

Blömeke, Sigrid (2002): Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: Herzig, Bardo/ Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Münster/ Hamburg/ London: LIT (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 5), S. 253-271 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

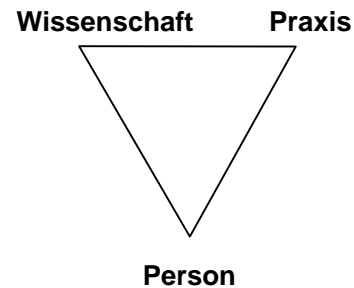
Sigrid Blömeke

Professionalisierung als berufsbiographischer Entwicklungsprozess Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium

Hans-Martin Gutmann entwickelt in seinem grundlegenden Beitrag für den vorliegenden Band (vgl. S. ...ff.) die zwei Dimensionen pädagogischen Handelns, die für Lehrerinnen und Lehrer von zentraler Bedeutung sind: *Präsentation* von Wissen und Unterstützung von *Selbsttätigkeit* der Schülerinnen und Schüler. Einerseits gilt es, kulturelle Wissensbestände in systematischer Weise zu überliefern. Damit ist die Perspektive der inhaltlichen Orientierung im Unterricht angesprochen. Andererseits können die Wissensbestände nur wirksam werden, wenn eine aktive Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt, die mit individuellen Veränderungen dieser Wissensbestände je nach Lebenslage der einzelnen Lernerin, des einzelnen Lerners einher gehen. Damit ist die Perspektive des Subjekts im Lehr-Lernprozess angesprochen. Gutmann verweist darauf, dass beide Dimensionen im Laufe der Lehrerausbildung habitualisiert werden müssen, indem die Studierenden sie alltäglich erleben, um sie später im schulischen Alltag als Lehrerinnen und Lehrer wie selbstverständlich berücksichtigen zu können.

Es dürfte unumstritten sein, dass trotz aller hochschuldidaktischen Bemühungen an den Universitäten die Dimension der systematischen Präsentation fachlicher Inhalte vorherrschend ist. Noch immer stellt die 90minütige Vorlesung für viele Hochschullehrerinnen und -lehrer das Idealbild universitärer Lehre dar, womit sie von der Aufgabe der didaktischen Reflexion und Gestaltung ihrer Lehre entlastet sind. Ob die avisierten Lernerfolge bei den Studierenden auch wirklich erreicht werden, wird nicht problematisiert. Ohne die Bedeutung der Vorlesung geringschätzen zu wollen – immerhin stellt die Präsentation ja eine von zwei wichtigen Dimensionen pädagogischen Handelns dar –, ist aber gerade in der Lehrerausbildung eine Orientierung an den Studierenden als lernenden Subjekten wichtig, indem deren Selbsttätigkeit ein gleichberechtigter Rang eingeräumt wird. In der Lehrerausbildung bewegen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nämlich „unausweichlich in der Rolle von Praktikern“ (Wildt 2000, S. 175) und sie erfahren damit an der eigenen Person das Relationierungsproblem von Theorie und Praxis.

Hochschulische Lehre wirkt unmittelbar auf die spätere schulische Lehre, indem die Lehrveranstaltungen ein Modell darstellen, und zwar in erwünschter wie in unerwünschter Hinsicht. Diese Modellfunktion gilt im Hinblick auf das spätere Handeln der Studierenden als Lehrerinnen und Lehrer sowie im Hinblick auf das erwartete Handeln der Schülerinnen und Schüler. Damit steht die Hochschullehre in einem Spannungsfeld, das durch die drei Pole Wissenschaft (= Hochschule als Teil des Wissenschaftssystems), Praxis (= Hochschule als Ausbildungseinrichtung) und Person (= Hochschule als Lebens- und Arbeitswelt) gekennzeichnet ist, was sich in nebenstehender Grafik ausdrücken lässt. Die drei Pole gilt es in einem angemessenen Verhältnis zu berücksichtigen, andernfalls warnt Huber:



Grafik: Modell universitärer Lehre

„Wird in Hochschulkonzepten und -praxis einer dieser Bezüge verabsolutiert, dann kommt es:

- zum akademischen Zunftwesen oder zur scholastischen Wissenschaft, abgehoben von der Praxis und verkrustet gegenüber den Personen,
- zur funktionalistischen Berufsausbildung, immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik, die Personen instrumentalisierend,
- zum Salon oder zum therapeutischen Zirkel, spielerisch mit der Wissenschaft umgehend und resignierend oder passiv gegenüber der Praxis.“ (Huber 1995, S. 128)

Die aktuelle Tendenz zu Ersterem lässt ein folgenreiches spezifisches Verhalten der Studierenden erkennen. Warzecha weist beispielsweise darauf hin:

„Die zu beobachtende ‚strategische‘ Aneignung der Universität von Studierenden heute vermeidet Kontakt, sowohl zum Gegenstand als auch zu Lehrenden.“ (Warzecha 1997, S. 357)

Das Lernverhalten zeichne sich eher durch „leitungsorientiertes, passives Konsumverhalten“ und „eskapistischen Rückzug“ aus (ebd., S. 350).

Um diesen Tendenzen entgegen zu wirken, bestehen vielfältige Möglichkeiten. Mit der Methode der Fallarbeit soll eine davon vorgestellt werden. Sie stellt einen Weg dar, der Subjektorientierung in der Lehrerausbildung deutlich stärker als bisher gerecht zu werden, ohne die Perspektive der Fachorientierung aufzugeben, da Interpretationen immer an einem fachlichen Inhalt vorgenommen werden. Ich gehe zunächst kurz auf grundlegende Theoriebezüge der Fallarbeit ein (1), bevor ich ihre Bedeutung für die Vorbereitung der Praxisphasen des Lehramtsstudiums verdeutliche (2) und exemplarisch die Rekonstruktion einer Unterrichtsszene aus dem Informatikunterricht einer Jahrgangsstufe 11 vorstelle (3). Abschließend lege ich dar, wie die Fallarbeit von den Studierenden in der auf die Lehrveranstaltung folgenden Praxisphase weitergeführt wurde (4).

1. Professionstheoretische Grundlagen der Fallarbeit

Der Lehrerberuf ist durch ein spezifisches Verhältnis von (wissenschaftlichem) Regelwissen und (praktischem) Fallbezug gekennzeichnet, was soziologisch gesehen zu seiner Einordnung in die Kategorie der Professionen führt. Alle Professionen haben das Problem zu bewältigen, dass sie in ihrem Handeln Theorie und Praxis, Regel und Einzelfall vermitteln müssen, dass sich die gegenüberstehenden Anforderungen aber deutlich unterscheiden (vgl. Oevermann 1996b). Der wissenschaftliche Diskurs unterscheidet sich von der Praxis, indem von der konkreten Situation sowohl des Sprechers als auch des Adressaten abstrahiert wird und eine Konfrontation mit der Praxis nur in der Absicht der Falsifikation stattfindet. Entlastet vom Entscheidungszwang unterliegt wissenschaftliches Handeln also nur der Begründungsverpflichtung. Dieser Autonomie des wissenschaftlichen Diskurses steht gleichzeitig aber auch eine Autonomie der Praxis gegenüber, in der im konkreten Einzelfall der Handlungszwang und damit ein Zwang zur Entscheidung dominiert. Das leitende Prinzip ist weniger das der Wahrheit als das der Angemessenheit. Professionelles Handeln steht nun im Verhältnis zum praktischen Handeln stärker in einer Begründungsverpflichtung durch Theoriewissen und im Vergleich zum wissenschaftlichen Handeln stärker unter einem Handlungs- und Entscheidungszwang.¹ Dewe, Ferchhoff und Radtke sehen professionelles Wissen strukturell daher als „Sonderfall praktischen Handlungswissens“ (1990, S. 304); vermutlich lässt es sich mit gleichem Recht auch als Sonderfall wissenschaftlichen Wissens bezeichnen, was die drei Autoren allerdings ablehnen.

Professionen leisten die Vermittlung der sich gegenüberstehenden Perspektiven, indem sie eine ‚stellvertretende Deutung‘ vornehmen. Sie bilden eine Handlungsstruktur aus, die es ermöglicht, „in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme *aus der Distanz ‚stellvertretend‘* für den alltagspraktisch Handelnden *wissenschaftlich reflektiert* zu deuten und zu bearbeiten“ (Dewe/ Ferchhoff/ Radtke 1992b, S. 81). Bezogen auf den Lehrerberuf bedeutet diese Definition, dass Neugierde und Wissensdrang Schülerinnen und Schüler als ‚Unterweisungsbedürftige‘ (Oevermann) konstituieren und dass Lehrerinnen und Lehrer die Funktion der „stellvertretenden Deutung von *Lernproblemen*“ (Dewe/ Ferchhoff/ Radtke 1990, S. 306) wahrnehmen. Mit dem Konstrukt der stellvertretenden Deutung stellen die Lehrerinnen und Lehrer im Übrigen auch eine „Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft“ dar:

„Pädagogen interpretieren die objektiven gesellschaftlichen Anforderungen aus der subjektiven Perspektive des Adressaten und helfen, diese Perspektive zur Geltung zu bringen. Zugleich geben sie die gesellschaftlichen Anforderungen nicht zugunsten der Gegenwart und zugunsten des Subjektiven auf.“ (Koring 1996, S. 335)

¹ Eine intensive Diskussion wird in der Professionstheorie darüber geführt, als wie stark die Differenz zwischen generalisiertem Theoriewissen und fallbezogenem Praxiswissen anzusehen ist. Während Oevermann (1996b) sie als ‚kategorial‘ bezeichnet, plädiert Blömeke (2001a) dafür, das analytische Modell nicht zu überziehen – wie hilfreich es zur Erklärung der besonderen Struktur professionellen Wissens auch immer sein mag. Damit werde jedoch überdeckt, dass in jeder Praxis ein Element von Theorie und in jeder Theorie ein Element von Praxis stecke (vgl. aus empirischer Perspektive auch Groeben u.a. 1988 sowie aus normativer Perspektive Herbart 1802/1982, Schleiermacher 1826/1983 und Weniger 1952).

Professionalisiertes Handeln kann grundsätzlich als Handlungsform in Krisensituationen angesehen werden, da es um die „Bewältigung von Erfahrungskrisen mit hohem Anomie- und Devianzpotenzial“ (Allert 1998, S. 249) durch stellvertretende Deutung geht. Ausgangspunkt sind immer unstrukturierte Situationen. Im Unterschied zum Beispiel zum Brückenbau als beruflicher Aufgabe von Ingenieuren gibt es für Lehrerinnen und Lehrer „kein objektiv definierbares Set von Tatsachen und Faktoren [...], das die Problemstellung, die zulässigen Handlungen und das Ziel der Aktivität vollständig bestimmt“ (Neuweg 1999, S. 297). Jedes Handeln in unterrichtlichen Situationen ist abhängig von der Interpretation der Handelnden – und zwar sequenziell beiderseits, von Lehrer- und Schülerseite.

Eine entsprechende hermeneutisch-interpretative Kompetenz des Fallverstehens kann in der Lehrerausbildung durch Fallarbeit erworben werden, indem die objektive Sinnstruktur einer Interaktion aus dem jeweils subjektiv gemeinten Sinn rekonstruiert wird. Die soziale Wirklichkeit wird also unter dem Gesichtspunkt der Trägerschaft von Sinn als Text behandelt, der durch schriftliche, akustische, visuelle o. a. Protokollierung entstanden ist und der interpretiert werden kann. Oevermann hat für diese Form des Fallverstehens die Methode der objektiven Hermeneutik ausgearbeitet, die in aller Kürze wie folgt dargestellt werden kann:

Im Mittelpunkt des Analyseverfahrens steht die Sequenzanalyse, die sich an die Sequenzialität humanen Handelns anlehnt, indem jede Einzelhandlung als „Schließung vorausgehend eröffneter Möglichkeiten und Öffnung neuer Optionen in eine offene Zukunft“ (Oevermann 1996a, S. 5) angesehen wird. An die Stelle der Subsumtion einer Interpretation unter eine Theorie tritt also eine möglichst vorbehaltlose Interpretation. Die Offenheit der Möglichkeiten wird durch eine Interpretationsgemeinschaft gesichert; eine Plausibilisierung der Interpretation erfolgt, indem eine unendliche Argumentationsgemeinschaft gedacht wird, in der die Konklusion jedes Menschen ‚in the long run‘ (Pierce) dieselbe sein wird“ (Dewe 1991, S. 28). Die an jeder Sequenzstelle eröffneten Möglichkeiten sind zu durchdenken, bevor der weitere Handlungsverlauf betrachtet wird, womit „gewissermaßen eine permanente Falsifikation eingebaut“ (ebd., S. 8) ist. Die spezifischen Auswahlmaximen für das Handeln eines beobachteten Individuums machen die Fallstrukturgesetzmäßigkeit aus, so dass es sich bei einer Fallrekonstruktion um eine „genuine, ursprüngliche Typusbestimmung“ handelt; „wie häufig dieser Fall sonst noch vergleichbar oder ähnlich auftaucht“ ist „vollständig unerheblich“ (ebd., S. 14f.). Konstruktive Prozesse durch den Interpreten bzw. die Interpretin sind allerdings unvermeidbar. Dies gilt zum einen für die Konstruktion der ‚Normalitätsfolie‘, vor deren Hintergrund eine Interpretation erfolgt, und zum anderen für das Moment der Festlegung einer zu analysierenden Sequenz. Flick folgert daher, dass sich Fallrekonstruktion „als ein Kreislauf aus Konstruktion und Interpretation“ (Flick 2000, S. 191) verstehen lässt. Über einen Einzelfall hinausgehende Fälle zur Untersuchung einer

systematischen Fragestellung werden nach dem Kriterium des maximalen Kontrastes ausgewählt, um möglichst viele Antworten entwickeln zu können.

2. Fallarbeit im Rahmen der Praxisphasen des Lehramtsstudiums

Die Rekonstruktion von Fällen in der Lehrerbildung gewinnt ihre zentrale Rechtfertigung also aus der besonderen Struktur des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, das situationsspezifisch ist und durch eine gleichzeitige Heranziehung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen gekennzeichnet ist. Die Studierenden sollen die Fähigkeit einer angemessenen Interpretation entsprechender pädagogischer Situationen erwerben. Gleichzeitig bietet Fallarbeit die Chance, die Studierenden mit ihren je individuellen subjektiven Theorien zum Lehrerhandeln ernst zu nehmen. Geprägt durch eine 13 Jahre lange Schulerfahrung ist bisher die Regel, dass junge Lehrerinnen und Lehrer bei ihrem Berufsbeginn auf wohlbekanntes Handeln zurückgreifen, das durch die Erfahrungen in der Lehrerbildung nicht entscheidend hat durchbrochen werden können. Die Herausarbeitung der tiefsitzenden subjektiven Theorien der Studierenden mit dem Ziel ihrer Modifikation hin zu innovativen Handlungsmustern stellt damit eine wichtige Aufgabe der Lehrerbildung dar. Eine Integration der Fallarbeit in das Lehramtsstudium soll es stärker als in der Vergangenheit ermöglichen, die über lange Zeit äußert stabilen Handlungsmuster der verschiedenen Lehrergenerationen für die Zukunft zu verändern.

Diese Form der Lehre stellt gleichzeitig eine Verknüpfung von allgemeindidaktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienelementen dar. Unabhängig von den gewählten Lehr-Lernformen in der einzelnen Lehrveranstaltung besteht eine der Schwächen universitärer Lehre aus der starken Differenzierung der derzeitigen Hochschulcurricula, und zwar sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Hinsicht. Damit wird es für Studierende schwer, die einzelnen Wissensgebiete subjektiv in Verbindung zu setzen und so eine Vernetzung zu leisten. Wittenbruch thematisiert dies insbesondere für die Lehrerbildung, die anhand der disziplinären Systematik organisiert ist:

„Das gegenwärtige Lehramtsstudium ist für die unmittelbar betroffenen Studenten eine erhebliche Belastung, weil sie den fehlenden Zusammenhang, den offensichtlich Hochschullehrer und Studienordnung nicht imstande sind zu stiften, ‚selbst im eigenen Kopf erzeugen‘ sollen.“
(Wittenbruch 1997, S. 260)

Durch Fallarbeit wird demgegenüber eine authentische Situation aus dem realen Schulalltag zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses, womit die Studierenden gefordert sind, ihre disziplinär erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammenzubringen, um Fragestellungen und Probleme überhaupt erst einmal identifizieren zu können, um Lösungswege zu erarbeiten und um letztlich eine Handlungsentscheidung zu treffen und diese zu begründen.

Vor diesem Hintergrund wurde in mehreren Lehrveranstaltungen die Methode der Fallarbeit eingesetzt, und zwar als Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf eine vierwöchige Praxisphase im erziehungswissenschaftlichen Studium gegen Ende des Grundstudiums. Die Fallrekonstruktionen erfolgten anhand von Interpretationen transkribierter Unterrichtsszenen. Die Perspektive der Interpretation lautete: „Was wäre, wenn ich in der Situation der Lehrerin bzw. des Lehrers wäre?“. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist die Wahrnehmung der vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten, die auf der Schülerseite in Bezug auf eine Lehrhandlung bestehen. Differenziert man die bisher dargelegten theoretischen Implikationen von Fallarbeit aus, ergeben sich Lehr-Lernziele für solche Lehrveranstaltungen, die auf verschiedenen Ebenen liegen:

Die spezifische Struktur des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern lässt das darin *verborgene Theoriewissen* nicht unmittelbar erkennbar werden. Mit Hilfe der Fallrekonstruktionen kann es aber gelingen, dieses *zu rekonstruieren*. Die Studierenden bemerken anhand der Transkripte, wie vielfältig das unterrichtliche Geschehen ist. Sie sind gezwungen, ihre verschiedenen Wissensbestände heranzuziehen, so dass die Fallarbeit deren Vernetzung unterstützt. Darüber hinaus soll ihre Bereitschaft geweckt werden, weiteres Theoriewissen zu erwerben, um andere Situationen interpretieren zu können.

Eine zweite Ebene ist die Absicht, die überlieferten *Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern zu ändern*. Mit Fallarbeit wird an die Erfahrungen der Studierenden angeknüpft, so dass ihnen ihre jeweiligen subjektiven Theorien bewusst werden. Diese sollen sie reflektieren und weiterentwickeln. Indem Alternativen zum rekonstruierten und interpretierten Unterrichtshandeln des Lehrers bzw. der Lehrerin entworfen werden, wird ein erster Schritt zum Aufbau neuer Handlungsmuster vollzogen. Aufgrund der Transkription kann es auch gelingen, Prozesse, die im Moment der Handlung aufgrund der hohen Geschwindigkeit nicht wahrgenommen werden konnten, bewusst und so einer Reflexion zugänglich zu machen.

In *methodischer* Hinsicht sollen die Studierenden die Methode der Fallarbeit erlernen. Sie kennen nach der Lehrveranstaltung zum einen die Bedeutung des Begriffs ‚Fall‘, der sich nicht nur auf individuelle Personen, sondern auch auf Gruppen und Situationen beziehen kann, und der in seiner Besonderheit auch Allgemeingültiges (als Folie) repräsentiert. Die Studierenden lernen zum anderen zentrale Prinzipien bezogen auf das Vorgehen bei der Fallinterpretation (Exaktheit, Offenheit, Vorsicht vor schnellen Schlüssen). Dabei stellen sich die Alternativen der Präsentation des gesamten Skripts (mit dem Sammeln erster Eindrücke, der Klärung des fachlichen Sachverhalts, der Einteilung in Phasen und ihrer Analyse sowie des Festhaltens der beispielhaften erkenntnistheoretischen Elemente als Abfolge) und der sequenziellen Analyse (mit der Rekonstruktion, Interpretation durch abduktiven Schluss, Formulierung von möglichen Reaktionen und des Entwurfs von Handlungsalternativen unter Bezug auf theoretisches Wissen als Abfolge), wobei bei beiden Vorgehensweisen eine

tolerante Haltung anderen Deutungen gegenüber eine wichtige Grundhaltung ist. Schließlich gehört es implizit zur Methode der Fallarbeit, Theorie auf Praxis zu beziehen ohne der Gefahr der Subsumtion zu erliegen sowie Praxis auf Theorie zu beziehen ohne Erstere dominieren zu lassen. Die Studierenden sollen die Interpretationsbedürftigkeit unterrichtlicher Situationen erkennen, und zwar sowohl bezogen auf die Lehrer- als auch bezogen auf die Schülerseite, und die Abhängigkeit des Handelns der beobachteten Lehrerinnen und Lehrer von ihren subjektiven Theorien. Möglicherweise gelingt es den Studierenden auch, zur Theoriebildung beizutragen, indem sie bei Fallinterpretationen zu Erkenntnissen kommen, die aus wissenschaftlicher Sicht neu sind (‚forschendes Lernen‘).

Als *Vorbereitung auf das schulische Praktikum* ist mit der Fallarbeit schließlich das Lehr-Lernziel verbunden, Fragen an das unterrichtliche Geschehen stellen zu lernen, das während der Praxisphase beobachtet wird.

Die spezifische Bindung der Lehrveranstaltungen an eine Praxisphase liegt zum einen darin begründet, dass eine konzeptionelle Nähe in den Zielen von Praxisphasen und Fallarbeit zu erkennen ist. Zum anderen war in den Berichten der Studierenden über ihre Erfahrungen im Blockpraktikum, die in den Monaten vor dieser Lehrveranstaltung gesichtet wurden, festzustellen, dass trotz des Besuchs zweier vorbereitender Lehrveranstaltungen sowie vorhandener schriftlicher Hinweise für die Gestaltung des Praktikums

- ◆ häufig eine Unklarheit vorhanden war, *wie* Unterricht überhaupt beobachtet werden kann und *was* beobachtungswert ist, was sich in reinen Deskriptionen des Ablaufs der im Praktikum besuchten rund 80 Unterrichtsstunden äußert;
- ◆ von den Studierenden – wenn über Deskriptionen hinausgehende Passagen vorhanden waren – vorschnelle Interpretationen von beobachteten Unterrichtsereignissen und ihre umstandslose Subsumtion unter die nächstliegende Theorie vorgenommen wurden;
- ◆ nur eine geringe Sensibilität für die Breite des unterrichtlichen Geschehens zu bemerken war und
- ◆ eine Beobachtung fast ausschließlich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler erfolgte, es somit in der Regel auch gar nicht gelang, sich in die Lehrerrolle hineinzuversetzen.

3. Präsentation eines Beispiels

Im Folgenden soll ein konkretes Beispiel für solche Fallrekonstruktionen vorgestellt werden, das auf mediendidaktische Fragen bezogen ist. Es handelt sich um eine Lehrveranstaltung zum Thema „Lehren und Lernen in der Schule“, die ich im Sommersemester 2000 in Form eines Blockseminars durchgeführt habe – u. a. mit der Absicht, den Ertrag der Methode der Fallinterpretation in der Lehrerbildung zu prüfen. Die verwendeten Transkripte wurden eigens für diese Lehrveranstaltung erstellt. Im Unterschied

zu einer professionellen Transkription wurde eine vereinfachte Version insofern gewählt, als Markierungen für nur kurzes Absetzen, Stimmhebungen und -senkungen sowie Partiturschreibweisen zum Anzeigen von fließenden Übergängen nicht verwendet wurden, um den Studierenden den Umgang mit der neuen Textsorte zu vereinfachen. Die Berechtigung dieses Vorgehens zeigte sich insbesondere bei den ersten Interpretationsschritten, da es den Studierenden sehr schwer fiel, sich vorzustellen, dass Schüler und v. a. Lehrer in dieser – an schriftsprachlichen Normen gemessen – vielfach unkorrekten Art und Weise sprechen. Kriterien für die Auswahl der Fälle aus dem vorhandenen Pool an gefilmten Unterrichtsstunden waren die Authentizität der unterrichtlichen Situationen – geprüft im Diskurs mit erfahrenen Unterrichtsforschern aus den betreffenden Fächern und der Erziehungswissenschaft – sowie eine gewisse Komplexität in dem Sinne, dass sich verschiedene ‚krisenhafte‘ Situationen abbilden (zur Begründung der Sinnhaftigkeit dieser Kriterien vgl. Oevermann 2000, S. 135, und Well 1999, S. 77ff.). Mit einer solchen Auswahl ist verbunden, dass es sich nicht um modellhaft ‚guten‘ Unterricht handelt – eher im Gegenteil. Damit bietet sich die Chance, dass die Studierenden vor dem Hintergrund der problematischen Unterrichtssituationen selbst – als methodisch kontrollierte Form der Selbstreflexion – eine Alternative entwerfen, wie der Unterricht gelingen könnte. Es war nicht Ziel der Lehrveranstaltung, die vorgestellten Interpretationen der Studierenden bzw. die von ihnen entworfenen Handlungsalternativen literaturgestützt vor dem Hintergrund des Standes der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion auf ihre Angemessenheit zu prüfen, da ein Blockseminar damit überlastet gewesen wäre.

Kurz vor Antritt ihrer Praxisphase nahmen 20 Lehramtsstudierende aller Schulstufen des dritten und vierten Semesters, davon 17 Frauen, an dem Blockseminar teil, das sie zunächst mit der Methode der Fallinterpretation sowie ihren Leistungen und Grenzen vertraut machte und ihnen anschließend Gelegenheit zur selbstständigen Interpretation eines Falls gab. Im Praktikum selbst sollten sie dann individuell eine Unterrichtsszene verschriftlichen und interpretieren. Grundlage der theoretischen Einführung in die Methode der Fallarbeit in der Lehrerbildung waren zwei Texte (vgl. Fatke 1995 und Jungwirth u. a. 1994), die die Studierenden anhand von drei Leitfragen individuell vor Beginn des Seminars vorbereitet haben. Während des gesamten Seminars wurde mehrfach in stabilen Kleingruppen gearbeitet, um Vertrauen untereinander herzustellen. Gerade für ein Gelingen der Methode der Fallinterpretation erscheint dieses wichtig, da jede bzw. jeder einzelne Studierende eine Vielzahl von anderslautenden Deutungen einzelner Unterrichtsszenen durch die übrigen Studierenden akzeptieren muss. Im Unterschied zu Berichten aus der Literatur über die Verwendung der Fallarbeit in der Lehrerbildung, aus denen hervorgeht, dass die Transkripte den Studierenden als (vollständige) schriftliche Texte ausgehändigt wurden, wurde die Möglichkeit der neuen Medien genutzt, indem die Unterrichtsszene sequenziell als

Power-Point-Präsentation von einem Laptop über einen Beamer an die Seminarwand projiziert wurde.

Die Phasen der Interpretation waren durch eine hohe Arbeitsintensität gekennzeichnet, an der sich alle Studierenden beteiligten, die häufig die gesamte Breite möglicher Interpretationen und Bewertungen aufwies (z. B. Empfinden einer Lehreräußerung als angemessen, unangemessen, klar, unklar, weiterführend und einengend). Da Bewertungen ohne gründliche Literaturkenntnis nicht erfolgen sollten, wurden diese von Interpretationen getrennt und Diskussionen darüber zurückgestellt. Den Studierenden gelang es an mehreren Stellen, sich von der Alltagssprache zu lösen und erziehungswissenschaftliche Fachbegriffe zu verwenden. Es fiel aber auf, dass die Studierenden trotz der ausdrücklichen und mehrfach wiederholten Aufforderung, sich in erster Linie in die Rolle der Lehrerin zu versetzen, häufig (sowie schnell und problemlos) auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einnahmen. Dies fiel ihnen offensichtlich sehr viel leichter. Im Anschluss an die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen der Methode der Fallarbeit und eine gemeinsame Anwendung im Plenum auf eine Unterrichtsszene, folgte eine selbstständige Interpretation in Kleingruppen. Um die Studierenden mit einem alternativen ‚Fall‘verständnis vertraut zu machen und deutlich zu machen, dass sich Fallarbeit nicht auf Unterrichtsszenen beschränken muss, wurden auch Interviewauszüge verwendet, die aus einem parallel stattfindenden Forschungsprojekt stammten.

Im Folgenden ist exemplarisch eine Unterrichtsszene abgedruckt, in der verschiedene Medien als Mittel und im weiteren Verlauf der Stunde auch als Werkzeug eingesetzt werden. Es handelt sich um Informatik-Unterricht in der elften Klasse einer Gesamtschule.² Thema war die Einführung in Sortierverfahren.

Nr.	Person	Gespräch [Aktionen]	Zeit
1.	L	Ich wird' noch gar nicht sagen, was wir machen wollen. Da vorne liegt 'n Stapel Bücher oder mehrere Stapel Bücher. Ich möchte jetzt irgendjemanden von euch bitten, ich schieb' den 'mal hier in die Mitte 'rein [L schiebt einen Wagen mit Büchern nach vorne] bitten, diesen Stapel zu ordnen, und zwar so, als wenn ihr den bei euch ins Regal stellen wolltet. [S, S lachen, Gemurmel] Ich weiß nicht, wie ihr eure Bücher sortiert, soll nur 'mal einer machen. Ein Freiwilliger oder eine Freiwillige an die Front sozusagen. [Pause] Roberto, willst du's 'mal machen?	00:00
2.	S	Ja. Nach welchem Kriterium ist egal?	00:44
3.	S	Musst du selber wissen.	
4.	L	Überleg dir 'was!	
5.	S	Wie du sie zuhause in den Schrank stellst.	
6.	L	Ins Regal.	
7.	S	Gar nicht. [S ordnet, währenddessen wenig leises Gemurmel; es klopft an die Tür]	

² Eine Fallinterpretation zu Physikunterricht der Jahrgangsstufe 11 mit medien *erzieherischer* Thematik kann an anderer Stelle nachgelesen werden (vgl. Blömeke 2001b).

Nr.	Person	Gespräch [Aktionen]	Zeit
8.	L	Komm 'rein. [S kommt zur Tür herein und setzt sich auf seinen Platz.]	
9.	S	Soll ich 'was dazu sagen, wie ich die ordne, oder?	01:32
10.	L	Das sehen wir ja am Ende. Das wird wahrscheinlich dann jeder erkennen können. [lange Pause; S, S lachen; Bemerkungen wie: nach Farben, Größe] Schön gemacht, sieht sehr ordentlich aus.	
11.	S	Na ja.	
12.	L	Das ist eine Möglichkeit. Ich mach' die Ordnung 'mal wieder schön durcheinander.	
13.	S	Nach Alphabet jetzt.	
14.	L	Noch ein Zweiter oder eine Zweite, der das auch 'mal sortiert oder ordnet, anordnet? Wie ihr das macht, ist mir egal. Nur irgendwas, Hauptsache, ihr macht was.	
15.	S	Wenn's 'ne halbe Stunde dauert, ist das dann auch egal?	
16.	L	Überleg dir 'was! Möchtest du das machen? Irgendwas, brauchst nichts dazu sagen, nur dass du's gemacht hast.“ [lange Pause; S ordnet, währenddessen wenig leises Gemurmel] Fertig?	02:36
17.	S	Ja.	
18.	L	Sagst du noch eben, wonach du sortiert hast?	04:17
19.	S	Nach Farben.	
20.	L	Nach Farben. Roberto, du hattest, glaube ich, nach Größe. Wie die Orgelpfeifen. Gut. Roberto hatte auch gleich, als er angefangen hatte oder anfangen sollte, gleich gefragt, nach welchem Kriterium. [Pause] Was heißt denn Kriterium oder was versteht man darunter, würde man darunter verstehen? Ich schieb' den Wagen wieder an die Seite. Christoph?	
21.	S	Christian!	
22.	L	Christian!	
23.	S	Was für Vorgaben, was für Vorgaben, nach denen sortiert werden soll.	
24.	L	Vorgaben, nach denen sortiert werden soll. Alle sind einverstanden? Sören?	
25.	S	Nach Merkmalen. Also merken, ob's halt inhaltlich oder äußerlich sortiert wird.	
26.	L	Also, wir haben jetzt hier zwei, nach zwei Sorten sortiert. Einmal nach der Größe, das größte stand links, nee rechts und dann wurd' s immer kleiner. Melanie hat nach Farbe sortiert. Hast du dich an den Regenbogen gehalten, nee, ne?	
27.	S	Nee.	
28.	L	Aber sie hat immer schön alle roten Bücher, alle grauen Bücher, alle braunen Bücher, alle weißen Bücher, alles zusammen. Wonach hätte man noch ordnen können? [Pause] Melanie!	
29.	S	Melanie: „Alphabet.	
30.	L	Lehrer: „Alphabet. Wonach noch?	
31.	S	Schüler: „Nach Breite.	
32.	L	Lehrer: „Breite, ist auch 'ne schöne Sache. Noch irgendwas anderes? [Pause, währenddessen ein lautes Prusten von S und gemurmelte Kommentare von S, S] Kerstin?	
33.	S	Kerstin: „Nach Themengebieten.	
34.	L	Lehrer: „Nach Themengebieten, genau. Oder nach Fächern. Roberto?	
35.	S	Nach Erscheinungsjahr. [S, S lachen]	
36.	L	Nach Erscheinungsjahr, ja. Christian?	05:58
37.	S	Nach Autor.	
38.	L	Nach Autor, genau.	
39.	S	Verlag.	
40.	L	Verlag. Melanie!	

Nr.	Person	Gespräch [Aktionen]	Zeit
41.	S	Nach Lieblingsbüchern.	
42.	L	Nach Lieblingsbüchern könnte man's auch machen. Was hätte das denn für einen Vorteil, wenn Du's nach Lieblingsbüchern sortierst?	
43.	S	Weiß nich'.	
44.	S	Dann brauch' ich nur die rechten zu lesen.	
45.	S	Was ich brauche. Ich lese sowieso nur die Bücher, die links stehen, die rechts stehen.	
46.	L	Das heißt, dass was Du viel liest, hast Du gleich griffbereit und das was Du weniger liest, hast du in die letzte Ecke verbannt. Ganz genau. Das ist ein ganz großer Vorteil. Ich würde sagen, wir schreiben das mal an. Also wie ihr gemerkt habt, geht es heute in der Stunde um Ordnen, nicht um Ordnen, sondern Sortieren heißt das ja.“ [L schreibt an die Tafel; währenddessen holen S, S Hefte aus ihren Schultaschen, große Unruhe, lautes Gehuste] Sortieren. Fangen wir mal mit den Ersten an. Sortierkriterium oder Ordnungskriterium. Das waren jetzt Bücher. Wie könnte man die allgemein bezeichnen?	06:23
47.	S	Gegenstände.	
48.	L	Gegenstände, Elemente, würden wir in der Mathematik sagen. Ja? Also ich verwende einfach mal den Begriff Element. [L schreibt an die Tafel und guckt zwischendurch auf seine Notizen; S, S schreiben in ihre Hefte] Ordnungskriterium unterstreichen wir 'mal. Jedes Element einer Folge hat einen für die Umordnung, das ist das, was wir gemacht haben, dieser Folge ausschlaggebenden, ich schreib's erst 'mal vollständig an, und dann könnt ihr mitschreiben. Wenn ihr einen Fehler findet, verbessert ihn gleich bei Euch. [L schreibt an die Tafel und murmelt vor sich hin; S niest, Kommentare von S, S] Schlüssel. Ich schreib' 'mal dahinter Ordnungsrelation. Jetzt weiß wahrscheinlich keiner, was 'ne Ordnungsrelation ist. Das ist schon ein bisschen länger her in Mathe, oder wisst ihr's?	
49.	S	Hatten wir noch nicht.	
50.	L	Hattet ihr noch nicht? Sind solche Sachen wie kleiner, kleiner gleich. [S, S lachen] Hattet ihr noch nicht?! Ich schreib's euch gleich noch an. Ordnungsrelation auf ... [L schreibt an die Tafel und murmelt vor sich hin.] kleiner gleich, größer, kleiner gleich, größer gleich, ungleich oder ganz allgemein, ähm, tja, ist Farbe oder ist von der Farbe, oder was hatten wir vorhin bei dir, Roberto? Ist größer als? Nee, größer hatten wir ja schon hier stehen. Ja? Ja, und genau das wird als Sortierkriterium bezeichnet. [Lehrer schreibt an die Tafel, murmelt; S, S murmeln auch miteinander] ... als Sortierkriterium bezeichnet. Vorhin haben wir noch geordnet, jetzt haben wir sortiert. Also, wenn man das jetzt, das haben wir uns ja gerade erarbeitet. Wenn wir darüber hinaus gehen, wissen wir jetzt auch, was wir unter Sortieren verstehen. Und zwar ist das Sortieren eine Umordnung einer Folge von Elementen nach oder gemäß eines solchen Sortierkriteriums. Roberto hatte das Sortierkriterium größer, oder kleiner, kleiner glaub ich, ne? Kleiner. Die Melanie hatte gesagt, die Farbe und so weiter. OK. Machen wir mal, oh jetzt wird's eng. [L schreibt wieder an die Tafel.] Das ist jetzt nicht ganz so schön getrennt hier. Ich hätte ein bisschen kleiner schreiben sollen.	08:55
51.	S	Nehmen Sie doch die andere Tafel.	
52.	L	Die brauch' ich gleich noch. [Gemurmel von S] Ich glaub', ich krieg's grad' noch hin, dass ihr's auch noch lesen könnt, Sortieren versteht man das Umordnen, Umordnen einer Folge von Elementen, ähm ... [L murmelt und schreibt.] ... gemäß oder nach, gemäss schreiben wir 'mal hin, gemäß eines Sortierkriteriums. [Pause] OK. Fertig geschrieben?“	11:55
53.	S	Ja.	
54.	L	Wisst ihr jetzt alle, was Sortieren ist? In der Mathematik, also bei Zahlen, fällt es einem besonders leicht zu sortieren, deswegen werden wir das an 'nem Beispiel von einer Zahl gleich versuchen, und zwar wo man so 'ne kleiner, größer, gleich Operation ganz leicht ablesen kann. Da sind wir d'rin geübt, alle, glaub' ich. Weil	13:11

Nr.	Person	Gespräch [Aktionen]	Zeit
		<p>wir alle mit Zahlen, viel mit Zahlen umgehen müssen. Ihr kriegt jetzt gleich von mir ein solches Zettelchen, dazu 'n Stapel von Kärtchen, wo Zahlen d'rauf sind. Ihr sollt in Partnerarbeit, nicht in Einzelarbeit, ihr könnt das in Partnerarbeit machen, diese Kärtchen mit Zahlen drauf, ganz bunt durcheinander in diese vorgefertigten Felder, auf diese vorgefertigten Felder legen. Dann sollt ihr diese Zahlenfolge, die da entsteht, sortieren, und zwar so, dass, ähm, ganz rechts, also hier [L zeigt auf das Arbeitsblatt, das er in die Höhe hält.] das kleinste Element steht und auf der ganz linken Seite das größte Element steht. Wo ihr allerdings ein bisschen drauf aufpassen dürft, dass ihr, also ihr dürft hier schon die Kärtchen hier d'rauf liegen lassen und einfach mit dem Finger so 'rüberschieben [L demonstriert an der Tafel]. Aber ihr dürft nicht mehr als ein Kärtchen in jede Hand nehmen, also maximal zwei Kärtchen bewegt ihr auf einmal, und es darf keines dieser Kärtchen außerhalb dieser ganzen Sache abgelegt werden, also eins unterwegs verlieren und dann erst mal ein anderes nehmen und weitermachen [L hält das Arbeitsblatt noch immer hoch und zeigt darauf]. Das dürft ihr nicht. Ihr müsst das also, wenn dann schon in einem Rutsch durchmachen.</p>	14:54

Die Exaktheit der Rekonstruktion und die Breite der Interpretationen fielen in den einzelnen Kleingruppen sehr unterschiedlich aus. Trotz mehrfacher zwischenzeitlicher Hinweise und Hilfen hatten die Gruppen (mehr oder weniger große) Schwierigkeiten mit der geforderten Sequenzialität der Interpretation. Die Studierenden hatten – im Unterschied zur schrittweisen Präsentation der einzelnen Aussagen per Beamer durch mich im Zuge der ersten Erprobung – ihre Unterrichtsszene als Text vollständig erhalten. Sie neigten bei ihrer Interpretation dazu, nachdem sie den Text bereits zu Beginn schnell als Ganzes gelesen hatten, immer bereits die folgende Reaktion im Blick zu haben. Dementsprechend fielen ihnen sehr viel weniger Varianten ein als noch in der vorhergehenden Phase des Seminars. Dieser „Wunsch nach schneller, abkürzungshafter Formulierung der ‚Wahrheit‘ des Textes“ (Helsper 2000, S. 169) ist auch in anderen fallorientierten Lehrveranstaltungen festgestellt worden. Zudem hat die jeweils geringere Anzahl an Beteiligten während der Gruppenarbeitsphase dieses Problem noch verstärkt, so dass das Ergebnis in seiner Breite deutlich unter dem des Vormittags blieb. Insbesondere gelang es den Studierenden nicht, differenziert auf *mediendidaktische* Aspekte einzugehen. Nachfragen bei der Präsentation der Gruppenergebnisse machten deutlich, dass die Studierenden vergleichbare subjektive Theorien besaßen wie der Lehrer, so dass sie über interessante Hinweise wie z. B. in den Aussagen 48 bis 52 hinweg gelesen haben. In der Plenumsphase ließ sich dieses Problem wieder einschränken, da nunmehr die verschiedenen Interpretationen zusammengeführt und diskutiert wurden.

In aller Kürze zusammengefasst ergaben die Gruppeninterpretationen folgende Ergebnisse:

- ◆ Es handelt sich um Mathematikunterricht (eine Gruppe: Informatikunterricht) in der Mittelstufe, Thema ist das Sortieren von Elementen als Teilbereich der Mengenlehre (eine Gruppe: für die Entwicklung eines Algorithmus). Das Konzept des Lehrers besteht daraus, einen Unterrichtsinhalt zum Einstieg in handlungsorientierter Form erarbeiten zu

lassen. Im Unterricht ist ein roter Faden erkennbar, die Schülerinnen und Schüler können in allen Phasen die Absicht des Lehrers erkennen (eine Gruppe: gilt nur für den Beginn des Unterrichts). Der Lehrer knüpft an mehreren Stellen an bereits vorhandenes Wissen der Schülerinnen und Schüler an und formuliert klar definierte Aufgaben (eine Gruppe: gilt nur für den Beginn des Unterrichts). Es herrscht trotz vielseitiger Gespräche eine gute Disziplin in der Klasse. Die Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler ist hoch. (eine Gruppe: Es handelt sich aber nur um punktuelle und sehr kurze Schülerbeiträge.) Der Lehrer geht auf die Schülerinnen und Schüler ein und bestätigt ihre Antworten. Aus dem guten Einstieg hat der Lehrer nicht genügend entwickelt. Er thematisiert Dinge, die auch ohne das Stapelspiel möglich gewesen wären. Zum Ende hin verliert der Lehrer die Übersicht und der Unterricht wirkt aufgrund von Zeitdruck konfus. Der Lehrer gibt die fachlichen Definitionen nur noch ohne weitere Erläuterungen vor.

- ◆ Die Funktionen der verwendeten Medien umfassten die alltagsweltliche Simulation eines informatischen Inhalts (Sortierverfahren) mit Hilfe von Büchern zum einen als Unterrichtseinstieg zur Motivation der Schülerinnen und Schüler und zum anderen – abstrakter – mit Hilfe von Karten zur Formulierung eines umgangssprachlichen Sortieralgorithmus als erstem Schritt einer Erarbeitung von fachlichen Grundlagen. Darüber hinaus wurden Medien zur Präsentation der Aufgabe für die Partnerarbeit verwendet (Arbeitsblatt), zum Festhalten der zentralen Ergebnisse (Definitionen „Sortieren“ und „Sortierkriterium“) durch den Lehrer an der Tafel und durch die Schülerinnen und Schüler im Heft.
- ◆ Im medienbezogenen Handeln (Tafel) ließen sich verborgene subjektive Theorien aufdecken: Der Lehrer erwartet aufgrund vorhergehender Erfahrungen durch ihn selbst oder durch Beobachtung, beim Anschreiben an der Tafel Fehler zu machen. Er beugt Kritik vor, indem er die Schülerinnen und Schüler gleich bittet, sie zu korrigieren. Der Lehrer hat sich bei der Unterrichtsplanung ein Konzept für den Tafelanschrieb gemacht und auf einem Notizblatt festgehalten, von dem er sich jetzt trotz seiner Probleme mit der Umsetzung nicht lösen kann, so dass er sein Handeln wiederholt murmelnd kommentiert. Zudem muss er deshalb sein Platzproblem durch Quer- und Kleinschreiben lösen, so dass das Tafelbild unleserlich wird. Den Tafelanschrieb empfindet der Lehrer als Belastung, so dass er für die Schülerinnen und Schüler keine Aufmerksamkeit mehr hat. Die Schülerinnen und Schüler schreiben aufgrund ihrer Erfahrungen, dass die Zeit zum Abschreiben immer zu kurz ist, von Beginn an mit, obwohl der Lehrer vorgeblich erst alles anschreiben will. Er erwartet das Mitschreiben dann implizit aber doch oder reagiert auf die Schreibaktivitäten der Schüler.
- ◆ Als allgemeine Folgerungen aus der Besonderheit des Einzelfalls formulierten die Studierenden, dass Schülerinnen und Schüler durch einen guten Einstieg neugierig gemacht und motiviert werden müssen. Für ihren Wissenserwerb ist es darüber hinaus

wichtig, einen roten Faden im Unterricht zu erkennen. Eine praxisnahe Unterrichtsgestaltung führt zu hoher Schülerbeteiligung. Es ist wichtig, genügend Zeit für praktische Aufgaben einzuplanen.

Zusammenfassend lässt sich auf der Basis der Auswertung der fallbezogenen Lehrveranstaltungen – v.a. mit Hilfe der schriftlich dokumentierten Gruppenergebnisse – feststellen, dass die Rekonstruktion von Fällen einen wichtigen Schritt darstellt, um auf drei der oben angesprochenen Lehr-Lernzielebenen Erfolge zu erzielen. Die Interpretation der komplexen Unterrichtssituationen führt den Studierenden die Vielfältigkeit des notwendigen Theoriewissens vor Augen. Insbesondere die umfassenden Diskurse erleichtern es ihnen, das bereits vorhandene Wissen zu vernetzen. Damit verbunden ist eine Motivationssteigerung für das weitere Lehramtsstudium. Gleichzeitig erkennen die Studierenden mindestens in Ansätzen, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Handeln implizit auf Theoriewissen zurückgreifen. Zu vielen Aspekten des unterrichtlichen Handelns wird den Studierenden deutlich, wie sehr ihre eigene Sichtweise durch ihre jeweiligen subjektiven Theorien geprägt ist. Auch dies ist in erster Linie ein Ergebnis der Diskussionen unter den Studierenden. Eine solche Reflexion kann als erster Schritt auf dem Weg zur Veränderung überlieferter Handlungsmuster angesehen werden.

Im Rückblick lassen sich aus dieser Erprobung von Fallarbeit in der Lehrerbildung zur Vorbereitung auf eine Praxisphase aber auch Konsequenzen ziehen, die Veränderungen der Seminarkonzeption erforderlich machen und deren Berücksichtigung für die Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen empfohlen wird:

- ◆ Aus der Problematik der mangelnden Breite der Interpretationsansätze lässt sich zum einen die Konsequenz ziehen, die Erwünschtheit von Vielfalt in den Bedeutungszuschreibungen durch die Studierenden in der Aufgabenstellung deutlicher zu machen, und zum anderen, dass – mindestens bis eine größere Vertrautheit der Studierenden mit der Methode vorhanden ist als nach nur einmaliger Durchführung – eine Fallinterpretation in einer großen Gruppe mit einer Anleitung durch Hochschullehrende weiterführt als Kleingruppenarbeit. Dies gilt zumindest, wenn es sich – wie im vorliegenden Fall – um ein Blockseminar handelt und nur eine Betreuerin vorhanden ist, so dass die Gruppen die meiste Zeit allein arbeiten müssen.
- ◆ Im Unterschied zu einer Seminarkonzeption als Blockseminar, das auf der Basis einer entsprechenden Einstiegsphase den Vorteil eines offenen Arbeitsklimas bietet, was ausschlaggebend für die Wahl dieser Organisationsform war, sollte Fallarbeit aber eher als traditionelles Seminar im Wochenrhythmus durchgeführt werden. Dann würde sich zum einen die Gelegenheit bieten, dass die Studierenden abwechselnd zwischen den einzelnen Seminarsitzungen die Fachliteratur zu im Seminar aufgetauchten Fragen

heranziehen und auf einer fundierten Basis mögliche Antworten zu Beginn der nächsten Sitzung den übrigen Teilnehmern zur Diskussion stellen. Auf diese Weise könnte auch das zentrale Lehr-Lernziel der Veränderung überlieferter Handlungsmuster weitergehend verfolgt werden, als nur bis zu den Schritten der Bewusstmachung der subjektiven Theorien der Studierenden und deren Reflexion, indem theoriegeleitet Handlungsalternativen entwickelt werden und sich die Studierenden schließlich für eine entscheiden (vgl. auch Hatch 1999, S. 240, der zudem den interessanten Vorschlag macht, die Studierenden Handlungsalternativen in Form von Simulationen im Seminar spielen zu lassen).

Zum anderen kann im Wochenrhythmus zu jeder Interpretationseinheit ein Wechsel von Gruppen- und Plenumsphasen stattfinden, so dass das oben angesprochene Problem der mangelnden Interpretationsbreite nicht durch eine alleinige Arbeit in der Großgruppe aufgefangen werden muss, bei der das vermutlich mit einem sehr viel höheren Lernerfolg verbundene selbstständige Durchführen von Interpretationen entfällt. Durch die unmittelbar an eine Gruppenarbeitsphase anschließende Konfrontation der Studierenden mit anderen Interpretationsansätzen wird man beiden Anforderungen gerecht.

- ◆ Als Problem sei allerdings darauf hingewiesen, dass die Unterrichtsszene auch zahlreiche Stellen enthält, die aus allgemeindidaktischer Sicht, und einige Stellen, die aus fachwissenschaftlicher Sicht kritisch reflektiert werden müssten. Was das Unterbleiben durch die Konzentration auf eine medienbezogene Frage für Folgen hat, ob sich das problematische Vorbild bei den Studierenden festsetzt, muss zunächst offen bleiben.

In diesem Zusammenhang muss auch die Problematik angesprochen werden, dass es in manchen Fällen nicht gelingt, zugrunde liegendes Theoriewissen der Lehrerinnen und Lehrer zu identifizieren, da dieses mit überlieferten Routinen verschmolzen ist. Ein Gespräch der Studierenden mit den gefilmten Personen könnte hier weiterhelfen.

- ◆ Die sequenzielle Präsentation eines Unterrichtstranskripts über einen Beamer ist der Verteilung als vollständiger schriftlicher Text deutlich überlegen, da es bei Ersterem nicht möglich ist, die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler bereits in die Phase der Rekonstruktion und Interpretation einzubeziehen.

Die Rückmeldungen der Studierenden zu den Lehrveranstaltungen, in denen Fallrekonstruktionen vorgenommen wurden, ergänzen diese Analysen und sie zeigen die Bedeutung dieser Methode für die Lehrerbildung. In positiver Hinsicht registrieren die Studierenden für sich eine deutliche Sensibilisierung gegenüber der – für sie überraschend hohen – Vielfalt des Unterrichtsgeschehens. Erneut für sie überraschend müssen sie registrieren, dass in den Lehrerhandlungen an vielen Stellen subjektive Theorien der Lehrperson versteckt sind. Die Studierenden geben auch an, ein höheres Verständnis für

Schülerreaktionen erworben zu haben, da Schülerinnen und Schüler Lehreraussagen sehr unterschiedlich interpretieren können, und zwar abhängig von ihren subjektiven Theorien. Die Fallinterpretation wird von ihnen zudem als gute Möglichkeit bewertet, als Lehrerin bzw. als Lehrer später eigene Unterrichtserfahrungen zu reflektieren. Durch das Transkript könnten problematische Punkte von Unterricht festgehalten werden, der im Moment des Handelns sehr schnell abläuft, so dass man sie nicht mit bekommt. Selbiges gelte für unbewusste Handlungen, deren Reflexion nur im Nachhinein möglich ist. Als Negativpunkt führen die Studierenden an, dass sie fürchten an Flexibilität zu verlieren, da ihnen die Vieldeutigkeit ihres Handelns im Unterricht als ständige Bedrohung vor Augen stehen könnte.

4. Weiterführung der Fallarbeit in den Praxisphasen durch die Studierenden

Im Bericht, den die Studierenden über ihre Praxisphase anzufertigen hatten, hatten sie die Möglichkeit, eine selbst transkribierte Unterrichtsszene zu interpretieren. Es konnte sich um eigenen Unterricht oder um den der Mentorin bzw. des Mentors handeln, der optimalerweise in Video- oder Audioform aufgezeichnet wurde, um schrittweise rekonstruieren und interpretieren sowie erwartete Folgehandlungen und denkbare Alternativhandlungen formulieren zu können. Wer aufgrund des technischen Aufwands für sich persönlich keine Möglichkeit der Aufzeichnung sah, konnte eine Mitschrift verwenden. Drei Monate nach Absolvieren der Blockpraktika lagen 15 Berichte vor, so dass noch kurz auf einige Erfahrungen eingegangen werden soll. Ich habe allerdings nicht den Anspruch, dies in kontrolliert-vergleichender Weise zu tun, da ein systematischer Vergleich mit den ca. 100 weiteren Berichten dieses Durchgangs, deren Autorinnen und Autoren kein Vorbereitungsseminar besucht hatten, den Rahmen sprengen würde. Eine solche Evaluation sollte aber Gegenstand eines zukünftigen Forschungsvorhabens sein.

Zunächst lässt sich festhalten, dass der Anteil der Arbeiten, der wegen unzureichender Ausführung zur Nachbearbeitung zurückgegeben werden musste, deutlich geringer war als bei den übrigen Praktikumsberichten dieses Durchgangs. Während bezogen auf diese bis zum Zeitpunkt meiner Analyse bei über 40 Prozent eine Nachbearbeitung vorgenommen werden musste – i. d. R. bedeutet dies, dass sich die Studierenden noch einmal eigens mit einer spezifischen Fragestellung reflektiert und literaturgestützt auseinander setzen, die im Bericht besonders defizitär abgehandelt wurde –, galt dies nur für vier der Studierenden, die am Seminar teilgenommen haben (also für weniger als 30%). In qualitativer Hinsicht handelte es sich allerdings bei beiden Gruppen um dieselben Schwachstellen. Durchgängiges Defizit der zur Nachbearbeitung zurückgegebenen Berichte ist eine fehlende Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien, sei es in Form von Fachliteratur, sei es in Form von Bezügen zu Lehrveranstaltungen. Damit eng verbunden ist häufig ein sehr

niedriger Reflexionsgrad der Berichte. Die Studierenden beschreiben vielfach – trotz ausdrücklich anderer Hinweise im Begleitschreiben zur Praktikumsanmeldung – in sehr differenzierter Weise Einzelheiten des Praktikumsablaufs, manchmal jeder einzelnen Stunde, ohne nach Lernzielen (und dem Grad ihres Erreichens) zu fragen, Systematisierungsversuche vorzunehmen oder Alternativen zum Beobachteten vorzuschlagen. Bewertungen des beobachteten Unterrichts erfolgen – offensichtlich vor dem Hintergrund subjektiver Theorien – in eher pauschaler Form „Die Stunde hat mir gut gefallen.“, „Ich fand den Lehrer sehr angsteinflößend.“ oder „Es wurden viele Medien eingesetzt, so dass der Inhalt gut vermittelt werden konnte.“

Die Qualität der übrigen Arbeiten von Seminarteilnehmern, die gleich in der ersten Fassung angenommen werden konnten, unterschied sich hiervon deutlich. Zum einen haben einige Studierende – wie im Seminar vorgeschlagen – Transkripte kurzer Unterrichtsszenen angefertigt und diese interpretiert. Wenn die Ausführungen der Studierenden auch nicht die Differenziertheit der Diskussionen im Seminar erreichen – angesichts meiner Aussagen zur Notwendigkeit mehrerer Interpreten im Seminarzusammenhang auch nicht überraschend –, ist doch zu erkennen, dass die Suche nach dem ‚latenten Sinn‘ einer Situation, der für Schüler und Lehrer durchaus unterschiedlich sein kann, eine wichtige Intention der Fallarbeit ist. Diese Arbeiten zeichnen sich auch in anderen Teilen durch eine hohe Sensibilität für alternative Möglichkeiten des Handelns auf Lehrerseite sowie in einigen Fällen auch durch Sensibilität für Missverständnisse zwischen Lehrern und Schülern aus, so dass eine zentrale Intention des Seminars als erreicht angesehen werden kann. Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer, die kein Transkript vorgelegt haben, begründeten dies mit den mangelnden Möglichkeiten der Aufzeichnung in der Schule. Dennoch fallen ihre Praktikumsberichte mindestens dem Augenschein nach qualitativ besser aus als die der übrigen Studierenden, indem der Reflexionsanteil deutlich höher ist. Unterricht erscheint nicht als unveränderliche Größe, sondern es werden Fragestellungen entwickelt, unter denen beobachtet wird und für die begründete Urteile abgegeben werden.

Abschließend möchte ich eher summierend noch einige Erkenntnisse zu typischen subjektiven Theorien der Studierenden zum Unterricht sowie zu Lehrpersonen und Schülern aufzeigen, wie sie aus den Berichten deutlich werden. Über die Thematik dieses Beitrags hinausgehend können sie Ansatzpunkte für weitere Lehrveranstaltungen dieser Art darstellen:

- ◆ Mit der Formulierung von Lernzielen und ihrer Begründung (eingebettet in allgemeine Bildungsziele und abhängig von vorliegenden Lernvoraussetzungen) sowie der Überprüfung ihrer Erreichung scheinen nur sehr wenige Studierende zu diesem Zeitpunkt des Studiums (nach dem zweiten bzw. dritten Semester) vertraut zu sein. Insbesondere ist auffällig, dass offensichtlich auch überhaupt kein Bewusstsein über die Notwendigkeit

einer solchen Tätigkeit vorhanden ist. Entweder spielen entsprechende Fragestellungen erst gar keine Rolle (dies gilt für mehr als die Hälfte der Arbeiten) oder es findet eine Verwechslung von Lernzielen und – durch das Schulbuch vorgegebenen – Unterrichtsthemen statt (dies gilt für ca. ein weiteres Drittel). „Erfolgreicher“ Unterricht ist demzufolge in vielen Berichten ein Unterricht, der „mir und den Schülern Spaß gemacht“ hat, wie mehrere Studierende ausführen.

- ◆ Die Motivation der Schülerinnen und Schüler erscheint in vielen Praktikumsberichten nicht als Teil der beruflichen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, sondern als quasi ‚angeborene‘ und nicht veränderbare Größe auf Schülerseite (i.d.R. ganzer Klassen). Danach gibt es „ziemlich unmotivierte“ bzw. „desinteressierte“ Klassen oder „engagierte“ Klassen. Folge dieser Auffassung ist ein Minimum an Einsatzbereitschaft in den ersten und ein Maximum in den letzten Klassen. Es drängt sich der Eindruck auf, dass es sich hierbei um einen sich selbst – in negativer bzw. positiver Richtung – verstärkenden Kreislauf handelt. Statt anzustreben, diesen bezogen auf ‚unmotivierte‘ Klassen zu durchbrechen, scheint es hier nur darum zu gehen, diese Stunden möglichst schnell und ohne Schaden hinter sich zu bringen.
- ◆ Dominierende Lehr-Lernform, die die Studierenden in ihrem eigenen Unterricht einsetzen, ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch mit einem hohen Tätigkeitsanteil auf Lehrerseite. Gruppenarbeit oder andere Formen der Schülerorientierung werden – wenn überhaupt – nur in „ruhigen“ und „interessierten“ Klassen eingesetzt. Obwohl es sich bei dem Unterrichtsgespräch aufgrund der hohen Aktivität des Lehrers bzw. der Lehrerin um eine sehr anstrengende Lehr-Lernform handelt, sind die Formen der Abweichung davon einerseits so stark mit der Angst besetzt zu scheitern und andererseits so stark mit der subjektiven Theorie verbunden, zu wenig ‚Stoff zu vermitteln‘, dass sie nicht eingesetzt werden.

Eine reizvolle Forschungsaufgabe ist zudem zu prüfen, inwieweit die – ersatzweise oder zusätzliche – Verwendung von Videoaufnahmen der Unterrichtsszenen im Sinne einer Behandlung der Bilder als Text die Interpretation beeinflusst. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei der Wiedergabe der nicht-sprachlichen Komponenten der Ton- und Bildaufnahmen das Problem der ‚Notierung‘ (Oevermann) entsteht, da immer nur die Wahrnehmung durch den Betrachter sprachlich erfasst werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine professionelle Wahrnehmung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in starkem Maße davon abhängt, inwieweit es gelingt, die in 13 Schuljahren erworbenen subjektiven Theorien zum Lehrerhandeln – als handlungsbestimmendem Moment von Handlungsmustern – weiterzuentwickeln. Fallrekonstruktionen stellen eine geeignete Methode dar, das Vorhandensein solcher

subjektiver Theorien bewusst zu machen und sie durch Reflexionen und im Diskurs zu verändern. Damit stellt Fallarbeit in der Lehrerbildung *einen* wichtigen Weg dar, der eingangs von Gutmann geforderten Subjektorientierung gerecht zu werden – ohne die ebenfalls notwendige Fachorientierung zu vernachlässigen.

Literaturverzeichnis

- Allert [1998], Tilman: Rezension „Arno Combe/ Werner Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität“. In: Soziologische Revue. Besprechung neuerer Literatur (München/ Wien) 21 (1998) 3, S. 247-251
- Blömeke [2001a], Sigrid: Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerbildung. Theoretische und empirische Fundierung am Beispiel medienpädagogischer Kompetenz. Paderborn: Universität/ Fachbereich Erziehungswissenschaft (3 Bd., noch unveröff. Habilitationsschrift)
- Blömeke [2001b], Sigrid: Zur medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Folgerungen aus der aktuellen lern- und professionstheoretischen Diskussion. In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (<http://www.medienpaed.com/00-2/bloemeke1.pdf>)
- Dewe [1991], Bernd: Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen: Schwartz
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf [1990]: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael/ Baumert, Jürgen/ Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik. Braunschweig: Copy-Center Colmsee (= Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeit; 28), S. 291-320
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf [1992]: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91
- Fatke [1995], Reinhard: Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim/ Basel) 41 (1995) 5, S. 675-680
- Flick [2000], Uwe: Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 179-200
- Groeben, Norbert/ Wahl, Diethelm/ Schlee, Jörg/ Scheele, Brigitte [1988]: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke
- Hatch [1999], J. Amos: What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. In: Teaching and Teacher Education (Oxford) 15 (1999), S. 229-242
- Helsper, Werner [2000]: Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst/ Klika, Dorle/ Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/ München: Juventa, S. 142-177
- Herbart [1802/1982], Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Bd. 1: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta 2. Aufl. (= Pädagogische Texte)
- Huber [1995], Ludwig: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart/ Dresden: Ernst Klett, S. 114-138
- Jungwirth [u. a. 1994], Helga/ Steinbring, Heinz/ Voigt, Jörg/ Wollring, Bernd (Hrsg.): In: Maier, Hermann/ Voigt, Jörg (Hrsg.): Verstehen und Verständigung. Arbeiten zur interpretativen Unterrichtsforschung. Köln: Aulis (= IDM-Reihe; 19), S. 12-42

- Koring [1996], Bernhard: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 303-339
- Kümmel [1978], Friedrich: Erfahrung, Können, Kunst. Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim/ Basel). 15. Beiheft, S. 119-120
- Neuweg [1999], Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften; 311)
- Oevermann [1996a], Ulrich: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In: <http://rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/index.htm> (März 1996; Ausdruck v. 05.05.2000)
- Oevermann [1996b], Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Oevermann [2000], Ulrich: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer [2000], Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 58-156
- Schleiermacher [1983], Friedrich: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. Frankfurt/M. u.a.: Ullstein (=Pädagogische Schriften; 1)
- Wagner [1998], H.-J.: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Warzecha [1997], Birgit: Lehrerbildung zwischen telegenem Entertainment und wissenschaftlichem Anspruch. In: Bayer, Manfred/ Carle, Ursula/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 347-361
- Well [1999], Nadja: Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung. Fallorientierte Beispiele. Neuwied / Kriftel: Luchterhand (= Praxishilfen Schule. Pädagogik)
- Weniger [1952], Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz
- Wildt [2000], Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, Manfred u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171-182

Sigrid Blömeke, Jg. 1965, Universitätsprofessorin Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen zur Lehrerbildung, zur historischen Bildungsforschung und zur Medienpädagogik.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin