

Messmer, Roland

Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 82-92



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Messmer, Roland: Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 82-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134516

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Roland Messmer

Ausgehend von einer Untersuchung über den Verwendungsnutzen von Theorien in der Unterrichtspraxis wird in einem ersten Schritt die Arbeit mit Fallgeschichten begründet und erläutert. Den Hintergrund bildet dabei das immer wieder eingeklagte Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung. Wenn Fallgeschichten als Medium für die didaktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern propagiert werden, so muss zunächst geklärt werden, was unter Fallgeschichten zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt wird dann an einem Beispiel erläutert, welche Unterrichtssituationen sich als Fallgeschichten eignen, um in einer didaktischen Ausbildung Eingang zu finden. Abschliessend wird dargestellt, für welche Ziele sich die Arbeit mit Fallgeschichten in der Lehrer/innenbildung besonders eignet.

1. Einleitung

Die Argumentationen über das *Theorie-Praxis-Verhältnis* in der Lehrerbildung weisen eine Kontinuität auf, die es für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern schon fast konstitutiv werden lässt. Immer wieder wird bei den Ausbildungsinstitutionen ein fehlender Praxisbezug beklagt, was jüngst auch die Diskussionen um die Tertiärisierung der Lehrerbildung gezeigt haben (vgl. Messmer, 1999, S. 99 f.). Die Nähe zur Praxis scheint zwingend und wird deshalb gerne auch als politische Worthülse gebraucht. Zumindest wird in den Diskussionen um die Reform der Lehrerbildung das Problem gerne als Argument eingebracht, auch wenn damit das Verhältnis von Theorie und Praxis keinesfalls beschrieben ist. Als explizit *berufsvorbereitende* Ausbildung wird die Lehrerbildung fast durchwegs mit dem Vorwurf konfrontiert, keinen oder einen ungenügenden *Praxisbezug* auszuweisen. Der Anspruch, auf eine spezifische Berufspraxis vorzubereiten, kann in diesem Sinne nur scheitern, weil diese Praxis - in diesem Falle die Schulpraxis - sich immer heterogen und unbestimmt darstellt. Deshalb wird sowohl der Lehramtsstudierende, als auch die erfahrene Lehrperson, immer wieder neuen Situationen ausgesetzt, die in ihrer Komplexität nicht voraussehbar und planbar sind.

Im Gegensatz zur politischen Diskussion soll im Folgenden nicht auf die strukturellen Bedingungen eingegangen werden, um das Theorie-Praxis-Problem zu beheben, sondern auf eine inhaltliche Dimension. Vielleicht würde man besser von einem *Theorie-Praxis-Verhältnis* statt von einem *Problem* sprechen, denn als Problem bleibt das Verhältnis von Theorie und Praxis immer bestehen, suggeriert aber als Problembegriff einen Anspruch auf Lösung. Theorie und Praxis als Einheit begreifen zu wollen, scheint mir naiv. Übertragen auf die Orte der Lehrerbildung, weisen sowohl die Ausbildungsinstitution als auch die Schule selbst eine ihnen eigene Theorie und Praxis aus. Lehrerinnen und Lehrer verwenden in ihrer Praxis eigene subjektive *Theorien*, während die Theorie in der Lehre über eine spezifische Vermittlungs-*Praxis* verfügt. Wenn aber Theorie und Praxis keine Einheit bilden, so muss nach Otto (1998) vor einer Reihe von Gefahren gewarnt werden. "Die erste besteht ebenso in

der Gefahr einer (allenthalben nachweisbaren) praxislosen Theorie wie in der einer theorielosen Praxis; die zweite besteht in der Gefahr eines Vorverständnisses von Theorie, aus dem Praxis als nachgeordnet und nachrangig resultiert; die dritte besteht in der Gefahr der Konstituierung von Praxis als eines Anwendungsfeldes für Theorien" (ebd. S. 251).

Diese Befürchtungen werden bestätigt durch eine Untersuchung der Argumente in den Interpretationen von Studierenden (vgl. Messmer, 1999, S. 217 ff.). Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, eine eigene kritische Situation aus dem Praktikum mit Hilfe von Literatur zu interpretieren und mögliche Lösungswege aufzuzeigen. Grundsätzlich zeigten die Studierenden eine enorme Kreativität in der Rezeption von Theorie. Letztendlich liessen sie sich aber eher auf Lösungsstrategien ein, die auf individuellen Erfahrungen (anderer) gründeten, als auf den Strategien wissenschaftlicher Literatur.

Die Resultate im Einzelnen: Der Umgang der Studierenden mit Literatur und ihr Wissen zeigt sich zunächst einmal als sehr eklektisch. Wie bereits Schwab (1978) gezeigt hat, darf dies nicht negativ bewertet werden, sondern ist für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geradezu notwendig. Im Weiteren zeigt die Untersuchung auf, dass Ratgeberliteratur und wissenschaftliche Daten, technologische Modelle und Unterrichtsrezepte vermengt werden, ohne die nötige Distanz zur Anwendungspraxis zu wahren. Ebenfalls geht aus der Untersuchung hervor, dass gerne auf Handlungswissen in der Form von Praxishilfen zurückgegriffen wird, weil diese aufgrund ihrer Ansprüche (einfach und konkret) Hoffnung auf Erfolg wecken. Lehrerinnen und Lehrer suchen vor allem "gute" Theorien. Wenn wissenschaftliche Literatur verwendet wird, so wird "einfachen" Modellen (z.B. Behaviorismus) der Vorzug gegeben. "Wissenschaftliches Wissen wird zwar rezipiert, aber aufgrund des Handlungsdrucks im Alltag oder aufgrund von pragmatischen Lösungen schnell wieder vergessen. So sind z.B. Lehrbücher zur Methodik von Unterricht viel bestimmender als eine didaktische Planungstheorie" (Messmer, 1999 S. 292). Die Untersuchung zeigt auf, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht nur strukturell, sondern vor allem inhaltlich verbessert werden muss.

Praxisbezug kann deshalb nach Otto nur als Versuch verstanden werden: "(1) die der Praxis inhärente Theorie aufzudecken, (2) die der Praxis und den Interessen der an der Praxis handelnden Beteiligten adäquate Theorie situationsbezogen, handlungsbezogen weiterzuentwickeln und (3) die Begründbarkeit von Praxis durch Theorie und die Konsistenz von Theorie und Praxis zu überprüfen sowie gegebenenfalls alternative Praxis zu antizipieren" (1998, S. 251). Fallgeschichten als Medium der Ausbildung bieten einen geeigneten Zugang, um das Verhältnis von Theorie und Praxis im Sinne Ottos wirkungsvoller zu gestalten.

2. Warum mit Fallgeschichten arbeiten?

Diese wechselseitige Beziehung von Theorie und Praxis steht für viele Exponenten und Begründer der Arbeit mit Fallgeschichten im Vordergrund. So auch für Schierz (1997) und Scherler und Schierz (1993) bei ihrer Explikation einer "interpretativen Unterrichtslehre". Insbesondere soll durch Fallgeschichten ein Gegenbild zu herrschenden Denkweisen in den (Fach-) Didaktiken entworfen werden, "die ihre Pra-

xismodelle in zweifelhafter Sach- und Moralsicherheit ohne Rückgriff auf materiale Analysen von Schul- und Unterrichtsprozessen entwerfen. Die hier eingenommene Position sieht sich mit Ansätzen einig, die den Entstehungsort zukunftssträchtiger Handlungsperspektiven in die 'kleine Geschichte' und deren hermeneutische Rekonstruktion verlegen" (Schierz, 1997, S. 211). Mit der Hermeneutik wird eine traditionelle Methode aufgegriffen, die im Zusammenhang mit Fallgeschichten für viele der narrativen Denker als Referenz dient. So sehen Combe und Helsper (1994) in der Hermeneutik einen wesentlichen Vorteil, Fallgeschichten zu interpretieren, um die leidige Theorie-Praxis-Diskussion von moralischem Ballast zu befreien. "Der Vorzug einer auf Grundlage einer hermeneutischen Rekonstruktion von Einzelfällen und konkreten Problemkonstellationen geführten Debatte über die moralische Dimension pädagogischen Handelns besteht aber darin, dass die Frage einer schulischen 'Kultur des Umgangs' nicht nur im Rahmen blosser Spekulation über ein Sollen verbleibt - und der wissenschaftliche Zugang also nicht auf die Erfindung einer neuen Moral hinausläuft, mit der Wissenschaftler sich anheischig machen, die Praxis beraten zu wollen. Vielmehr sind Alternativen wie zukunftssträchtige Handlungsperspektiven stets im Fall und in der Fallgeschichte mit angelegt" (Combe & Helsper, 1994, S. 211).

Einen eher historischen Zugang zum Konzept der Fallgeschichten findet sich bei Binneberg. "Die analogische Methode, so wie sie als erster Aristoteles ausgebildet hat, strebt nicht nach einem ausgezeichneten Einzelfall, der gleichsam zum Fundament einer ganzen Klasse von Fällen wird, sondern versucht, an der in der Erfahrung ausweisbaren Vielfalt von Fällen das Gemeinsame einer *Beziehung* aufzunehmen und begrifflich zu fassen" (Binneberg, 1997, S. 263). Sich auf ein Beispiel beziehend, welches das Verhältnis von Kindern zu Objekten und Zahlen beschreibt, meint er weiter: "Nicht die jeweiligen Kinder und Zahlen selbst sind gleich, sondern das Verhältnis des Kindes zur Zahl. Dieses Verhältnis eines Kindes zu einer Zahl als einem nicht wirklichen objektiven Gegenstand (...) macht den besonderen Fall aus; zugleich aber ist dieses Verhältnis dasjenige, was sich in weiteren, ähnlich gelagerten Fällen gegen alle Unterschiede in den Fällen als invariant erweist und damit als das Allgemeine durchsetzen wird. So kann man die Analogie als Vermittlung zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Einheit und Vielfalt interpretieren" (Binneberg, 1997, S. 263). Den Ausgangspunkt für diesen Ansatz sieht Binneberg im "fraglos schwierigen und fraglos unbequemen Verhältnis von Theorie und Praxis" (S. 7). Wie andere befürchtet er nichts mehr, als eine theorielose (im Sinne von Wissenschaftstheorie) Praxis resp. eine Praxis, die von der Theorie nicht mehr erreicht wird. "Pädagogische Kasuistik und analogisches Denken, so viel scheint festzustehen, können in ihrem Zusammenwirken ein wichtiges methodisches Instrument zur Erfassung der pädagogischen Wirklichkeit werden" (Binneberg, 1997, S. 265).

Gemeinsam an diesen Ansätzen scheint nicht die Forschungsmethodik, welche anderen Wissenschaften oft zu einer "unité de doctrine" verhilft, sondern - und das ist nicht unbedeutend - der Gegenstand, resp. das Medium. Allen gemein sind "dichte Beschreibungen" oder "thick descriptions" als Ausgangspunkt von Lehre und Forschung. Der Begriff selbst - und wie er unterdessen in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen verwendet wird - stammt aus der Ethnologie und der Philosophie und geht

zurück auf Geertz (1997) und Ryle (1990). Die "dichte Beschreibung" als didaktischer Anlass ist aber mehr als nur ein mediales Hilfsmittel. Es bedeutet zugleich einen neuen Forschungsstil, wie ihn Breuer (1996) zum Thema gemacht hat. Es bedeutet auch einen neuen Stil in der Lehre, wenn die Erkenntnisse aus einer narrativen Forschung ernst genommen werden. Mit dichten Beschreibungen wird das etikettenhafte Verhältnis von Theorie und Praxis überwunden, wo zu bestehenden Theorien lediglich passende "Fallvignetten" gesucht und auch immer gefunden werden. In der angelsächsischen Literatur wird dieser Wandel der Denkstile als "turn to narrative" bezeichnet (McEwan & Kieran, 1995, S. vii).

3. Wie mit Fallgeschichten arbeiten?

Meine bisherigen Ausführungen waren ausgerichtet auf die Begründung der Arbeit mit Fallgeschichten und die Entwicklung zu einem "turn to narrative in der Lehre. Aber natürlich ist damit die Frage noch nicht beantwortet, wie mit diesem Medium in der Lehre gearbeitet werden kann und was unter einer didaktischen Fallgeschichte zu verstehen ist. Ich möchte diese Fragen an einem Beispiel, d.h. an einer konkreten Fallgeschichte erläutern.

Situation:

Die 22 Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse einer Sekundarschule (7. Schuljahr) sollen in einer Französischlektion die vorher behandelten Themen auf handlungsorientierte und kommunikative Art repetieren. Der Lehrer hat im Klassenzimmer vier Posten eingerichtet, an denen die Schülerinnen und Schüler in Fünfergruppen selbständig arbeiten.

Posten 1: Bei einem Marktstand kaufen die Schülerinnen und Schüler verschiedene echte Früchte, Gemüse und Blumen, die sie mit Spielgeld (eine detailgetreue Nachahmung des aktuellen Schweizer Geldes) bezahlen.

Episode: Fünf Knaben streiten sich darüber, wer von ihnen nach der Stunde welche Früchte bekommen soll, obwohl der Lehrer nicht beabsichtigt die Lebensmittel später unter den Schülerinnen und Schülern aufzuteilen. Der Streit wechselt allmählich von der französischen Sprache in die vertrautere Mundart. Der Lehrer stellt sich neben den Posten, um durch seine Anwesenheit die Schüler zur eigentlichen Aufgabe zu bewegen. Unterdessen versuchen einige Schüler auch das wertlose Spielgeld für sich auf die Seite zu legen.

Pascal: "Herr NN, Michele hat alles Geld in seine Tasche gesteckt."

Der Lehrer macht Michele klar, dass es nur wertloses Spielgeld sei.

Michele: "Das weiss ich. Das ist mir egal. Ich will jetzt einen grossen Einkauf tätigen."

(leicht verändert aus: Messmer, 1999, S. 252)

Mein besonderes Interesse hat die Aussage von Michele geweckt "Ich will jetzt einen grossen Einkauf tätigen". Durch diesen Schlüsselsatz finde ich Zugang zur Interpretation. Weshalb ich gerade diesen Satz wähle, resp. diese Episode ausgewählt habe, hat vor allem mit meinem Vorverständnis von Unterricht zu tun. Andere Leser oder Beobachter der Situation würden aufgrund ihrer subjektiven Erfahrungen vielleicht einen anderen Zugang wählen.

Die "sorgfältig vorbereitete" Doppelstunde Französisch gerät aus dem zeitlichen Gefüge, nachdem eine Gruppe von Knaben sich nicht mehr an die Vorgaben des Lehrers hält. Fünf Knaben halten sich nicht an die vereinbarten Spielregeln, indem sie die

"gekauften" Früchte für sich behalten. Da dies zu einem Konflikt führt, missachten sie eine weitere Vorgabe des Lehrers, die Gespräche in Französisch zu führen. Erst die Intervention des Lehrers bringt die Gruppe wieder zurück in das Handlungsge-
sehen der ursprünglichen Absicht, was zur erwähnten Zeitnot führt.

Handelt es sich dabei lediglich um ein Problem des Zeitmanagements oder sind die Gründe für das Scheitern auch woanders zu suchen? Der Lehrer will die vorher behandelten Themen auf handlungsorientierte und kommunikative Art repetieren. Dazu organisiert er einen Postenlauf mit "realistischen" Szenen. Damit knüpft er im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki (1997¹) an der Erfahrungswelt der Jugendlichen an. Diesen erwünschten *Gegenwartsbezug* finden wir auf den ersten Blick auch beim Posten "Marktstand". Durch den Kauf und Verkauf von "echten" Früchten mit "detailgetreuem" Geld versucht der Lehrer Szenen aus dem Alltag möglichst realistisch nachspielen zu lassen. Die Reaktion der Schüler ist entsprechend real: Wenn ich etwas kaufe, möchte ich dies auch behalten können. Das Spiel wechselt in der Inszenierung der fünf Knaben zur Realität. Sie spielen nicht mehr im Rahmen des erwünschten "Marktstandes", sondern im Rahmen ihrer Alltagserfahrungen Selbstbedienung: Mit möglichst viel Geld entsprechend grosse Einkäufe tätigen. Den idealisierten Marktstand kennen wohl die wenigsten Kinder und Jugendlichen aus ihrem unmittelbaren Umfeld. Viel eher liegen ihre Gegenwartserfahrungen beim Einkauf im Supermarkt. Und dort gelten andere Regeln. Damit sind die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen angesprochen, die sich ebenso im *Gegenwartsbezug* zeigen. Supermarkt statt Marktstand würde hier wohl der Ratschlag an den Lehrer lauten, weil dieser unmittelbarer an den Erfahrungen der Jugendlichen anknüpft. Der unmittelbare *Gegenwartsbezug* will aber - nach Klafki - mehr als nur an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen. "Die Frage nach der *Gegenwartsbedeutung* (1. Frage), die wesentliche Aspekte dessen einschliesst, was z.B. in der Berliner Didaktik bzw. im Anschluss an sie 'Bedingungsanalyse' genannt wird, muss nun etwas präziser als Frage nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt bestimmt werden" (Klafki, 1991, S. 273).

Wer etwas kauft, will es auch behalten können, sonst macht der Kauf keinen Sinn. Deshalb erscheint die Reaktion der Knaben, die "gekauften" Früchte zu behalten, für sich gesehen stimmig. Dass der Lehrer die Postenarbeit anders interpretiert, erscheint ebenso klar, weil er das Ganze als *Spiel* inszenieren wollte. Wenn wir uns aber - im Sinne von Klafki - an den Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen der Alltagswelt der Lernenden orientieren, so erhält der Verkauf und Kauf von Früchten einen anderen Gehalt. Je realistischer das Spiel und die Spielgeräte, desto realistischer werden wohl auch die Reaktionen der Schüler. Weshalb legt der Lehrer solch grossen Wert auf die *detailgetreue Nachahmung* des Geldes oder weshalb werden echte Früchte und Blumen gekauft und verkauft? Durch diese realistische Inszenierung des Spiels werden die Grenzen zwischen Realität und Fiktion unnötig aufgelöst. Insbesondere die Verwendung von fast echten Schweizer Franken gibt den Schülern Sinn-

¹ Die Ideen der "Bildungstheoretischen Didaktik" werden von Klafki erstmals 1958 formuliert und bis "Zur Neufassung der Didaktischen Analyse" (1997) in verschiedenen Varianten publiziert.

bezüge zu ihrer Alltagswelt. Jugendliche in diesem Alter erkennen bereits aus eigener Erfahrung, wie wichtig der Besitz von viel Geld sein kann. Ihre Reaktion ist deshalb mehr als verständlich: Möglichst Geld in den eigenen Besitz bringen. Der *Gegenwartsbezug*, wie er von Klafki, aber auch von anderen für die didaktische Themen-
setzung eingefordert wird, steht hier für "Theorie", welche es in Einklang mit der Praxis zu bringen gilt. *Gegenwartsbezug* als blosser Begriff in einer Planungstheorie bleibt zu abstrakt und plakativ. Deshalb kann diese Fallgeschichte in ihrer dichten Erzählweise mehr als nur ein Beispiel für die Planungstheorie Klafkis sein. Sie zeigt auch "Probleme" der Theorie auf, welche in den jeweils so treffend passenden Beispielen der grossen Theorien untergehen (vgl. z.B. "Gewerkschaftsthema" bei Klafki, 1997, S. 19 f. und 25 ff.).

Einsatz in der Lehrer/innenbildung

Das Beispiel aus dem Französischunterricht und seine Interpretation zeigt nur eine Möglichkeit, wie aus Fallgeschichten in der Lehrer/innenbildung berufliches Wissen entwickelt werden kann. Die Fallgeschichte konfrontiert die Theorie mit der Komplexität des Alltags (vgl. Schierz 1997, S. 214) und sensibilisiert für den Umgang mit Theorie wie auch mit Praxis. Hier wird *elaboriertes Wissen* entwickelt (a), indem theoretisches Wissen in einen konkreten Fall der Praxis eingebracht wird. Fallgeschichten können aber auch auf eigenes, *intuitives Wissen* rekurrieren (b), wenn Studierende aufgefordert werden, selbst erfahrene kritische Situationen mit ihrem bereits vorhandenen Wissen zu reflektieren und zu interpretieren. Nicht zuletzt dienen solche Beispiele auch der Entwicklung von *diskursivem Wissen* (c), indem intuitives Wissen zur Diskussion gestellt wird (vgl. Messmer, 2000).

- (a) Die Geschichte wird von Lehr- oder Betreuungspersonen aufgenommen, um bereits diskutierte Theorien mit einem konkreten Beispiel zu überprüfen. Wie Radtke (1996, S. 172 ff.) so köstlich gezeigt hat, können wir keineswegs davon ausgehen, dass Studierende ihr bereits vorhandenes theoretisches Wissen auch in die eigene Praxis einfliessen lassen. Wenn wir wollen, dass unsere Theorien in der Praxis auch einen Nutzen zeigen, dann müssen wir als Ausbildner auch bereit sein, auf ihre Erfahrungen einzugehen. Der beschriebene Postenlauf vermittelt dem betroffenen Studierenden ein persönliches Feedback, kann aber auch für andere von Nutzen sein, wenn die Interpretation z.B. im Lehrgespräch gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet wird. Hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass sich nicht andere den Fall aneignen, weil sonst das Konkrete wiederum durch Allgemeinplätze vertauscht wird (Ownership-Regel). Oder der Fall wird ohne Interpretation den Studierenden vorgelegt, um ihn in Einzelarbeit auf die vorgestellte Theorie anzuwenden. Und nicht zuletzt kann der Fall als kritisches Beispiel, auch in anderen Unterrichtsstunden zum gleichen oder zu anderen Themen wieder eingesetzt werden.
- (b) Die Geschichte (ohne Interpretation) kann den Studierenden auch als Arbeitstext unterbreitet werden, um in der Ruhe das eigene (intuitive) Wissen einzubringen. Die Arbeit mit Fallgeschichten fordert damit heraus, den eigenen Gebrauch von subjektiven Theorien zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung zwischen bereits gelernter Theorie, eigenen Erfahrungen und dem konkreten Fall hilft mit, dass be-

stehendes Wissen nicht brach liegt. Die Auseinandersetzung mit (eigenen) konkreten Situationen fördert das narrative Lernen (Mandler 1986), indem zu bestehenden kognitiven Strukturen passende Geschichten entwickelt werden. Hier muss darauf geachtet werden, dass Studierende nicht zu schnell auf elaborierte Theorien ausweichen, weil sie glauben, dass nur solche zählen. Das Wachrütteln von intuitivem Wissen in der Form von kleineren Hausarbeiten, kann auch als Ansatz für grössere Arbeiten genutzt werden, indem hier entsprechende Fragen entwickelt werden.

- (c) Eine Fallgeschichte, wie das Beispiel Postenlauf, ist geradezu geschaffen, um in Kleingruppen diskutiert zu werden. Damit wird das Wissen des Einzelnen erweitert durch andere Sichtweisen und es können verschiedene Lösungswege miteinander verglichen werden. Diskursives Wissen fördert somit den Umgang mit Ambivalenz, der Lehrende immer ausgesetzt sind. Fallgeschichten können aber auch Experten vorgelegt werden, die dazu beitragen das didaktische Wissen von Studierenden zu vergrössern. Hier denke ich an Formen des *forschenden Lernens*, indem Studierende in Interviews erfahrene Lehrpersonen, Psychologen oder auch Eltern und Schüler konkrete Fragen zum Fall stellen. Die Stützung des Interviews auf einen konkreten Fall (der vorgängig verschickt wird) vergrössert die Chance, dass auf die Fragen auch konkrete Antworten folgen.

Wie mit Fallgeschichten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet werden kann, lässt sich um viele andere Formen erweitern. Hier scheint mir aber weniger die Unterrichtsmethode als das Medium wichtig. Im Folgenden soll deshalb geklärt werden, wodurch sich didaktische Fallgeschichten auszeichnen.

4. Welche Situationen als Fallgeschichten auswählen?

Für Bruner bilden Widersprüche einen Anlass zur Interpretation und zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt einer Fallgeschichte, die sich in Anlehnung an Burke (1945, zit. nach Bruner 1997) durch Schwierigkeiten zwischen den fünf Aspekten einer Geschichte ergeben: Akteur, Handlung, Ziel, Ort, Instrument. Treten Widersprüche zwischen einzelnen Aspekten auf, so ergibt sich nach Bruner eine Dramaturgie der Geschichte. "Der Dramatismus im Sinne Burkes konzentriert sich auf Abweichungen vom Kanonischen, die moralische Folgen haben, Abweichungen mit Bezug auf Legitimität, moralische Verpflichtungen, Werte" (Bruner 1997, S.67). Übertragen wir diese Aspekte auf die Unterrichtssituation, so lässt sich dieser "Dramatismus" verständlicher darstellen.

Die Geschichte lässt keinen Zweifel über die *Akteure*: Der Lehrer, Pascal und Michele. Ebenfalls klar scheint die *Handlung* zu sein: Die Schüler kaufen mit Spielgeld verschiedene Früchte. *Übergeordnet* steht hier eine *didaktische Zielsetzung*, die vorher behandelten Themen auf handlungsorientierte und kommunikative Art zu repetieren. Der *Ort* ist durch die Unterrichtsform gegeben, d.h. die Geschichte handelt von Posten 1 innerhalb einer Postenarbeit. Die *Instrumente* sind ebenfalls klar ersichtlich: Früchte und Spielgeld. Wo zeigen sich hier nun die angesprochenen Widersprüche? Wo liegt der Konflikt, damit wir von einem Dramatismus im Sinne Bruners sprechen können? Der Konflikt zwischen den Schülern kann nicht gemeint sein, zumindest ist er für eine didaktische Geschichte zuwenig interessant. Der Konflikt liegt wohl eher

zwischen der Handlung der Schüler (und ihrer inhärenten Zielsetzung) und der didaktischen Zielsetzung der Lehrperson. Einerseits sollen Früchte gekauft werden, andererseits die französische Sprache geübt werden. Damit entsteht ebenso ein Konflikt unter den Akteuren der Geschichte. Während der Lehrer handlungsorientiert die behandelten Themen repetieren will, möchte Michele "einen grossen Einkauf tätigen".

Diese Konflikte machen die Episode zu einer Fallgeschichte. Die Aussage von Michele "Ich möchte jetzt einen grossen Einkauf tätigen" irritiert den Leser, weicht von einem erwarteten Handlungsablauf ab und lässt damit Spielraum für Interpretationen. Michelles Aussage wird zum Schlüsselsatz der Geschichte, zum Zugang zur Deutung und Auslegung der Fallgeschichte (vgl. Scherler & Schierz, 1993). Für Schierz (1986) ist es diese Irritation, die den Anlass für eine Fallgeschichte ergibt: "Im Erfassen von Begebenheiten werden sie (Unterrichtsprobleme, Anm. R.M.) aus dem Horizont des Vertrauten und fraglos Gegebenen ausgegrenzt. Das Fraglose besteht aus Problemlösungen, vorangegangenen Erfahrungen, die sich in einem diffusen Wissensvorrat sedimentiert haben - eine Mischung aus Gebrauchtwissen, Rezeptwissen, subjektivem und objektivem Wissen" (Schierz 1986, S. 21).

Hätten die Schüler nach der Intervention des Lehrers mit dem beabsichtigten Rollenspiel weitergemacht, oder hätten sie lediglich aus Bequemlichkeit Dialekt gesprochen, so wäre an der Schilderung nichts Aussergewöhnliches. Eine Szene, wie sie sich alltäglich in der Schule abspielt und deshalb auch unseren Erwartungen entspricht. Hier entsteht auch eine Nähe zwischen didaktischen Fallgeschichten und literarischen Erzählungen, wie sie Larcher feststellt. "Ich suche sie (gemeint sind die Leser, Anm. R.M.) zum Staunen zu bringen und sie zu verwirren, indem ich meine Erfahrungen und Reflexionen sprachlich so gestalte, dass der 'gesunde Hausverstand' irritiert wird und eingeschliffene Erwartungen und Wahrnehmungsmuster gestört werden. Kurz, indem ich die Texte als eine Art 'Gegenerfahrung' zur herrschenden Wirklichkeitsdeutung gestalte, gelingt es mir öfter als mit meinen 'nur' theoretischen Texten, Leser zum Blick unter die Oberfläche pädagogischer Phänomene und zum Denken gegen den Strich der gängigen Wahrnehmungsklischees zu verführen" (1996, S. 47). Das Besondere, das Spezielle, das sich vom Allgemeinen und Gewöhnlichen abhebt, erweckt unser Interesse. Die Fallgeschichte ist nicht zufällig ausgewählt. Der Zeigecharakter des "Gegenwartsbezugs", der für den schulischen Unterricht gefordert wird, lässt sich auch auf die Situation von Lehramtsstudierenden übertragen. Was in der Schule als "Gegenwartsbezug" bezeichnet wird, kann bei Studierenden als "subjektive Betroffenheit" ausgewiesen werden. Mit dem einzigen Unterschied, dass eine subjektive Betroffenheit bei Studierenden ungemein einfacher hergestellt werden kann. Schule zielt auf "Allgemeine Bildung", während für Lehramtsstudierende das Ziel nicht unbestimmt und offen ist, sondern auf Unterrichtskompetenzen ausgerichtet ist. Deshalb wird subjektive Betroffenheit am ehesten durch realistisches Handeln im Berufsfeld erreicht. Dieses Handeln gilt es aber zu reflektieren und in die Ausbildungspraxis zu integrieren. Abschliessend werde ich einige Situationen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern darstellen, wo sich die Arbeit mit Fallgeschichten aufdrängt.

5. Wo mit Fallgeschichten arbeiten?

Im Wesentlichen lassen sich drei Situationen für die Arbeit mit Fallgeschichten unterscheiden: Durch die Konfrontation von Theorie mit ausgewählten Fallgeschichten im Didaktik-, Fachdidaktik und Pädagogikunterricht (a). In der Subsidiarität von Praktika und Unterricht. Problemsituationen in der berufspraktischen Ausbildung der Studierenden können in anderen Ausbildungsgefäßen unterstützend aufgenommen werden (b). In Abschlussarbeiten und -prüfungen, die sich mehr an einem Portfolio orientieren, als eine Repetition von "Buchwissen" (c).

- (a) Im Gegensatz zum Anlass, weshalb eine Geschichte als Fallgeschichte aufgegriffen wird, stehen die Situationen, in welchen die Fallgeschichten mit einer didaktischen Absicht eingesetzt werden. Während sich der beschriebene Anlass dadurch auszeichnet, dass er sich durch die Abgrenzung zum Allgemeinen zur Geschichte macht, zeichnen sich die Lehrsituationen dadurch aus, dass sie im Einzelnen etwas aussagen, was im Allgemeinen gültig ist. Dies darf nicht so eng gesehen werden, wie das noch Scheuerl (1964) in seiner exemplarischen Lehre formuliert hat. Das narrative Verständnis beschränkt sich nicht bloss auf die exemplarische Darstellung "als Fall von" etwas Übergeordnetem, etwas Allgemeinem oder einer Theorie. Die Fallgeschichte kann ebenso neben einer ausformulierten Theorie stehen oder die elaborierte Theorie in Frage stellen. Oder eine Fallgeschichte kann neben einer anderen stehen, ohne gleich in Bezug zu einer Theorie gesetzt zu werden. Denn oft zeichnet sich erst im Vergleich von Fallgeschichten der wesentliche Gehalt von Theorien ab. Damit ist bereits eine erste wichtige Gelegenheit genannt, die sich für die Arbeit mit Fallgeschichten aufdrängt. Die Veranschaulichung einer Theorie durch eine besonders repräsentative Geschichte, um damit die Aussage des Allgemeingültigen zu verstärken. Diese historische Verwendung von Fallgeschichten wird durch ein Verständnis ergänzt, das die "grossen Theorien" der Didaktik in die Anschaulichkeit der Praxis zurückversetzt. Dabei wird nicht primär die Verständlichkeit der Theorie erhöht, sondern vielmehr zur Reflexion aufgefordert.
- (b) Im Weiteren drängen sich Fallgeschichten für die Konfrontation von *eigener* Praxis und Theorie auf. Geschichten der Studierenden aus dem Praktikum werden zum Anlass der Diskussion in der Ausbildung. Dabei wird intuitives Wissen (Studierende) konfrontiert mit diskursivem Wissen (Praktikumslehrkräfte) und elaborem Wissen (Didaktiker/innen). Diese Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Wissensformen fördert am konkreten Beispiel den Umgang mit Unsicherheiten, indem individuell angemessene Lösungen erarbeitet werden. Damit wird sowohl auf die vermeintliche Sicherheit von Theorien, als auch die vermeintliche Sicherheit von Rezepten verzichtet. Für Novizen liegt es nahe, dass sie von wissenschaftlichen Theorien mehr verunsichert werden, als dass ihnen Handlungssicherheit gegeben wird. Dagegen versprechen Rezepte oft genau im Hier und Jetzt zu helfen. Was aber dem Meisterlehrer mit seinem Rezept gelingt, gelingt dem Novizen nicht immer. Zuviele Aspekte beeinflussen die Wirksamkeit von Unterrichtshandlungen. Fallgeschichten können gerade diese Diffizilität treffend darstellen. Deshalb können sie auch dazu beitragen, Unterrichtspraktika qualitativ auszuwerten. Ein Anlass, dem wohl zuwenig Beachtung geschenkt wird. In

Unterrichtspraktika beschränkt sich die Auswertung oft auf oberflächliche Berichte zuhanden der Ausbildungsinstitution und auf durchaus wichtige Gespräche zwischen Studierenden und Praxislehrkräften. Für die Implementation der Unterrichtsprobleme der Studierenden in die Ausbildungsveranstaltungen drängen sich Fallgeschichten geradezu auf. Durch die Interpretation ausgewählter Beispiele aus den Praktika können sowohl die Verständigung von Theorie und Praxis, als auch die Effizienz der Ausbildung verbessert werden².

- (c) Letztlich drängen sich auch Prüfungssituationen für die Arbeit mit Fallgeschichten auf. Dies hat zwei Gründe. Einerseits kann in einer Fallbearbeitung nicht einfach "Buchwissen" wiederholt werden, sondern muss theoretisches Wissen anwendungsorientiert und konkret auf bestimmte Situationen rezipiert werden. Damit werden andererseits auch Zusammenhänge aufgedeckt, Ambivalenzen von Theorie und Praxis dargestellt, die sich realistischer mit dem Alltag decken als konventionelle Formen von Prüfungen und Abschlussarbeiten. Fallgeschichten können in diesem Sinne auch in ein System eingebettet werden, das individuelle Leistungen nicht summarisch, sondern als Lernentwicklung über die Ausbildungszeit in einem Portfolio sammelt und bewertet.

Die Arbeit mit Fallgeschichten wird damit einer Forderung gerecht, die Heimann bereits 1976 formuliert hat: "Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten" (Heimann, 1976, S. 150). Vielleicht können Fallgeschichten darüber hinaus auch dazu beitragen, das gegenseitige Verständnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachausbildung zu verbessern. Fallgeschichten bilden dabei sozusagen den Ankerpunkt für die Kommunikation zwischen den Veranstaltungen und den Personen, die hinter diesen Ausbildungsteilen stehen. Gegenseitige Vorwürfe, wie "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" oder "Fachdidaktik ist wie Stricken ohne Strickmuster" (Dietrich, 1992) werden sich damit vielleicht auflösen. Denn erst am konkreten Fall lassen sich sowohl didaktische wie auch fachliche Ansprüche an den Unterricht diskutieren.

Hier zeigt sich gleichsam die Absicht, die hinter der Arbeit mit Fallgeschichten steht. Nicht die Rezeption von Theorie einerseits und die Mimesis von Praxis andererseits, sollen den Inhalt der didaktischen Lehre bilden, sondern die systematische Auseinandersetzung mit Problemen der Unterrichtspraxis. Damit wird der Umgang mit *Unsicherheit* gelernt - mitunter ein wesentlicher Teil der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - und nicht eine *falsche Sicherheit*, die sowohl von Theorie als auch von Praxisanleitungen suggeriert werden kann.

Literatur:

- Billier, K. (1988). *Pädagogische Kasuistik*. Baltmannsweiler: Schneider.
 Binneberg, K. (1979). Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 773-788.
 Binneberg, K. (1997). *Pädagogische Fallstudien*. Bern: Lang.
 Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

² Hier zeigen eigene Erfahrungen in der Ausbildung von Turn- und Sportlehrer/innen am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern und in der Ausbildung von Sekundarlehrer/innen am Pädagogischen Institut Basel durchaus achtbare Erfolge.

- Bruner, J.S. (1997). *Sinn. Kultur und Ich-Identität* (dt. Übersetzung). Amerikanisches Original 1990 (acts of meaning). Heidelberg: Auer.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer. Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Dietrich, I. (1992). "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" - zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235-242). Weinheim: Beltz.
- Fatke, R. (1995). Fallstudien in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 675-680.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13-34). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Larcher, D. (1996). Sheherazade als Sozialforscherin. Ein Essay über Fallgeschichten. In M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 13-60). Innsbruck: Studienverlag.
- Mandler, J.M. (1986). *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McDonald, H.P. (1992). *Teaching: making sense of an uncertain craft*. New York: Columbia University.
- McEwan, H. (1995). Narrative Understanding in the Study of Teaching. In H. McEwan & K. Egan, *Narrative in Teaching, Learning, and Research* (pp. 166-183). New York: Teachers College Press.
- Messmer, R. (1997). Partizipation in Unterricht und Ausbildung. In G. Friedrich & E. Hildebrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/innen heute - Ausbildung und Beruf*. Hamburg: Czwalina.
- Messmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung*. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen der Lehrerbildung. Bern u.a.: Lang. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 26).
- Messmer, R. (2000). *Didaktik in Stücken. Zur Arbeit mit narrativen Texten*. Ms. Bern.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität*. Frankfurt/M.: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien. Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Otto, G. (1998). *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. (Bd. 3). Seelze: Velber.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ryle, G. (1990). *Collected Papers*. Bristol: Thoemmes.
- Ryle, G. (1969, Org. 1949). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1983). Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsereignissen. Zum Vorhaben einer exemplarischen Unterrichtslehre. 1983. In K. Dietrich & G. Landau (Red.), *Annäherungen. Versuche. Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis* (S. 52-61). Seelze.
- Scheurl, H. (1964). *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips*. Tübingen.
- Schierz, M. (1986). *Bewegungsspiele unterrichten. Grundzüge einer exemplarischen Unterrichtslehre*. Frankfurt/M.: Deutsch.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Shulman, L.S. (1993). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart, *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln: Böhlau.