahmen für die inzwischen ansehnlich gewachsene Zahl an Fallarbeitsansätzen.

7 Ausblick

Die Lehrpersonenausbildung hat den «Fall» für sich entdeckt. Was im Jurastudium schon seit Langem Tradition hat, scheint sich nun auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu etablieren: das fallbasierte Lehren und Lernen. Fallbezogene Vorgehensweisen sollen die angehenden Lehrpersonen dazu befähigen, zwischen Theorie und Praxis, zwischen professionellem Referenzwissen und praktischem Handeln vermitteln zu können. Der Effort, dieses Potenzial von Fallarbeit in Methoden für Lehr-Lern-Arrangements in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umzusetzen, zeigt sich an der wachsenden Zahl an Publikationen in den letzten zwei Jahrzehnten.

Zur Konzeptualisierung von Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen didaktische Ansätze aus anderen humanwissenschaftlichen Disziplinen oder es werden einzelfallbezogene Forschungsmethoden für Ausbildungszwecke übernommen und adaptiert, wie beispielsweise die Fallrekonstruktion aus dem Forschungsprogramm der Objektiven Hermeneutik. Eine weitere Inspirationsquelle zur Entwicklung didaktischer Fallarbeitsansätze ist das Berufsfeld selbst. Die oben beschriebenen Familien der praxisreflektierenden und der entwicklungsorientierten Kasuistik sind wesentlich von Supervisions- und Aktionsforschungsansätzen aus der Berufspraxis geprägt. Schliesslich gibt es bewährte allgemeindidaktische Ansätze, etwa zum problemorientierten oder hermeneutischen Lernen, die für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung adaptiert werden.

Die Vielfalt der methodischen Ansätze und vor allem die uneinheitlich verwendeten Begriffe erschweren allerdings eine Übersicht über das Gebiet der Kasuistik. Basis

der Verständigung zwischen den oben beschriebenen Kasuistikfamilien wäre eine gemeinsame Sprache oder zumindest die Fähigkeit, zwischen den verschiedenen Begrifflichkeiten hin- und herübersetzen zu können. Davon sind wir aber noch weit entfernt. Zu sehr sind die verschiedenen Schulen bzw. Protagonistinnen und Protagonisten von Fallarbeit damit beschäftigt, Definitionshoheit im breiten Anwendungsfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gewinnen.

Bestrebungen zur Kommunikation und Kooperation wie die vorliegende Schwerpunktnummer zum fallbasierten Arbeiten sind deshalb sehr zu begrüßen. Ein Meilenstein diesbezüglich war eine interdisziplinäre Fachtagung in Hildesheim im Januar 2011 mit dem Titel: «Was der Fall ist» – Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung». Bis zur Veröffentlichung eines Tagungsbandes (vgl. Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014) sind jedoch mehr als drei Jahre vergangen. Dieses Beispiel zeigt, dass zur Konzeptualisierung, Erprobung und wissenschaftlichen Auswertung von Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch eine immense, aber spannende Arbeit auf uns wartet.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, P.** (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Buck, G.** (1989) *Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Auflage, Erstauflage 1967; herausgegeben und mit einem Vorwort von Ernst Vollrath). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Düwell, S. & Pethes, N.** (2014). Fall, Wissen, Repräsentation – Epistemologie und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In S. Düwell & N. Pethes (Hrsg.), *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform* (S. 9–33). Frankfurt a.M.: Campus.
- Feindt, A.** (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafzović, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Forrester, J.** (2014). Wenn *p*, was dann? In Fällen denken (übersetzt aus dem Englischen von S. Nitzke & N. Pethes). In S. Düwell & N. Pethes (Hrsg.), *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform* (S. 139–168). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S.** (Hrsg.). (2010). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In H. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, I.** (1781/1998). *Kritik der reinen Vernunft* (Sonderausgabe 1998 für die Mitglieder der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft nach der Ausgabe 1983). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen

- Kant, I.** (1790/1996). *Kritik der Urteilskraft* (Werke III: Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie, S. 479–880). Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T.** (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G.** (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S.** (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 261–272.
- Kuhn, T.S.** (1997). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Levi, E.H.** (1949). *An Introduction to Legal Reasoning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lüsebrink, I.** (2010). *Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel* (Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 2, Juli 2010). Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Oevermann, U.** (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Dooch (Hrsg.), *«Wirklichkeit» im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 106–189). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ohlhafer, F.** (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12 (2), 367–374.
- Pfugmacher, T., Gruschka, A., Twardella, J. & Rosch, J.** (2009). Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 372–384.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B.** (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist: Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F.** (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & H. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage) (S. 911–924). Weinheim: Juventa.
- Reusser, K.** (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 159–182.
- Ricœur, P.** (1987). Narrative Funktion und menschliche Zeiterfahrung. In V. Bohn (Hrsg.), *Romantik. Literatur und Philosophie* (S. 45–79). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rösler, W. & Hoffmann, N.** (2005). *Kinder, Kreide und Curricula: Auf literarischen Wegen zu pädagogischem Denken und schulischem Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schied, M.** (2013). *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.*
- Spann, H.** (2014). Professionalisierung von angehenden Englischlehrerinnen und Englischlehrern an der PH OÖ – ein Fall für den Literaturunterricht? In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung in der und für die LehrerInnenbildung* (S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Steiner, E.** (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (Dissertation). Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich. Online verfügbar unter: <http://opac.nebis.ch/ediss/20050080.pdf> (21.04.2014).

Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (eingereicht). *Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen.*

Vorauer, M. & Greiner, U. (2007). *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte?* Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Wernet, A. (2000). «Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?» Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Zumbach, J. (2003). *PBL – Problembasiertes Lernen.* Münster: Waxmann.

Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–14). Göttingen: Hogrefe.

Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch.* Göttingen: Hogrefe.

Autor

Edmund Steiner, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Wallis, edmund.steiner@phvs.ch