

Kiel, Ewald; Kahlert, Joachim; Haag, Ludwig

Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 21-33



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kiel, Ewald; Kahlert, Joachim; Haag, Ludwig: Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 21-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126627

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

Ewald Kiel, Joachim Kahlert und Ludwig Haag

Zusammenfassung Die Arbeit mit authentischen Fällen findet im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend Zuspruch. Verbunden werden damit Erwartungen z.B. bezüglich einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis oder einer Vermeidung trägen Wissens. Seltener diskutiert wird allerdings die grundlegende Frage, welche Merkmale gute Fälle kennzeichnen, die zur Entwicklung von Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten beitragen. Der vorliegende Beitrag geht dieser Fragestellung anhand von sieben Thesen nach, die sich auf professions- und lerntheoretische Argumente stützen. Als Kriterien für gute Fälle werden der Berufsfeldbezug, die narrative Verankerung, das Widerspiegeln der strukturellen Unsicherheit im Lehrberuf, das Eröffnen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Role-Making und Role-Taking, die Berücksichtigung unterschiedlicher Rationalitäten und Handlungspraktiken im Lehrberuf sowie die motivierende Wirkung diskutiert.

Schlagwörter fallbasiertes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Fallarbeit

What Makes a Good Case for Initial and In-service Teacher Education?

Abstract Case-based learning on the basis of authentic cases is increasingly well received in the context of teacher education. It is expected that case-based learning might, e.g., strengthen the link between theory and practice, or help avoid the development of inert knowledge. However, less frequently discussed is the essential question as to what the criteria of good cases are, which facilitate the formation of professional knowledge, beliefs/values, motivational orientation and abilities of self-regulation. The paper explores this issue on the basis of seven theses which rely on theoretical considerations from the field of professional theory and learning theory. The authors discuss seven criteria which make a good case in teacher education. These criteria include reference to the occupational field, narrative anchoring, reference to the structural uncertainty of the teaching profession, facilitation of different courses of action in the sense of role-making and role-taking, consideration of varying rationalities and actual practices as well as motivational impact.

Keywords case-based learning in teacher education – case-based instruction

Die gesamte siebte Klasse hat das Klassenzimmer verlassen – mit Ausnahme von Mark. Seine Lehrerin schaut sich beim Herausgehen um. Sie sieht, wie er eine Orangenschale fallen lässt, und fordert ihn auf, diese aufzuheben. Mark antwortet: «Nein, das soll die Putze machen!»

For the teacher educators ... a case is a descriptive research document based on a real-life situation or event. It attempts to convey a balanced, multidimensional representation of the context, participants, and reality of the situation. It is created explicitly for discussion and seeks to include sufficient detail and information to elicit active analysis and interpretation by users. (Merseeth, 1996, S. 726)

Das Eingangszitat verweist auf einen weiten Begriff eines Falls in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der anknüpft an Formulierungen, wie sie in der Managementausbildung an der Harvard Business School gebraucht werden. Diese Definition aus dem im angelsächsischen Bereich sehr einflussreichen «Handbook of Research on Teacher Education» (Sikula, 1996) oder Definitionen ähnlichen Typs prägen den Diskurs über Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der angelsächsischen Welt – vor allem im US-amerikanischen Bereich (vgl. Carter, 1999). Dieser Diskurs ist stark geprägt durch die Referenz auf Shulman, den ehemaligen Leiter der «Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching», die seit vielen Jahren einer der Think-Tanks in der US-amerikanischen Lehrpersonenprofessionsforschung ist. Auch Merseeth (1996) bezieht sich explizit auf Shulman. Im Sinne der Weiterentwicklung von Shulmans professionstheoretischem Denken lassen sich Fälle als wichtige Bausteine betrachten, die zur Entwicklung einer «pädagogischen Signatur» beitragen. Eine solche Signatur ist gekennzeichnet durch

... a cognitive apprenticeship wherein one learns to think like a professional, a practical apprenticeship where one learns to perform like a professional, and a moral apprenticeship where one learns to think and act in a responsible and ethical manner that integrates across all three domains. (Shulman, 2005, S. 3)

Die deutschsprachige Diskussion zum Begriff des Falls scheint aufgrund vieler unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge disparater. Sie reicht von bildungstheoretischen Zugängen über die Biografiearbeit oder Ethnografie bis hin zu Zugängen, welche empirisch rekonstruktiv Handlungslogiken oder Bedeutungsaushandlungen offenlegen wollen (vgl. z.B. Combe, 2001; Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Stelmaszyk, 2009). Mit dieser Aufzählung sind bei Weitem nicht alle Zugänge erfasst. Sie spiegelt jedoch zentrale Aspekte des gegenwärtigen Diskurses wider. Trotz dieser Disparatheit würden allerdings viele deutschsprachige Autorinnen und Autoren Merseeth (1996) wohl darin zustimmen, dass Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorzugsweise Dokumentationen realer Situationen sind, deren Darstellung eher multidimensional als eindimensional ist und die sich eher kontextualisiert durch mehr Details als dekontextualisiert durch weniger Details auszeichnen sollten. Allerdings wird die von Merseeth (1996) aufgeworfene Frage, welche Art von Diskussion sich an einen Fall anschließen sollte, wahrscheinlich sehr unterschiedlich beantwortet. Dies ist unter anderem davon abhängig, ob der Einsatz von Fällen etwa der Veranschaulichung,

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

der Rekonstruktion, der Entscheidungsfindung, der Schulung von Denkmustern oder einfach nur dem Austausch von Erfahrungen dienen soll.

Grundsätzlich findet der Umgang mit Fällen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung national wie international zunehmend Wiederhall in unterschiedlichen Repräsentationsformen: Populär sind verschiedene Videopräsentationen von Fällen, für die häufig Online-Zugänge entwickelt werden (vgl. z.B. Krammer et al., 2006; Sherin & Han, 2004). Es finden sich ebenso Hybridprodukte, bei denen theoretische und praktische Einführungstexte in Buchform mit Videofällen – online oder auf CDs/DVDs – verknüpft werden (z.B. Schneewind & Böhmert, 2008; Kiel, 2012; Kiel, Frey & Weiß, 2013). Darüber hinaus existieren Fallsammlungen in Textform, die entweder online abrufbar sind (z.B. www.fallarchiv.uni-kassel.de) oder gedruckt vorliegen (z.B. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010; Kiel, Kahlert, Haag & Eberle, 2011). Die Kontexte der Entwicklung solcher Fallsammlungen und ihrer Verarbeitung sind sehr unterschiedlich. Videopräsentationen, wie die oben angegebene von Krammer et al. (2006), entstehen häufig in einem Forschungskontext und werden dann (teilweise) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung didaktisch aufbereitet. In diesem konkreten Beispiel spielt TIMSS eine grosse Rolle. Andere interessante Videostudien, aus denen Fallsammlungen generiert wurden, sind die IPN-Videostudie im Bereich Physik, die DESI-Studie im Bereich Englisch oder die CPV-Videostudie, die fächerübergreifend angelegt ist.

In den nachfolgenden Überlegungen zur Qualität von Fällen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nehmen wir die Perspektive von Lehrpersonenbildnern ein. Das heisst, wir wollen Fälle in der Ausbildung dazu nutzen, bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern das Bewusstsein für eine pädagogische Signatur zu schaffen. Wesentlich für die Entwicklung einer solchen Signatur sind Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (vgl. Baumert & Kunter, 2006), die entwickelt werden müssen. In diesem Zusammenhang gilt im Hinblick auf die Überzeugungen und Werthaltungen nicht nur für den deutschsprachigen, sondern auch für viele Beiträge aus dem angelsächsischen Bereich die Aussage von Schelle, Rabenstein und Reh (2010, S. 20), dass es grundlegend für die Auseinandersetzung mit Fällen sei, einen «Habitus der Distanz, Skepsis und auch der Neugier gegenüber den Situationen und Konstruktionen» von Lehrhandeln zu entwickeln (vgl. auch Sherin & Han, 2004).

Der skizzierte Fall zu Beginn dieses Beitrags soll nicht nur die Eingangsdefinition kurz illustrieren, sondern im weiteren Verlauf auch als Grundlage für die Diskussion darüber dienen, was denn ein guter Fall in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei. Dabei verstehen wir unter einem «guten Fall» im Sinne von Merseth (1996) eine Dokumentation realer Situationen, welche es im Sinne von Shulman (2005) Personen in der Lehramtsausbildung ermöglicht, wie eine professionelle Lehrkraft zu denken, zu handeln und sich professioneller Wertmassstäbe zu bedienen. Unsere Leitfrage in diesem Zusammenhang lautet: *Welche Form der Auswahl von Fällen und ihrer Aufbereitung ist*

zutraglich für die Entwicklung einer solchen pädagogischen Signatur? Um diese Frage zu beantworten, formulieren wir im Folgenden zunächst theseartig sieben Leitlinien für die Auswahl und Gestaltung eines Falls, die wir dann ausführlich begründen. Dabei ziehen wir in den Begründungen unterschiedliche wissenschaftliche Kontexte heran, um diese dann, im Sinne von Zierers (2010) Verständnis einer guten Eklektik, für jeweils eine These systematisch zusammenzuführen.

Ein guter Fall in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

1. hat einen klaren Berufsfeldbezug;
2. hat eine narrative Struktur;
3. spiegelt die strukturelle Unsicherheit des Berufsfeldes wider;
4. eröffnet Handlungsmöglichkeiten nicht nur im Sinne eines Role-Takings, sondern auch im Sinne eines Role-Makings;
5. lädt zu Begründungen ein, die nicht nur zweckrational, sondern auch wertrational oder dramaturgisch sein können/sollen;
6. motiviert zur Auseinandersetzung mit den berufsfeldbezogenen Problemen;
7. ermöglicht es, das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken aufzuzeigen.

These 1: Berufsfeldbezug

Betrachtet man den professionstheoretischen Diskurs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dann fällt sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Diskurs die vielfältige Kritik auf, deren Tenor ist, Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereite nicht auf die Anforderungen des Berufs vor (vgl. Hoban, 2005; Phelan, 2005; Dubs, 2008). Gängige Argumente gerade im deutschsprachigen Raum lauten, dass die Studienfelder Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften sowie die diversen Formen von Schulpraktika nicht ausreichend aufeinander abgestimmt seien und die unterschiedlichen Logiken von Fächern und Institutionen zu einer Vernachlässigung berufsfeldspezifischer Anforderungen führen würden (vgl. Oelkers, 2001; Terhart, 2008; Zumbach, 2008). Schaut man auf die Adressatinnen und Adressaten von Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das heisst diejenigen, die in verschiedenen Institutionen für diesen Beruf ausgebildet werden, dann weisen seit mehr als 20 Jahren verschiedene Studien darauf hin, wie sehr sich die Lehramtsstudierenden einen erkennbaren Berufsfeldbezug und anwendungsbezogene Trainingsmöglichkeiten für den späteren Beruf wünschen (vgl. Ulich, 1996; Bohnsack, 2000, S. 54 f.; Schaefers, 2002, S. 69 f.; Kolbe & Combe, 2008, S. 848; Snoek, 2008).

Diese Forderungen aus der Professionsforschung werden gestützt durch die sogenannten soziokonstruktivistischen Theorien des Lernens wie etwa die tätigkeitsorientierte Didaktik (vgl. Galperin, 1979; Dawydow, 1982), den Anchored-Instruction-Ansatz, so wie er von einer Forschungsgruppe an der Vanderbilt University entwickelt wurde (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1997), oder den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (vgl. Reinmann & Mandl, 2006). Die gemeinsame Idee dieser soziokon-

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

struktivistischen Lerntheorien ist, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess sei, Lernen kontextgebunden stattfindet, Lernsituationen soziale Situationen seien, Wissen ein Werkzeug sei und Wissen sozialer Natur sei, das heißt, nur in sozialen Interaktionen existiere (vgl. Kiel et al., 2011, S. 22 f.). Folgt man dieser Logik, dann sind zu Handlungen herausfordernde problematische Situationen im Berufsfeld der Ausgangspunkt der Wissensvermittlung. Diese Ideen des Soziokonstruktivismus sind anschlussfähig an das US-amerikanische Instruktionsdesign, wo etwa Merrill (2002) fordert, dass der Ausgangspunkt gelungener Lernsituationen immer ein «real-life problem» sein sollte.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist der eingangs geschilderte Fall in der Tat berufsfeldbezogen. Es handelt sich um eine für den Lehrberuf typische Situation, in der eine Lehrkraft zu etwas auffordert und dieser Aufforderung nicht nachgekommen wird. Wird dieses «real-life problem» zum Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemacht, so fällt die situative Eingebundenheit des Beispiels sofort auf. Fragt man Lehramtsstudierende, was sie in dieser Situation tun sollen, dann sind sie aufgefordert, vor dem Hintergrund eines sozialen Kontexts eigenständig Wissen zu konstruieren. Dieses Wissen soll zum Werkzeug werden, um solche Probleme später im Berufsfeld allein oder gemeinsam mit anderen lösen zu können.

These 2: Narrative Struktur

Die gerade erwähnten soziokonstruktivistischen Lerntheorien, ganz besonders wie sie im Anchored-Instruction-Ansatz vertreten werden, betonen die Bedeutung der narrativen Struktur, wenn aus Problemen gelernt werden soll. Dabei bedeutet «Narration» im Sinne der Vanderbilt-Forschungsgruppe nicht unbedingt eine Erzählung in Textform. Es werden vielmehr explizit Filme als Fälle genutzt. Die Narration ist ein Anker, damit Abstraktes mithilfe einer konkreten, vorstellbaren Situation besser vergegenwärtigt werden kann.

Jerome Bruner, der dem Narrativen den Status einer Denkform zuweist, spricht in diesem Zusammenhang von zwei Landschaften, die geformt werden: «One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument. [The] other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action know, think, or feel» (Bruner, 1985, S. 99). Diese – für einen Instruktionspsychologen fast poetische – Formulierung verweist auf die Eingangsdefinition eines Falles in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo multidimensionale Repräsentationen einer authentischen Situation gefordert werden. Bruner (1985) ist dabei beeinflusst vom sogenannten «narrative turn» in den Sozialwissenschaften. In dieser im Strukturalismus Barthes', Todorovs, Bakhtins oder auch Lévi-Strauss' wurzelnden wissenschaftlichen Bewegung (Mitte bis Ende der 1960er-Jahre entstanden) wird artikuliert, dass die zentralen Lebensäußerungen von Menschen Erzählungen seien (vgl. Czarniawska, 2002). Das, was Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet, sei ihre Fähigkeit, Autorin oder Autor zu sein (vgl. MacIntyre, 1985, S. 209). Soziale

Phänomene werden deshalb am besten als Geschichten verstanden. Dabei können diese Geschichten eine schriftliche Form, eine orale Form oder – mit einer entsprechenden Einleitung – auch eine andere Repräsentationsform haben.

Der eingangs geschilderte Fall hat nur eine begrenzte narrative Struktur. Er ist relativ kurz, die Grundstruktur «Aufforderung und Verweigerung» scheint einfach. Er ist jedoch komplexer, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Viele Informationen wären notwendig, um zu entscheiden, ob und wie die Forderung der Lehrkraft gegenüber dem Schüler durchgesetzt werden müsste: Gibt es eine relevante Vorgeschichte? Verweigert der Schüler öfter Aufforderungen von Lehrkräften? Gibt es klare Regeln im Klassenzimmer? Welchen Führungsstil möchte die Lehrkraft zeigen? – Das heisst, auch eine reduzierte narrative Struktur kann Ausgangspunkt komplexer Überlegungen sein.

These 3: Die strukturelle Unsicherheit des Berufsfeldes

Das eingangs gewählte Beispiel macht sehr schön deutlich, wie sehr das Handeln von Lehrpersonen unsicheres Handeln ist. Es ist ein Handeln zwischen nicht trivialen Maschinen (vgl. Luhmann, 2005); Lehrpersonen wissen nicht, wie Schülerinnen und Schüler auf ihre Impulse reagieren. Das heisst, eine Lehrperson kann sich aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer professionellen Kompetenzen für eine gut begründbare Intervention entscheiden. Häufig hat eine solche Intervention Erfolg, aber die Lehrperson kann sich nicht sicher sein, ob der beabsichtigte Erfolg eintritt (Kiel et al., 2013, S. 10). Der Zusammenhang zwischen Absicht, Lehrpersonenhandlung und Wirkung ist also nicht deterministisch. Er ist aber auch nicht kontingent, weil es einen erfahrungsbasierten oder wissenschaftlich orientierten Begründungszusammenhang gibt (vgl. Abbildung 1; Kiel & Pollack, 2011).

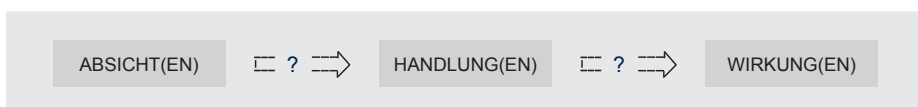


Abbildung 1: Zusammenhang von Absicht, Handlung und Wirkung (Kiel & Pollack, 2011, S. 23).

Derartige unsichere Wirkungszusammenhänge pädagogischen Handelns sind geprägt durch Multidimensionalität, Simultaneität, Unvorhersagbarkeit, Öffentlichkeit und Historizität (vgl. Doyle, 1986). Ein wesentlicher Teil der von Doyle (1986) konstatierten Unvorhersagbarkeit ergibt sich aus der «Reaktanz». Das ist der Widerstand der Schülerinnen und Schüler gegen die Einschränkung von Freiheit (vgl. Dickenberger, 1985), den auch der Schüler Mark im Eingangsbeispiel zeigt.

Diese Überlegungen zur strukturellen Unsicherheit stammen aus dem Umkreis dessen, was man in der Professionstheorie als Strukturfunctionalismus bezeichnet. Der eingangs erwähnte Fall spiegelt die strukturelle Unsicherheit, die den Kern struktur-

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

funktionalistischer Überlegungen bildet, deutlich wieder. Es gibt keine eindeutige Lösung. Auch wenn wir sehr viel mehr Informationen hätten, würden sich dennoch immer wieder unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten anbieten. Ein wichtiger Vertreter des Strukturfunktionalismus ist etwa Helsper, der deutlich macht, wie sehr Lehrpersonenhandeln durch Antinomien geprägt ist, welche die Form paradoxer Handlungsaufforderungen haben können, so etwa Nähe zu zeigen und gleichzeitig distanziert zu sein (vgl. Helsper, 2011). Eine schülerorientierte Lehrkraft mag sich vielleicht aus einem Gefühl der Nähe heraus gegenüber einem Schüler wie Mark nicht durchsetzen wollen. Gleichzeitig erfordert eine professionelle Distanz vor dem Hintergrund bestehender Erziehungstheorien aber genau diese Durchsetzung im Sinne eines konsequenten Erziehungsverhaltens.

These 4: Role-Making und Role-Taking

Die sich an der klassischen Rollentheorie (vgl. Turner, 1962) orientierende Professionsforschung identifiziert zwei Möglichkeiten, eine professionelle Rolle auszufüllen: Erstens können professionelle Lehrkräfte die Rollenerwartung und Handlungsmuster, wie sie etwa in der Ausbildung vermittelt werden oder in einem schulischen Kontext implizit oder explizit vorhanden sind, übernehmen. Dann machen sie sich die Erwartungen zu eigen und versuchen, ihnen zu genügen. Dies wird als Role-Taking, das Übernehmen einer Rolle, bezeichnet. Es besteht jedoch auch im Sinne eines Role-Makings die Möglichkeit, die professionelle Rolle selbst zu gestalten. Beim Role-Making werden Rollenerwartungen nicht als Gesetze aufgefasst, die es unbedingt zu erfüllen gilt. Vielmehr werden solche Erwartungen immer als Spielräume verstanden, die interpretierbar sind und Raum für die Erfüllung eigener Bedürfnisse lassen. Um eine Rolle zu gestalten, bedarf es einer Vorstellung davon, wie man diese Rolle denn ausfüllen möchte. In der Tradition des Reflective Teaching von John Dewey wird heute in diesem Zusammenhang von einem sogenannten «professionellen Selbst» gesprochen, welches eine professionelle Person entwickeln sollte (van den Berg, 2002). Ein verwandter Begriff ist der Begriff der «Professional Vision», der aus der Ethnologie kommt (Goodwin, 1994) und inzwischen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung reüssiert. Diese Richtung der Professionstheorie geht im Allgemeinen davon aus, dass es so etwas wie institutionsgebundene und fachgebundene Rollenerwartungen gebe, die es in der Tat im Sinne eines Role-Takings zu erfüllen gelte – etwa einen Schüler, der widerständig ist, nicht zu schlagen. Andererseits gibt es einen nicht unbeträchtlichen Teil des Rollenhandelns, der Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung lässt. So könnte die Lehrkraft im Eingangsbeispiel versuchen, den Schüler argumentativ zu überzeugen, ihn sofort mit einer Sanktion konfrontieren, ihn an die Einhaltung der Schulregeln erinnern etc. Gute Fälle eröffnen die Möglichkeit eines solchen Role-Makings.

These 5: Rationalitäten des Handelns von Lehrpersonen

Novizinnen und Novizen im Lehrberuf oder Personen, die für den Lehrberuf ausgebildet werden, haben ein grosses Bedürfnis nach klaren Zweck-Mittel-Relationen. Sie wünschen sich, anders als es der Strukturfunktionalismus postuliert, eindeutige Ziele,

die möglichst deterministisch mit klar operationalisierten Mitteln erreicht werden können. Mit anderen Worten: Sie wünschen sich Rezepte. Dies erklärt etwa den unglaublichen Erfolg des Buches «Unterrichtsrezepte» von Jochen und Monika Grell (2010), welches seit mehr als 30 Jahren aufgelegt wird und auch in seinen Überarbeitungen den modernen Stand der Forschung kaum repräsentiert. Der Titel «Rezepte» scheint jedoch Magie auszuüben.

Die gerade angesprochenen theoretischen Überlegungen zum professionellen Selbst oder zur «Professional Vision» betonen die wertrationalen Aspekte des Handelns von Lehrkräften. Das Role-Making, ausgehend von der Frage «Wer will ich als Lehrkraft für meine Schüler sein?», verlangt, sich Wertfragen zu stellen. Man kann eine unterstützende Lehrkraft sein, eine leistungsorientierte Lehrkraft, die selektiert, eine Lehrkraft, die in einem christlichen Sinne erziehen will, oder vor allem eine distanzierte Fachwissenschaftlerin bzw. ein distanzierter Fachwissenschaftler etc. Anforderungsanalysen, welche die sozialen Praktiken der verschiedenen Lehrämter im Sinne einer pädagogischen Signatur untersucht haben, stellen z.B. deutliche Unterschiede zwischen den Förderschullehrämtern und den Regelschullehrämtern im Hinblick auf ihre Wertorientierung fest (vgl. Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid & Kiel, 2014). So betonen Lehrkräfte der Förderschullehrämter die besondere Bedeutung eines humanistischen Ethos im Sinne der grundlegenden Bereitschaft, auch diejenigen zu unterstützen, die vielleicht nicht nur in ihrer Entwicklung gehemmt sind, sondern sich etwa im Förderschwerpunkt «soziale und emotionale Entwicklung» unter Umständen auch aggressiv gegen eine Lehrkraft wenden können.

Neben der wertrationalen Komponente des Lehrhandelns gibt es, im Anschluss an die Überlegungen von Erving Goffman (1983), auch eine dramaturgische Komponente des Handelns von professionellen Lehrerinnen und Lehrern. Jenseits der Forderungen eines wohl aus den 1970er-Jahren stammenden Authentizitätsmythos spielen Lehrkräfte selbstverständlich bisweilen eine Rolle, die nicht dem entspricht, was sie eigentlich sind oder wie sie sein wollen. Um z.B. ein lernförderliches Klassenklima zu erreichen, sind sie etwas strenger, als es ihren sonstigen Wertvorstellungen entspricht, oder sie versuchen ein Kind zu schützen, obwohl dieser Schutz möglicherweise eine exponierte Rolle erfordert, die die Lehrkräfte nicht lieben.

Ein guter Fall in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung macht deutlich, dass zweckrationales Planen und Handeln in der Schule zwar nützlich ist, aber keine Gewähr für Erfolg bietet. Wertrationalität und dramaturgische Rationalität können wichtige Ressourcen darstellen. Es kann sehr hilfreich sein, einem aggressiven Kind dramaturgisch zu begegnen oder in einer Krisensituation aus wertrationalen Überlegungen heraus Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Der eingangs geschilderte Fall bietet durchaus Möglichkeiten zweckrational, wertrational oder auch dramaturgisch fundierte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

These 6: Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten

Wie jedes Lernarrangement muss auch fallbasiertes Lernen zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff motivieren. Die oben angesprochenen soziokonstruktivistischen Lerntheorien und der aus dem Umfeld des Instruktionsdesigns stammende David Merrill (2002) postulieren, dass sogenannte «real-life problems» einen auffordernden Charakter haben sollen. Adaptiert man die Terminologie der bildungstheoretischen Pädagogik Klafkis (1995), könnte man stattdessen auch von professionellen Schlüsselproblemen sprechen. Hier treffen sich US-amerikanisches Instruktionsdesign und deutsche Bildungstheorie.

Vor dem Hintergrund moderner Motivationstheorien lässt sich etwa im Sinne von Deci und Ryan (1993) die besondere Bedeutung von Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit für den Lernprozess konstatieren. Das heisst, Lernerinnen und Lerner, die sich mit dem Orangenschalenfall beschäftigen, setzen sich mit diesem Fall auseinander, wenn sie das Gefühl haben, ausreichende Kompetenzen für die Lösung zu haben oder generieren zu können. Das Kompetenzerleben wird unterstützt durch Autonomieerleben, etwa wenn ihnen das Lernarrangement bei der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten Freiheiten gewährt. Darüber hinaus ist es sinnvoll, kooperative Lernarrangements zu kreieren. Im Sinne von Deci und Ryan (1993) sind dies wichtige Aspekte, die zur Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Fachinhalten motivieren. Eine andere, zusammenfassende Perspektive bietet John Keller (2010) mit seinem Vierdimensionenmodell der Motivation. Er postuliert – nicht auf der Basis einer heute so populären Metaanalyse, sondern in einer systematischen, inhaltlichen Zusammenfassung vieler Motivationstheorien – vier motivierende Facetten von professionellem Lehrhandeln: Es geht darum, die Aufmerksamkeit der Lernerinnen und Lerner zu gewinnen, ihnen die Relevanz des Lerninhalts zu verdeutlichen, sie zuversichtlich zu machen, eine Aufgabe lösen zu können, und subjektive Zufriedenheit zu ermöglichen, etwa indem ein interessantes Produkt erstellt wird. Der Eingangsfall bietet unseres Erachtens viele Möglichkeiten, Lernarrangements zu entwickeln, um Aspekte der Modelle von Deci und Ryan (1993) oder Keller (2010) zu verwirklichen.

These 7: Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken

Ein Anspruch von Lehrerinnen- und Lehrerbildung in akademischen Institutionen ist es, dass Lehrkräfte ihre professionellen Handlungen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse planen, durchführen und evaluieren sollen. Betrachten wir hierzu die kurze Sequenz des Orangenschalenfalls, in der es um Aufforderung und Verweigerung geht. Aus wissenschaftlicher Perspektive könnte man diese Sequenz u.a. interpretieren als Reaktanzphänomen, bei dem es darum geht, Widerstand als Reaktion auf die Einschränkung von Freiheitsgraden zu verstehen und damit umzugehen (Dickenberger, 1985). Man kann ebenso die Perspektive von Erziehungstheorien einnehmen, etwa diejenige Schneewinds. Im Kontext dieser Theorie fragte man danach, wie man in Situationen von Aufforderung und Verweigerung «Freiheit in Grenzen» gewähren kann.

Das ist der von Schneewind präferierte Erziehungsstil, bei dem es darum geht, Wertschätzung zu zeigen, Freiheit zu gewähren, aber gleichzeitig auch etwas zu fordern (vgl. Schneewind & Böhmert, 2008).

Neben der wissenschaftlichen Perspektive gibt es jedoch auch so etwas wie eine soziale Praxis, mit Problemsituationen der geschilderten Art umzugehen. Das können schulinterne Regeln sein, etwa in Konflikten wie diesem immer konsequent zu sein, auf Schul- oder Klassenregeln zu verweisen, die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer zu informieren etc. Soziale Praktiken können auch schulartenspezifisch sein, wie empirische Anforderungsanalysen zeigen (vgl. Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013).

Empirische Untersuchungen zu Lehrhandeln zeigen, dass Lehrkräfte eher wenig auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen, wenn sie in der Schule handeln (vgl. Czerwenka, 2002). Der Forschungsbereich der sogenannten subjektiven Theorien macht deutlich (vgl. Wahl, 2002), dass subjektive Theorien, die auf persönlicher Erfahrung und praktischer Belehrung beruhen, tief in der Psyche des Subjekts verankert sind, tiefer als das, was in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vermittelt wird. Deswegen haben sie grossen Einfluss auf unsere Handlungsorientierungen. Die subjektive Theorie einer Lehrkraft, erworben in der eigenen kindlichen Lebenswelt, mag lauten: «Bei Widerstand muss man schreien, um sich durchzusetzen.» Eine solche Theorie kann, bezogen auf das Eingangsbeispiel, stärker auf das Handeln einwirken als jedes Seminar über Erziehungstheorien, in dem etwa Schneewinds Überlegungen (vgl. Schneewind & Böhmert, 2008) thematisiert wurden. Die Bildungsgangdidaktik empfiehlt im diesem Zusammenhang, ganz besonders bei der Ausbildung von Lehrpersonen intensiv die subjektiven Theorien zu erheben, diese bewusst zu machen und mit wissenschaftlichen Theoriebeständen zu konfrontieren (vgl. Neuß, 2009).

Fazit

Die hier dargestellten Kriterien der Fallauswahl und -gestaltung für Kontexte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen nicht *eo ipso* zu guten Lernergebnissen, auch wenn die Fälle etwa im Sinne der ersten drei Thesen berufsfeldbezogen sind, eine narrative Struktur haben und die strukturelle Unsicherheit des Handlungsfeldes widerspiegeln. Die Thesen 4 bis 7 machen deutlich, dass die Einbettung in ein Lernarrangement von besonderer Bedeutung ist. Bei einem solchen Lernarrangement gilt es zu beachten, dass die Auseinandersetzung mit dem Fall bewusst macht, wie sehr Handeln von Lehrkräften durch viele Perspektiven geprägt ist (Role-Taking, Role-Making; Zweckrationalität, Wertrationalität und dramaturgische Rationalität; wissenschaftliche, soziale und subjektive Handlungspraktiken). Voraussetzung für ein solches «Bewusstmachen» bei der Fallbearbeitung ist deswegen die Unterscheidung zwischen einer beobachtend *beschreibenden* Ebene (Wer? Was? Wann? Wo?), einer *interpretierenden* Ebene (Warum? Wozu?) und einer *bewertenden* Ebene (Gemäss welchem Massstab ist das Beobachtete

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

gut oder schlecht?) (Kiel et al., 2011, S. 32). Das Training eines solchen Unterscheidungsvermögens kann erfolgen auf der Basis textbasierter Fälle oder auf der Basis von Fällen in anderen Repräsentationsformen wie beispielsweise Filmen (vgl. Kiel, 2012), Comics oder Grafiken. Im Arbeitskontext der Autoren wird u.a. instruktionsorientiert in Grundprobleme einer solchen Unterscheidung eingeführt. Es gibt daneben die Möglichkeit, spielerisch in solche Unterscheidungen einzuführen, und natürlich kann dies auch im selbstgesteuerten Lernen durch Lektüre geschehen (Kiel et al., 2011, S. 32).

Insgesamt gilt für die Entwicklung von Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten durch Fallbearbeitung wie für jedes andere Lernen, dass Fallbearbeitung ein Angebot ist, welches von Lernerinnen und Lernern als interessante Herausforderung empfunden werden muss. Um dies zu gewährleisten, gelten die oben genannten üblichen Kriterien der Motivationstheorie.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bohnsack, F. (2000).** Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenzen? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bruner, J. (1985).** Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Hrsg.), *Learning and teaching the ways of knowing* (84th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II) (S. 97–115). Chicago: University of Chicago Press.
- Carter, K. (1999).** What is a case? What is not a case? In M.A. Lundeberg, B.A. Levin & H.L. Harrington (Hrsg.), *Who Learns What From Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases* (S. 165–175). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997).** *The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Combe, A. (2001).** Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In U. Hericks, J. Keufer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19–32). Opladen: Leske+Budrich.
- Czarniawska, B. (2002).** *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Czerwenka, K. (2002).** Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik: Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (S. 156–172). Weinheim: Juventa.
- Dawydow, W.W. (1982).** Inhalt und Struktur der Lerntätigkeit. In W.W. Dawydow, J. Lompscher & M.A. Kapitonowa (Hrsg.), *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern* (S. 14–35). Moskau: Pedagogika.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dickenberger, D. (1985).** Reaktanz in der Erziehung. *Bildung und Erziehung*, 38 (4), 441–453.
- Doyle, W. (1986).** Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 392–431). New York: Macmillan.
- Dubs, R. (2008).** Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.

- Galperin, P.J.** (1979). Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In P.J. Galperin & E. Däbritz (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (S. 9–42). Berlin: Volk und Wissen.
- Goffman, E.** (1983). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Goodwin, C.** (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606–633.
- Grell, J. & Grell, M.** (2010). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W.** (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhardt, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Hoban, G.S.** (2005). Developing a Multi-linked Conceptual Framework for Teacher Education Design. In G.S. Hoban (Hrsg.), *The Missing Links in Teacher Education Design* (S. 1–17). Dordrecht: Springer.
- Keller, J.** (2010). *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*. London: Springer.
- Kiel, E.** (Hrsg.) (2012). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S.** (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T.** (2011). *Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, E. & Pollak, G.** (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Klafki, W.** (1995). *Neue Studien zur Bildungstheorie. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A.** (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS.
- Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K.** (2006). Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. *ZDM*, 38 (5), 422–432.
- Luhmann, N.** (2005). Sozialisation und Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik* (S. 111–117). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MacIntyre, A.** (1985). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- Merrill, D.** (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43–59.
- Merseeth, K.** (1996). Cases and Case Methods in Teacher Education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 722–744). New York: MacMillan.
- Neuß, N.** (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Oelkers, J.** (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 151–164.
- Phelan, A.M.** (2005). On Discernment: The Wisdom of Practice and the Practice of Wisdom in Teacher Education. In G.S. Hoban (Hrsg.), *The Missing Links in Teacher Education Design* (S. 57–73). Dordrecht: Springer.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Schaefers, C.** (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65–68.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B.** (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach «Freiheit in Grenzen»*. Bern: Huber.
- Sherin, M.G. & Han, S.Y.** (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 163–183.
- Shulman, L.S.** (2005). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers*. Vortrag gehalten am Math Science Partnerships (MSP) Workshop «Teacher Education for Effective Teaching and Learning», National Research Council's

Was ist ein guter Fall für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

- Center for Education, 6. bis 8. Februar 2005, Irvine, CA. Online verfügbar unter: http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf (16.04.2014).
- Sikula, J.** (Hrsg.). (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Snoek, M.** (2008). Lehrerbildung: Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (3), 22–29.
- Stelmaszyk, B.** (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen – Eine Grundlegung von Professionalisierung durch Fallrekonstruktion und Fallarbeit. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel* (S. 423–433). Wiesbaden: VS.
- Terhart, E.** (2008). Die Lehrerbildung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 745–772). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Turner, R.H.** (1962). Role-Taking: Process versus conformity. In A.M. Rose (Hrsg.), *Human behavior and social processes* (S. 20–40). London: Routledge.
- Ulich, K.** (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88 (1), 41–53.
- van den Berg, R.** (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577–625.
- Wahl, D.** (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E.** (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (2), 167–186.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. & Kiel, E.** (2014). The Pedagogic Signature of Special Needs Education. *European Journal of Special Needs Education*, im Druck (Online-Publikation: 31.03.2014, DOI: 10.1080/08856257.2014.895554).
- Zierer, K.** (2010). *Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zumbach, J.** (2008). Problembasiertes Lernen in der Hochschuldidaktik. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (4), 8–14.

Autoren

Ewald Kiel, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, kiel@lmu.de

Joachim Kahlert, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, kahlert@lmu.de

Ludwig Haag, Prof. Dr., Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik, ludwig.haag@uni-bayreuth.de