

Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion

Carla Schelle

1 Organisatorische Rahmung und Inhalte

Der interdisziplinäre Studiengang Bildungswissenschaft B. Ed./M. Ed. (30+12 CP) für das Lehramt an Gymnasien ist an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durch die Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft (50%), Psychologie (25%) und Soziologie (25%) vertreten. Das hier vorgestellte Modell bezieht sich auf Anteile aus dem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot.¹ Mit Beginn des Sommersemesters 2011 ist der B. Ed. mit seinen drei Modulen komplett eingeführt; der M. Ed. startet im Semester darauf.

Zu den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in denen kasuistisch, an der Arbeit mit sogenannten Fällen gearbeitet wird, gehört die „Einführung in die Schulpädagogik“. Dort werden die Studierenden gemäß den Qualifikationszielen im Modulhandbuch für das Verstehen zentraler Aspekte von Lern- und Entwicklungstheorien in ihrer Anwendung auf schulische Erziehung und Bildung qualifiziert. In methodengeleiteten Settings werden Situationen schulischer Interaktion als entwicklungsbedeutsame Erfahrung analysiert und biographisch erworbene Konzepte eigenen Lernens reflektiert (pädagogische Reflexivität). Die Vorlesung „Unterricht und Didaktik“ und das Seminar „Unterricht beobachten, rekonstruieren, initiieren“ hingegen bieten den Studierenden einen Rahmen, beobachtete unterrichtliche Interaktionen und Erfahrungen aus den Schulpraktika theoretisch geleitet und methodologisch reflexiv zu bearbeiten (die Betreuung der Praktika liegt in Rheinland-Pfalz ansonsten bei den Schulen und Studienseminaren).

Die Studierenden können etwa zehn der 24 SWS im B. Ed. und 6 SWS im M. Ed. in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen absolvieren, die fallorientiert, rekonstruktiv, also im Wechselspiel zwischen Fallbeispiel, schulischem Ernstfall und Theorie, angelegt sind.

An der insgesamt durch unterschiedliche methodische und didaktische Settings gekennzeichneten bildungswissenschaftlichen Lehre sind fünf erziehungswissenschaftliche Professuren, eine soziologische Professur sowie eine

1 Das gesamte Studienprogramm kann in einer Übersicht angesehen werden unter http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AG_Schulpaedagogik/Dateien/Uebersicht_Verlaufsempfehlung_BiWi_neu.pdf

psychologische Professur jeweils mit mehreren Mitarbeiter/innen beteiligt. Allein im B. Ed. Bildungswissenschaften sind derzeit 3.435 Studierende eingeschrieben.

2 „Philosophie“ – Zum Leitgedanken der kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen

Vorweg sei bemerkt, dass kasuistische Arbeit in der Lehrerbildung eine jahrzehntelange Tradition hat, dass es unterscheidbare Entwicklungen gibt und Kontroversen, die den aktuellen Diskurs durchaus befruchten (vgl. Reh/Schelle 2010).

Zum Auftakt der am Studienort Mainz schon länger praktizierten erziehungswissenschaftlichen Seminararbeit (vgl. Beck/Helsper/Heuer u. a. 2000) stehen zunächst Dokumente schulischer Praxis (z. B. Protokolle von Unterricht, Schülergespräche, Tafelanschrieb) im Mittelpunkt. Diese sollen künftigen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ohne Handlungsdruck, in Ruhe und langsam schulische Praxis zu betrachten, zu interpretieren in Hinblick auf die Anbahnung einer Sensibilität für das Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer.² Erfahrungsgemäß kann dies nur gelingen, wenn etwa Strukturmerkmale sozialen bzw. schulischen Handelns theoriegeleitet erarbeitet sind (z. B. Kommunikation, Rollenhandeln, Sozialisation). Erst dann können Studienanfänger Begriffe finden für das, was in Schule und Unterricht geschieht, und erst dann können sie erkennen, inwiefern dies etwa für Kinder und Jugendliche sozialisatorisch relevant ist (vgl. Combe/Helsper 1994).

Dabei sind eingeschliffene Muster, Bilder von Schule und Unterricht, die die Studierenden aus eigenen schulbiographischen Erfahrungen haben, zu thematisieren, zu kommunizieren, zu reflektieren, auch um Konsequenzen für das eigene spätere Handeln bedenken zu können. Mit Hilfe sequentieller Verfahren, die erlauben, Handlungen und Entscheidungen, die schulische Situationen oder den Unterricht konstituieren, deutend zu erschließen, lernen die Studierenden ein methodisches Instrumentarium (sequentiell/rekonstruktiv) als besonderes Merkmal wissenschaftlichen Arbeitens kennen (vgl. Schelle 2010, 55ff.). Sie lernen dies dann auch selber zu nutzen, sie üben das methodengeleitete Interpretieren ein. Dabei geht es aber nicht nur um die Spezifik des Falles, sondern auch um entwickelte Alternativen, auch darum, ein breites Spektrum schulpädagogischen Handelns auszuleuchten, gegebenenfalls zu problematisieren und dabei das komplexe Theorie-Praxis Verhältnis in den Blick zu nehmen.

2 Dozent/inn/en und Studierenden stehen unterschiedliche Fälle, ausgesuchte Texte (Grundlagentheorie, Auswertungsmethoden, empirische Studien) zur Verfügung.

Studierende, die erwarten, handwerkliches, quasi-technologisches Handlungswissen zu erwerben, werden mit dem skizzierten Vorgehen enttäuscht. Dies muss diskutiert werden, etwa im Hinblick auf Standards wissenschaftlichen Arbeitens, die im Bereich der Erziehungswissenschaft genauso zu akzeptieren sind wie für die wissenschaftliche Ausbildung in den Fächern.

Mit Horst Rumpf kann die besondere Leistung des hier beschriebenen Vorgehens als „Detektivarbeit gegen schnelles Bescheidwissen“ beschrieben werden (vgl. Rumpf 1991). Erst wenn voreilige Zuschreibungen und Wertungen vermieden werden, kann das Schul- bzw. Unterrichtsgeschehen beurteilt werden, mit dem Ziel „Wahrnehmungs-, Interpretations- und Reflexionskompetenz für das Schulehalten“ zu fördern und zu schärfen, „die bei der späteren Berufstätigkeit ein angemesseneres, mehrperspektivisch differenziertes und rasches Erfassen der Strukturen, Handlungsprobleme und Lösungsmöglichkeiten erlauben“ (Beck/Helsper/Heuer u. a. 2000, S. 27).

Zusammengefasst geht es bei der Arbeit mit Fällen darum, (a) Schul- und Unterrichtspraxis (Empirie) methodengeleitet im Medium des Theoretischen zu verstehen, zu interpretieren und zu reflektieren, (b) Perspektivenvielfalt zu steigern und vor allem Interaktionssensibilität zu entwickeln, auch um im späteren Schulalltag pädagogisch handlungsfähig bleiben zu können, sowie (c) Handlungsperspektiven für die spätere berufliche Praxis zu entwickeln.

Erfahrungen mit Seminaren zur hermeneutischen Analyse von Unterrichtsmitschnitten zeigen, dass Studierende in einem solchen qualitativen Verfahren zur Unterrichtsanalyse einen Zugang sehen, um textbezogen und systematisch über didaktisches und pädagogisches Handeln zu reflektieren (vgl. Schlickum 2008).

3 Fallbeispiele zur Veranschaulichung

a) Eine Einschulungssequenz – Strukturmerkmale von Schule

Exemplarisch kann hier der Beginn einer fallorientierten „Einführung in die Schulpädagogik“ skizziert werden, bei der sequentiell Lesarten und Interpretationen im Plenum und in Gruppen über mehrere Sitzungen hinweg entwickelt und präsentiert werden mit dem Ziel, die besonderen Strukturmerkmale von Schule herauszuarbeiten (Fallstrukturthese).

(...) Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr hergekommen?“

Kind: „Weil wir lernen wollen.“

Lehrerin: „Ihr wollt lernen. Was wollt ihr denn lernen?“

Kinder: „Schreiben, Lesen.“

Lehrerin: „Noch was?“

Kind: „Rechnen, Computerspiele.“

Lehrerin: „Rechnen. Ganz wichtig. Man kann ja nicht immer mit seinem Computer da 'rumlaufen. Das geht ja nicht (...). Und deshalb seid ihr hier hergekommen, weil ihr bei uns was lernen wollt.“

(vgl. Combe/Helsper 1994, Reh/Rabenstein 2010)

Leitfragen für die Auswertung können sein: Wie lassen sich die Äußerungen der Beteiligten deuten? Was ist zu erwarten, was geschieht als Nächstes? Welche Handlungsmöglichkeiten werden ergriffen? Welche Handlungsmöglichkeiten hätte es noch gegeben? Schulpädagogisch relevante Aspekte können so methodengeleitet (vgl. Wernet 2000, Schelle 2010) herausgearbeitet werden, und im Wechselspiel mit den Thesen bzw. theoretischen Aussagen beispielsweise des „Klassikers“ von Talcott Parsons, „Die Schulklasse als soziales System“ (vgl. Baumgart 1997), können strukturfunktionale Aspekte der Einschulungssequenz rekonstruiert werden (z.B. Grundschule als neue Institution für Kinder, Einschulung als bedeutsame Übergangssituation, typische Form der Kommunikation, Selektion und Qualifizierung). So lassen sich für die schulische Sozialisation entwicklungsbedeutsame Aspekte erschließen und nachvollziehen, die Studierende kennen müssen, um sich selber als künftige Lehrperson entwerfen und sehen zu können. Es lässt sich anhand der Sequenz auch herausarbeiten, dass Kinder über soziale Praktiken zu Schülern und Schülerinnen gemacht werden (vgl. Scholz 1994).

b) Ein „eigener“ Fall – Strukturmerkmale des Lehrerhandelns

Wesentliches kann über den Unterricht und das Handeln der am Unterricht Beteiligten erfahren und erörtert werden, wenn zu handschriftlichen Beobachtungsnotizen aus dem Praktikum wortwörtliche Protokolle vorliegen. Damit nämlich besteht die Möglichkeit, eigene Eindrücke und subjektive Sichtweisen nachträglich zu prüfen und zu überdenken. Ein besonderer Fall liegt vor, wenn es sich bei den Protokollen um Aufzeichnungen eigenen Unterrichts handelt. Für deren Präsentation sind Anonymisierung und künstliche Naivität (so als wisse man nichts über den Kontext) zu vereinbaren. Wertungen, unbegründete Zuschreibungen und Beschämungen gilt es für alle zu vermeiden.

Schülerin: „Hallo Herr P. kommt die Frau X. heute nicht“

Schüler: „Machen Sie heute wieder den Unterricht“

Schüler: „Hallo Herr P wie geht es Ihnen“ (sehr laut, fast schon geschrien)

Praktikant (P): „Danke gut“ (laut gesprochen). So ... eh ... ja ich halte heute wieder den Unterricht und die Frau X. kommt, aber ihr wisst ja, die kommt sowieso oft bisschen später“.

Auf die sequentielle Analyse dieses Wortprotokolls hin folgte bislang immer eine lebhafte und kontroverse Diskussion unter Studierenden, etwa zu Aspekten des Rollenhandelns, zu den Erwartungen von und an Praktikant/inn/en, zu sozialen Umgangsformen (Nähe zulassen und Distanz wahren). Die meisten Studierenden haben solche Situationen erlebt, aber noch kaum kommuniziert und zumeist schulpädagogisch nicht zu deuten vermocht. Ausgelöst durch die dokumentierte Sequenz kann nun auch das eigene Handeln theoriegeleitet (Rollentheorie, Antinomien, Permissivität) reflektiert werden (vgl. Helsper 2002, Wernet 2003).

c) Eine Unterrichtssequenz aus Frankreich – Strukturmerkmale binational betrachten

An der Universität Mainz gibt es einen binationalen deutsch-französischen Studiengang und deutsche und französische Studierende, die Schulen in Frankreich besucht haben und über Praktikumserfahrungen in Frankreich verfügen, dort später auch unterrichten wollen. Vorgestellt wird hier die Seminararbeit mit einer ‚prominenten‘ Sequenz, transkribiert aus dem prämierten französischen Dokumentarfilm „Etre et avoir“ (2002) des Regisseurs Nicolas Philibert, der ein Jahr lang den Alltag in einer französischen Dorfschule begleitete. Der Lehrer ist gerade dabei, mit der Gruppe der Jüngsten Schreibübungen zu besprechen, da wird er von Jojo, 4 Jahre alt, angesprochen.

32.08.08	S(?): S(m): monsieur est-ce que là on est c'matin ou c'taprès-midi? L: (...)
33.08.11	L: quoi
34.08.12	S(m): si là on est ce matin ou c'taprès-midi
35.08.13	L: alors il demande si on est le matin ou l'après-midi
36.08.18	S(m): l'après-midi
37.08.20	S(?): non

38.08.21	L:	qu'est-ce qu'on/avant avant l'après-midi qu'est-ce qu'on fait+on va
----------	----	---

39.08.25	S(?):	manger
----------	-------	--------

40.08.25	L:	on va manger est-ce que tu es allé manger déjà
----------	----	--

Mit Studierendengruppen des binationalen Studiengangs konnte die Sequenz unter Berücksichtigung der Fragestellung „Wie kommunizieren Lehrer und Schulkinder miteinander? Was kennzeichnet die Kommunikation?“ erarbeitet werden. Deutlich wurde dabei, dass der schulische Unterricht durch die spontane Artikulation einer Kinderfrage einen Rahmen bietet, um etwas für die Lebensführung Relevantes zu lernen, nämlich die Unterscheidung von Tageszeiten, in die der Schulalltag eingeteilt werden kann. Aufgefallen ist dabei ein typisch schulisches Kommunikationsformat und dass eine vielleicht zunächst als Störung, mindestens als Zäsur, erlebte Schülerintervention zum fruchtbaren Moment wird. Unter Berücksichtigung des besonderen Kontextes wurden zudem thematisch: Schule als Ganztagsschule in Frankreich, die besonderen lerntheoretischen Voraussetzungen bei Kindern der *école maternelle* und die besondere Machart und Rolle eines Dokumentarfilms im Unterschied zu Dokumenten aus dem Schulalltag.

Es lassen sich also an dokumentierten fremden, aber auch an „eigenen“ Fällen unterichtsrelevante Fragen erarbeiten, für die sich Studierende besonders interessieren und die ihnen Artikulationsräume eröffnen, die sich ansonsten nicht ohne weiteres bieten.

4 Möglichkeiten, Grenzen, Anregungen zum Umgang mit Schwierigkeiten in der Seminararbeit

Einerseits können Studierende über distanzierte, verlangsamte Beobachtungen und Interpretationen Situationen durchschauen, verstehen, deuten lernen, und sie können die Reflexivität auch eigenem Unterricht gegenüber steigern lernen. Sie können pädagogische Alltagsvorstellungen über bestimmte Unterrichtsarrangements hinterfragen und ihr Wissen über die Potentialität unterschiedlicher pädagogischer Unterrichtsordnungen oder -formen vergrößern (was ist günstig, was eher problematisch?) (vgl. Schelle 2010).

Andererseits zeigen sich in der Seminararbeit mit Studierenden bei der Interpretation von Protokollen bzw. Dokumenten immer wieder auch Probleme (vgl. Reh/Rabenstein 2005). Ein Problem betrifft die Vernachlässigung des Prinzips der Wörtlichkeit (vgl. Wernet 2000). Studierende erin-

nern eigene Erfahrungen und persönliche Eindrücke und lassen das Material zweitrangig erscheinen. In solchen Seminarsituationen bewährt es sich, diese Äußerungen selbst zum Gegenstand der systematischen Analyse zu machen und nach den darin enthaltenen Vorstellungen über pädagogisches Handeln und deren Begründungen zu fragen. Dann allerdings muss auch zum Material zurückgekehrt werden.

Zudem erfordert die kleinschrittige Interpretation von den Studierenden eine Rezeptionshaltung, die sich widersprüchlich zu den eingeübten, gängigen Rezeptionsweisen, nämlich angesichts der Flut an Informationen Texte bloß quer zu lesen, darstellt. Die Anforderung, sich auf einen kleinen Textausschnitt zu konzentrieren und dessen Bedeutung in einem längeren, Bedeutungsmöglichkeiten erprobenden und verwerfenden Verfahren herauszuarbeiten, irritiert, noch bevor sich das Potential der methodischen Schritte im Sinne neuer Sichtweisen auf den Text entfalten kann.

Studierende erwarten von Veranstaltungen, in denen praxisnah an Fällen gearbeitet wird, den Erwerb ‚sicheren‘ Wissens, ‚richtiger‘ Interpretationen, nicht selten gar ‚richtiger‘ Handlungsvorschläge, und werden gründlich enttäuscht, auch wenn sie ahnen, dass es keine einfachen Rezepte für das Unterrichten geben kann. Für das Lehrerhandeln ist vielmehr Interaktions-sensibilität, die Qualität des kommunikativen Umgangs mit Einzelnen, mit konkreten Situationen wichtig und konstitutiv für die Gestaltung und Initiierung von Lernprozessen.

Bei den Fallanalysen kann es allerdings nicht bloß darum gehen, zu rekonstruieren und theoretische Bezüge herzustellen. Es muss auch um Antworten gehen auf Fragen, die die Studierenden immer wieder stellen: Welche Kompetenzen brauche ich? Was muss ich als künftiger Lehrer wissen? Was kann ich aus dem Fall für mein Handeln als Lehrerin oder Lehrer lernen? In diesem Sinne soll das hier vorgestellte Verständnis einer Lehrerbildung zur Professionalisierung von Lehrerhandeln beitragen.

Literatur

- Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn.
- Beck, Ch./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Opladen.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Helsper, W. (2002): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Kolbe, F.-U./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

- Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In: Schelle/Rabenstein/Reh, 71–74.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2005): Fälle in der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (2), 47–54.
- Rumpf, H. (1991): Didaktische Interpretationen. Weinheim, Basel.
- Schelle, C: Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In: Schelle/Rabenstein/Reh, 43–45.
- Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Schlickum, C. (2008): Mainzer Fallorientierung – Erste Ergebnisse der Evaluation. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Scholz, G. (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Opladen.