

Ummel, Hannes; Scheid, Claudia; Wienke, Ingo

Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung

Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 86-93



Quellenangabe/ Reference:

Ummel, Hannes; Scheid, Claudia; Wienke, Ingo: Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 86-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135652 - DOI: 10.25656/01:13565

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135652>

<https://doi.org/10.25656/01:13565>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 23 (1), 2005

Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung

Hannes Ummel, Claudia Scheid und Ingo Wienke

Die Analyse von «Fällen» hat in Pädagogik und Lehrerinnen- und Lehrerbildung Tradition und erlebt seit dem Paradigmenwechsel in den 1970er-Jahren einen Aufschwung. Die handlungsstrukturelle Professionalisierungstheorie im Gefolge von Parsons und Oevermann setzt auf die Arbeit mit Fällen als Mittel zur Bildung eines professionellen Habitus. Am Beispiel von fallrekonstruktiven Seminaren am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern NMS wird im Text dargelegt, welche Möglichkeiten ein fallrekonstruktives Vorgehen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eröffnet. Dabei werden auch die «Stolpersteine» bei einem solchen Vorgehen skizziert.

1. Fallanalysen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Arbeit mit Fallbeispielen hat in der Pädagogik Tradition. So bezeichnet etwa Fatke (1995, S. 676) die Fallanalyse als die «klassische Methode» pädagogischer Erkenntnisgewinnung» und belegt dies mit der Theorieentwicklung in der Psychoanalytischen Pädagogik, die bereits in den 20er-Jahren allgemeine Erkenntnisse aus der Analyse von Fällen gewann. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden Fallanalysen vielfache Verwendung.¹ Die Hinwendung zur Arbeit mit Fällen ist durchwegs mit der Hoffnung verbunden, dass durch sie die Integration von Mitgebrachtem und Angeeignetem, also von Praxis und Theorie gelinge. Implizites Vorwissen soll in der praxisentlasteten Situation des Seminars geklärt, kausalistische «Trivialmaschinen» infrage gestellt, unhinterfragte Routinen aufgebrochen werden, so dass für den zukünftigen Praktiker, die zukünftige Praktikerin mehr und anderes differenzierter wahrnehmbar wird.

Die an Handlungsstrukturen orientierte Professionalisierungstheorie (vgl. etwa Parsons, 1964; Oevermann, 1996 und 2002) sieht das Ziel fallbasierter Ausbildung in der Herausbildung einer geklärten Handlungs- und Beurteilungskompetenz, eines «professionellen Habitus». In dieser Theorie wird zwischen *diffusen* und *spezifischen* Anteilen in der Sozialbeziehung des Professionellen zu seinem Klienten (in diesem Fall zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin) unterschieden. Die diffusen Anteile sind dadurch gekennzeichnet, dass sie den ganzen Menschen in seiner Persönlichkeit beanspruchen und so nicht auf ein Ziel hin ausgerichtet sind. Bei den spezifischen Anteilen

¹ Im deutschsprachigen Raum wären etwa die Fallseminare des «Mainzer Modells» (Beck u. a., 2000), die an der Objektiven Hermeneutik ausgerichteten Ausbildungsformen von Wernet (Wernet, 2000b) sowie das v. a. in der Lehrerweiterbildung eingesetzte «Analysegespräch» von Fenkart und Krainz-Dürr (1996) zu nennen. Einen Einblick in die Diskussion über Fallanalysen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet ein von Ohlhaver und Wernet herausgegebener Band (1999).

hingegen sind klare Zweckorientierungen erkennbar, sie beschränken sich immer nur auf einen *Teil* des Menschen (z. B. seinen Beruf). Bei einem Arzt heisst das z. B., dass er einerseits auf der Einhaltung des vertraglich ausgehandelten Behandlungsrahmens besteht und so bewusst die spezifischen Anteile anspricht. Andererseits ist ein Patient durch die Krankheit immer als ganze Person, also in der diffusen Form thematisch. Diagnose und Therapie erfordern damit auch die Erkenntnis der ganzheitlichen Dynamik im Krankheitsgeschehen. Der Professionelle muss im Arbeitsbündnis (vgl. Oevermann, 1996) mit seinem Klienten in den diffusen Anteilen jede kognitive oder emotionale Erkenntnis nutzen, die einer «Problemlösung» dienen kann. In Betonung der spezifischen Anteile wiederum müssen die Grenzen der Beziehung, die mit der Zweckorientierung gegeben sind, beständig präsent gehalten werden, um die Beziehung nicht in gegenseitige Verwicklungen entgleiten zu lassen. Professionelles Handeln ist damit bestimmt als Bewältigung einer Problematik unter den widersprüchlichen Anforderungen der diffusen und spezifischen Anteile der Beziehung zwischen den Beteiligten.

In einer Lehr-Lern-Beziehung gibt es zwei Dimensionen in der Spannung von spezifischen und diffusen Anteilen. Erstens: Ein Kind versteht die spezifischen Anteile noch nicht, es kann das Gegenüber ausschliesslich als ganze Person betrachten. Dies kann z. B. in «indiskreten» Fragen an die Lehrperson zum Ausdruck kommen: «Hast Du einen Freund? Hast Du auch Kinder?» Zweitens: Jedes Lernen ist per se diffus angelegt, man lernt – auch als Erwachsener – letztlich nur als ganzer Mensch (vgl. Oevermann, 2002, S. 47 ff.). Aus der ersten Dimension erwächst für die Lehrperson die Notwendigkeit, die Nähe- und Empathiewünsche, möglicherweise auftretende Provokationen und irrationale Aggressivitäten für den Lernprozess fruchtbar umzuleiten. Faktisch bedeutet das, die angebotene Diffusität der Kinder (sinngemäss: «ich will, dass Du mich magst») nicht naiv «auszuagieren» (die Lehrperson könnte z. B. die Schülerinnen und Schüler wie eigene Kinder behandeln), sondern sorgfältig und kontrolliert auf die spezifischen Anteile schulischen Lernens abzustimmen. In der zweiten Dimension muss die Lehrperson Begeisterung oder Verzweiflung beim Lernen und die ganz individuellen Aneignungswege eines Kindes auf angemessene Weise deuten und versuchen, daraus gewinnbringende Strategien zu entwickeln.

Pädagogisches Handeln ist demgemäss dann professionalisiert, wenn für eine grundsätzlich nicht standardisierbare Problemstellung (z. B. das Nicht-Verstehen eines Kindes) die jeweils passende Problemlösung gefunden wird, und zwar genau dann, wenn die Eigenkräfte des Kindes dies nicht leisten können. Ein professioneller Habitus bezeichnet dabei jene Haltung, die es ermöglicht, zwangsläufige Widersprüchlichkeiten (etwa die zwischen diffusen und spezifischen Anteilen) auszuhalten, jeweils dem Einzelfall entsprechend zu handeln und dabei auf Fachwissen in angemessener Weise – d. h. nicht «schubladisierend» – zurückzugreifen.

Folgt man diesem Theorieansatz, dient die Analyse von Fällen in der Ausbildung weder der Illustration noch einem rein kognitiven Lernen, ihr kommt vielmehr die Aufgabe zu, «die Formation eines Professionshabitus entscheidend in einer Richtung zu fördern, in der der zukünftige Lehrer wie selbstverständlich das schwierige Geschäft der auf geduldiger, detailgerechter Rekonstruktion beruhenden Einsichtnahme in die konkreten Lernprobleme eines Schülers ebenso wie in die Sachprobleme eines Wissensstoffes bzw. eines Erkenntnisgegenstandes zu beherrschen lernt» (Oevermann, 2002, S. 63). Darin eingebettet muss es das Ziel eines fallanalytischen Vorgehens sein, Nähe- und Distanzprobleme der Lehr-Lern-Beziehung zu verdeutlichen und eine Haltung zu *befördern*, in der es möglich ist, diese Probleme auszuhalten und ihnen eine positive, d. h. dem Zweck der Beziehung dienliche Wendung zu geben.

Die in den Sozialwissenschaften entwickelte Forschungsmethode der Sequenzanalyse (vgl. Wernet, 2000a) eignet sich für ein fallanalytisches Vorgehen in Aus- und Weiterbildung in besonderem Masse – weswegen sie in dem folgend dargestellten Ansatz Anwendung findet. Das ist unter anderem darin begründet, dass in dieser Methode Handeln als Abfolge von Entscheidungen betrachtet wird. An jeder «Sequenzstelle», d. h. an jeder Stelle an der eine Entscheidung fällt, wird analysiert, was diese Entscheidung im Vergleich mit anderen möglichen kennzeichnet. Professionalisiertes Handeln, das aufgrund der Orientierung am Einzelfall durch Entscheidungen in eine offene Zukunft geprägt ist, also nicht standardisierbar ist, lässt sich auf diese Weise besonders gehaltvoll reflektieren. Die Studierenden können die Bedeutung der verschiedenen nicht realisierten Entscheidungsoptionen beleuchten. Zudem erlaubt ein Vorgehen, das an die Sequenzanalyse angelehnt ist, die Verdichtung der Ergebnisse zu einer Struktur. Der Analyseprozess verbleibt in der Reflexion getroffener Entscheidungen nicht beim reinen Aufzeigen von Alternativen und Möglichkeiten, sondern man kann die immanente Logik einer Entwicklung verfolgen und prognostizieren, indem Konstanten in einem Entscheidungsverhalten herausgearbeitet werden.

2. Fallanalysen in der Lehre am ILLB NMS Bern

2.1 Konzepte der Ausbildung

Auf dieser methodischen Basis wurde am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ILLB) Bern NMS in soziologischen Lehrveranstaltungen ein Modell einer Habitus bildenden Arbeit mit Fällen entwickelt: Im ersten Semester besuchen die Studierenden der Stufen Kindergarten/Unterstufe eine Vorlesung mit integrierter Übung, in der ihnen einerseits einige soziologische Grundbegriffe vermittelt werden, sie andererseits lernen, mit Hilfe einiger methodischer Faustregeln² qualitative, themenspezifische und

² Wie etwa: Hintergründe an plausiblen Alternativen entwerfen; alle Reflexionen und Deutungen müssen präzise am Material belegt werden; keine Deutungen aus dem Kontextwissen ableiten («typisches Scheidungskind»); dem Text in die Verästelungen folgen - nicht alles auf einen Blick zu erfassen versuchen; eine Hypothese entwerfen und sie zu widerlegen versuchen etc.

prototypische Materialien zu interpretieren. Hier erhalten die Studierenden erste grundlegende Einblicke in den Umgang mit Fallmaterial.

Für das dreiwöchige Praktikum in Schule bzw. Kindergarten, das zwischen dem ersten und dem zweiten Semester stattfindet, erhalten sie den Auftrag, vier Situationen als Episoden in Form eines Erinnerungsprotokolls aufzuzeichnen. Mindestens eines dieser Protokolle wird dann nach den eingeübten Regeln analysiert.

Im zweiten Semester arbeiten sich die Studierenden in vier Doppellektionen anwendungsorientiert vertieft in die Methode der Fallrekonstruktion ein. Danach wählen sie ein schon bearbeitetes oder ein neues Protokoll aus ihrem Fundus aus, analysieren es nach den «Regeln der Kunst» (siehe unten) in einer Kleingruppe und präsentieren die Ergebnisse in einem längeren Referat.

Sowohl für den ersten Analyseschritt (mit Hilfe der «Faustregeln») als auch für die elaborierte Form im zweiten Semester ist die sozialwissenschaftliche Methode der Sequenzanalyse die Grundlage. Eine Fokussierung auf die wichtigsten Regeln (in unserem Fall etwa die Prinzipien von Sequentialität, Wörtlichkeit und «Sparsamkeit», vgl. Wernet, 2000a) garantieren die Einhaltung des knappen Zeitbudgets. Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann es dabei nicht primär um eine differenzierte Methodenkompetenz gehen, sondern die Studierenden sollen *ein* Werkzeug im Rahmen einer thematisch klar gebundenen Analysekompetenz erwerben.

2.2 Analysebeispiel

Eine Studierende berichtet in einem Erinnerungsprotokoll im Anschluss an ihr Praktikum, wie einige Schüler in der Pause versuchen, ihre in der Nähe abgestellten Taschen zu durchwühlen. Sie verwahrt sich dagegen, aber die Kinder entwenden sie schliesslich und machen die Bestohlene mit leisem Spott darauf aufmerksam: «Ich reagierte nicht gross, erwiderte nur, dass ich sicher sei, dass sie zu Beginn der Stunde bestimmt wieder an ihrem Ort seien und schaute den Jungen [von dem sie vermutete, dass er die Taschen entwendet habe, d.A.] eindringlich an. Er sagte: «Na, schauen wir mal»» (Ummel u.a., 2003, S. 15). Im Lauf der Pause stellt der Junge der Praktikantin eine Frage, die sie zurückweist: «Bevor meine Taschen nicht da sind, gebe ich dir bestimmt keine Antwort» (Ummel u.a., 2003, S. 15). Er deutet unter den Tisch, wo er sie heimlich hingeschoben haben musste – daraufhin beantwortet die Praktikantin die Frage.

Die vollständige Analyse, die die Studentin im Rahmen eines Seminar-Vortrags angefertigt hat, kann hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Im Kern kommt sie zu einem Fazit, in dessen Mittelpunkt sie eine spezifische Problematik entdeckt:

[Es handelt sich, d. A.] nämlich um [eine] Grenzüberschreitung durch Schüler und um die Wahrung der Privat- und Intimsphäre der Lehrperson. ...Der Punkt ist eigentlich, dass meiner Meinung nach eine grosse Unsicherheit herrscht, wo der Privatbereich einer Lehrperson beginnt. Auch der Umgang mit Intimität ist

alles andere als klar geregelt. Eine Lehrperson befindet sich diesbezüglich in einer ganz speziellen Situation, denn sie tut nicht gut daran, Persönliches, auch von Seiten der Schüler, a priori einfach auszuschliessen, ... Jede Lehrperson muss hier eine eigene Entscheidung treffen. ... Ein gutes Beispiel, wie das Vermitteln von Normen *nicht* funktioniert, sehen wir in Episode I. [...] So findet zum Beispiel keine Kommunikation zwischen mir und den SchülerInnen statt. Zudem stellt sich in dieser, wie auch in anderen ähnlichen Situationen, immer die Frage der zur Verfügung stehenden Zeit. So beinhaltet der Lehrplan bekanntlich ein sehr gedrängtes Programm und jede Lehrperson ist bestrebt, das Vorbereitete möglichst reibungslos durchzuziehen. Jeder Versuch, auf eine Störung eingehend zu reagieren, bedeutet demnach natürlich auch eine Verzögerung, was das Vermitteln des Stoffes betrifft. Trotzdem scheint mir, dass es, gerade wenn es um das Thema Privatsphäre geht, eine grosse Rolle spielt, ob man Zeit hat, beziehungsweise sich Zeit nimmt oder nicht. ... Auch in Episode II geht es auf eine Art und Weise um die Zeit, denn ich gebe dem Schüler ja die Möglichkeit, bis zum Anfang der Stunde die Taschen freiwillig und selbstständig zurück zu stellen. Die Zeit, beziehungsweise die Tatsache, dass eine gewisse Zeitspanne zur Verfügung steht, ist also auch in dieser Episode ein sehr wichtiger Faktor. Diese Überlegungen geben mir Anlass dazu, zu vermuten, dass bei den Themen Privatsphäre und Intimität die Zeit nie ausser Acht gelassen werden darf. Es ist nämlich lohnend, sich Zeit für die Auseinandersetzung mit solchen kritischen Situationen zu nehmen, denn dies bedeutet, dass in der Zukunft ähnliche Sachlagen mit einem gewissen Konfliktpotenzial viel souveräner und schneller gelöst werden können und somit schlussendlich eigentlich Zeit gespart wird. (Ummel u. a., 2003, S. 15 ff.)

Zentrales Thema ist in der Analyse der Studentin die «Grenze der Intimsphäre». Die Studentin verhandelt und kommt so zu einem nachhaltigen Erfolg. Das ist ihrer Meinung nach nur möglich, weil ein entscheidender Faktor dazu kommt: Zeit. Die Praktikantin hat Zeit und Möglichkeit, die Norm zu erklären und ihre Einhaltung zu fordern – der Junge stellt sich verbal dagegen, lenkt aber durch das Zurückbringen der Taschen nach einer gewissen Zeit stillschweigend ein. So vermittelt die Studierende quasi «en passant» Regeln des Respekts und Grenzen der Intimität. Sie folgert, dass man als Lehrperson bestimmten Problematiken den notwendigen Raum zur Thematisierung geben muss und zwar dann, wenn sie auftauchen.

Die Studentin schafft es also, in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprotokoll Kernproblematiken pädagogischen Handelns zu reflektieren, d.h. indirekt abzuwägen, inwieweit es ihr in diesem Fall gelingt, dem Ideal eines professionellen pädagogischen Habitus gerecht zu werden.

3. «Fallstricke» der fallorientierten Ausbildung

Das Beispiel zeigt, wie man mit einem fallrekonstruktiven Vorgehen erste Einsichten in pädagogisches Handeln gewinnen kann. Man muss allerdings betonen: nur erste. Die oben zitierte Studentin schreibt in einer Reflexion ihrer Arbeit:

Die Analyse kritischer Situationen trägt dazu bei, zu erkennen, welche Handlungen überhaupt nützlich sein könnten, um zu einer Lösung zu gelangen und welche eher kontraproduktiv sind. Mein erster Gedanke bezüglich [der] Episode war: «Oh nein, das hast du ja nicht allzu geschickt angestellt...». Nach der Analyse habe ich aber festgestellt, dass meine Reaktion gar nicht so ungünstig war, sondern eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Thema darstellt. Was man sich aber immer vor Augen halten muss, ist, dass eine Arbeit in dieser Art wie ich sie erstellt habe, kein Patentrezept für Situationen wie sie in [der]

Episode beschrieben sind, sein kann und will. Sie ist vielmehr eine Reflexion über das eigene Handeln, welches schlussendlich zu einem professionelleren Umgang mit Konfliktsituationen führen soll. (Ummel u. a., 2003, S. 19)

Das Resümee dieser Analyse befriedigt unter professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten der Habitusbildung. Das ist aber nicht die Regel. Studierende gehen oft sehr viel «ungnädiger» mit eigenen Protokollen um und sind teilweise nur schwer von einer Selbst-«Verurteilung» abzubringen. Dem kann man als Seminarleiter mit dem Verweis auf das Novizentum der Studierenden auf der einen Seite sowie andererseits auf die Komplexität einer pädagogischen Situation begegnen, die erst in der nachträglichen Analyse in voller Gänze erkennbar ist. Umgekehrt muss manchmal der Enthusiasmus der Studierenden relativiert werden, wenn sie glauben, einen «geglückten Kunstgriff» erkannt zu haben: Pädagogische Praxis muss sich immer wieder aufs Neue bewähren, man kann keine standardisierbaren Handlungsroutinen entwickeln.

Das Ziel fallrekonstruktiver Arbeit an Realitätsprotokollen liegt darin, Variationsmöglichkeiten des pädagogischen Handelns zu entdecken und zu interpretieren. Damit besteht aber auch die Gefahr, dass zu experimentellem Zweck entworfene Alternativen vorschnell zu «richtigen» Optionen umgedeutet werden. Eine Studierende brachte es in einem Kommentar zur Technik der Auffächerung von Handlungsoptionen auf die Formel: «So viele Möglichkeiten habe ich als frei entscheidende Lehrperson.» Studierende können so den Eindruck erhalten, der Fall sei ein «Assoziations-Trampolin», die Team-Interpretationen demgemäss einfach ein Vehikel, andere Meinungen kennen zu lernen. In diesem Fall bestünde das Ergebnis in einer Art emotional-intellektueller Horizonterweiterung, die unverbindlich bleibt und nicht der Habitusbildung dient. Im Gegenteil zur im Zitat aufscheinenden Überhöhung des frei entscheidenden Subjekts muss eine methodisch angeleitete Fallanalyse transparent machen, wie die sozialen Kräfte sich auch gegen hochgestimmte Selbstbilder und rational erarbeitete Konzepte durchzusetzen vermögen.

Der Gefahr eines Abgleitens der Analyse in eine folgenlose Horizonterweiterung kann u.a. dadurch vorgebeugt werden, dass die Analyse über einige Interakte geführt wird, bis sich ein Muster erkennen lässt. Allgemein gesprochen: Es muss versucht werden, am Material eine Hypothese zu entwickeln und diese nach Möglichkeit zu überprüfen. Das wird nicht in jedem Fall gelingen, aber der Versuch signalisiert schon, dass das Nachdenken über das Handeln in Kindergarten und Schule kein Selbstzweck ist. Gerade im Hinblick auf die heutige Konjunktur «reflexiver» Konzepte erscheint dieser Hinweis u.E. nicht mehr trivial. Fallrekonstruktionen in Studierendengruppen können auch dann leicht im Sand verlaufen, wenn nicht immer wieder der Fokus des «Gelingens» des pädagogischen Handelns gesetzt wird. Das heisst nun nicht, dass normative Prämissen unthematisiert als Bezugspunkt der Interpretation gesetzt werden. Vielmehr muss das Gelingen oder Scheitern theoretisch begründet und am Fall expliziert werden. Die Frage ist dann nicht: Was ist gelingendes Handeln; sondern: *Was bedeutet in diesem*

Fall gelingendes Handeln? Man benötigt dafür eine theoretische Folie, sei es nun eine entwicklungspsychologische, eine professionalisierungstheoretische oder eine sozialisationstheoretische - sowie Fingerspitzengefühl und Geduld, diese Verortungsfolien nicht zu Kategorien verkommen zu lassen, in die der Fall eingeordnet wird. Allgemein gesprochen: Die Vielfalt an Optionen in den Blick zu bringen, schärft das Bewusstsein für die nicht aufhebbareren Widersprüche pädagogischen Handelns. Der Fokus des «materialen Gelingens» sichert ergänzend dazu die Optik, dass in der Praxis Probleme nicht aufschiebbar sind. In der Analyse ein immer fallspezifisches Gelingen oder Scheitern pädagogischer Praxis anzupeilen, bietet ausserdem die Möglichkeit dieses von einem blossen Funktionieren von Lehr- und Kommunikationstechniken begrifflich zu unterscheiden: Eine beruhigte Klasse muss eben noch kein Zeichen für Erfolg im pädagogischen Sinn sein.

Es muss dabei aber immer auch darum gehen, die Differenz von Analyse und Praxis deutlich zu betonen, etwa dadurch, dass der Labor-Charakter von Fallanalysen hervorgehoben oder der Unterschied zwischen der Logik von Wissenschaft und jener alltäglichen Handelns erörtert wird. Für eine sequenzanalytisch orientierte Arbeit mit Fällen gibt es aber auch eine praktische Regel, die sich bewährt hat: Die Suche nach Anschlussoptionen (Handlungsalternativen für eine Handlung bzw. Äusserung im Protokoll) sollte nicht zu stark ausgeweitet werden. Zeit und Sorgfalt können dann darauf verwendet werden, die entworfenen Alternativen ausführlich auf die in ihnen realisierten Prämissen zu befragen und Bezüge zu erarbeiteten Begriffen herzustellen. So wird auch einer Wissenschaftsgläubigkeit vorgebeugt, indem der urteilsbasierten, unter Handlungsdruck und Begründungsverpflichtung stehenden Entscheidung des Professionellen nicht vorgegriffen wird: Die Wissenschaft kann eben keine Ideallösungen für die Praxis entwickeln.

4. Fazit

Die Arbeit mit Fallanalysen hat sich für unseren Zusammenhang bewährt und als effizientes Hilfsmittel zur Ausbildung eines professionellen Habitus erwiesen. Der distanzierte Blick auf das berufliche Handeln ermöglicht einerseits Struktureinsichten, andererseits relativiert das «Ausbuchstabieren» eines Falles Scheitern und Gelingen pädagogischer Praxis dort, wo dieses als «rein persönlich» empfunden wird. Der Einzelne erkennt, dass die pädagogische Praxis komplexer sein kann als ursprünglich erwartet, und in einem zunächst womöglich kritisch bewerteten Handeln können unter dem Blickwinkel der distanzierten Analyse, wie sie nur durch eine gewisse methodische Strenge garantiert wird, Momente des Gelingens erkannt werden.

Mit diesem Vorgehen ist die Bildung eines professionellen Habitus bei angehenden Lehrpersonen natürlich nicht gesichert. Letztlich zeigt wohl nur die erfolgreiche Praxis,

ob das Ziel erreicht worden ist. Doch die Arbeit mit Fällen bildet eine wichtige Grundlage einer reflektierten Haltung, die berufliche Routinen beständig hinterfragt und so den Lehrpersonen einen souveräneren Umgang mit Strukturproblematiken ermöglicht. In diesem Sinn ist für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die eine echte Professionalisierung anstrebt, eine methodisch abgesicherte Auseinandersetzung mit Fällen – wie wir sie hier in aller Kürze darzustellen versucht haben – unumgänglich.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H.** (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske und Budrich.
- Fatke, R.** (1995). Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), 675–680.
- Fenkart, G. & Krainz-Dürr, M.** (1996). «... alles, was der Fall ist.» Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten: Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung* (S. 173–201). Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit am Beispiel pädagogischen Handelns. In M. Kraul et al. (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohlhaber, F. & A. Wernet** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung, Fallanalyse und Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske und Budrich.
- Parsons, T.** (1964). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Ummel, H., Borsos, R. & Oppliger, B.** (2003). *Scheinlösungen und unbemerktes Gelingen. Praxisreflexion als Aufgabe der Soziologie in der neuen LLB. Konzept und Realisierung eines soziologischen Praktikumsauftrags*. LLB Bern newsletter (2).
- Wernet, A.** (2000a). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, A.** (2000b). «Wann geben Sie uns die Klassenarbeit wieder?» Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autorin und Autoren

Hannes Ummel, Dr. phil., hannes.ummel@llb.unibe.ch
Claudia Scheid, Dr. phil.
Ingo Wienke, Dipl.-Soz.
alle ILLB Bern NMS, Nägeligasse 7, 3011 Bern