

Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden

Zum Aufbau der für professionelles pädagogisches Handeln bedeutsamen Deutungskompetenz gilt die Arbeit an Fällen in der Erwachsenenbildung im Besonderen und der Lehrerbildung im Allgemeinen als eine geeignete Methode. Der Beitrag stellt etablierte Konzepte der Nutzung von Fällen für die Professionalisierung (von Lehrenden) in unterschiedlichen Kontexten vor. Dafür werden der Diskurs in der Erziehungswissenschaft – speziell der Erwachsenenbildung – und derjenige der psychologisch orientierten Lehr-Lern-Forschung skizziert und aufeinander bezogen. Trotz anderer Schwerpunktsetzung und Anwendung von Fällen bei letzterer eröffnen die dortigen Diskussionen u.a. zu digitalen Lehr-Lern-Umgebungen Hinweise zur Fallgestaltung in der Erwachsenenbildung.

1. Einleitung

Qualität in der Weiterbildung ist primär eine Frage qualitätvoller Lehr-Lern-Prozesse. Hierbei spielen die Kompetenzen der Lehrenden und deren Förderung eine bedeutende Rolle. Letzteres – die mögliche Förderung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung anhand der Arbeit an Fällen – ist Gegenstand des nachfolgenden Aufsatzes. In Einklang mit einschlägigen Professionalisierungskonzepten wird davon ausgegangen, dass die Verknüpfung disziplinären Wissens mit professionellem Erfahrungswissen grundlegend für professionelles Handeln in personenbezogenen Dienstleistungen ist, eine Verknüpfung, die auch deshalb schwerfällt, weil beide Wissensformen unterschiedlichen Geltungsansprüchen unterliegen (vgl. Kade 1990; Nittel 2000). Die Bewältigung der Differenz von Wissen und Können ist an berufsförmiges Deuten als einer kognitiven Operation gebunden, durch die „zwischen singulären Beobachtungen von Interaktionssituationen einerseits und abstrakten pädagogischen [erziehungswissenschaftlichen] Erkenntnissen andererseits Zusammenhänge“ hergestellt werden und durch die „Wissen auf konkrete Fälle“ (Nittel 1998, S. 4) relationierend spezifiziert wird.

Zum Aufbau einer solchen für professionelles pädagogisches Handeln bedeutsamen Deutungskompetenz gilt die Arbeit an Fällen in der Erwachsenenbildung im Besonderen und der Lehrerbildung im Allgemeinen als eine geeignete Methode (vgl. Kade 1990; Ludwig/Müller 2004; Müller 1998 a, 1998 b; Nittel 1998; Blömeke 2001; Klieme u.a. 2003): Die Arbeit am Fall eröffne die Möglichkeit, die Anwendung von (wissenschaftlichem) Wissen zur Lösung praktischer Probleme einzuüben; sie fördere, das im professionellen Können sichtbare, explikativ aber nicht bzw. nur mit Unterstützung

zugängliche Wissen zu rekonstruieren. Von der Auseinandersetzung mit Fällen wird erwartet, Analyse- und Problemlösefähigkeiten sowie höhere kognitive Kompetenzen zu fördern, Reflexionsfähigkeiten aufzubauen und ein realistisches, multiperspektivisches Bild der Komplexität des Lehrens und Lernens zu vermitteln (vgl. Schrader/Hartz 2003; Merseth 1999).

Im Diskurs um die Arbeit an Fällen werden Begriffe wie „Fallanalyse“, „Fallmethode“, „Fallbearbeitung“, „case-based learning“, „case study“ u.a. häufig synonym verwandt. In der Absicht, dieses Feld zu sondieren, unterscheiden Ludwig/Müller „Fallarbeit“ von „Fallmethode“:

Während letztere die von den Erwachsenenbildnern für die Bildungspraxis nach didaktischen Gesichtspunkten eigens konstruierten bzw. ausgewählten Praxissituationen („Fälle“) meint, an denen die Kursinhalte exemplarisch und praxisnah entwickelt, veranschaulicht oder im Sinne von Lerntransfer auch angewendet werden, entwickelt sich der Bildungsprozess bei „Fallarbeit“ deutlich anders. Nicht die von den Erwachsenenbildnern vorab ausgewählten Kursinhalte stehen am Anfang und im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, sondern tatsächliche „Fälle“ aus der Lebenspraxis der Bildungsteilnehmer. [...] Die Bildungsinhalte entstehen also erst im Prozess der Fallbearbeitung, sie sind weder den Fallberaterinnen noch den Teilnehmern vorab bekannt. Die Fallberaterinnen können sie deshalb vorab auch nicht didaktisieren, wie bei der Fallmethode (Ludwig/Müller 2004, S. 293).

Während in diesem Sinne also Fallarbeit die Subjektperspektive betont und Sinnrekonstruktion entlang individueller Handlungsproblematiken betreibt, setzt die Fallmethode den Schwerpunkt auf eine Gegenstandsperspektive, die eine inhaltliche Problemlösung fokussiert, wie man sie aus klassischen Professionen wie der Rechtswissenschaft oder Medizin kennt. Bei der Fallarbeit gelten „Situationsinterpretationen der einzelnen Teilnehmer als prinzipiell gleichwertig“ (Ludwig/Müller 2004, S. 299), die Fallmethode hingegen unterscheidet bei hauptsächlich fremden Fällen angemessene von weniger angemessenen Deutungen.¹ Die Bedeutungszuschreibung an Fallarbeit bzw. Fallmethode kontrastiert mit ihrer tatsächlichen Verbreitung zum Aufbau professioneller Kompetenzen von Lehrenden. Zudem gibt es wenig gesichertes Wissen darüber, welche Kriterien Fälle erfüllen müssen und wie die Auseinandersetzung mit Fällen systematisiert werden muss, um den Aufbau von Deutungskompetenz planvoll zu fördern. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es weder systematische, experimentelle Untersuchungen, insbesondere zu den Wirkungen der Fallarbeit, noch zur Gestaltung der Fälle gibt.

Der nachfolgende Beitrag stellt etablierte Konzepte zur Nutzung von Fällen für die Professionalisierung in unterschiedlichen Kontexten zwischen Fallarbeit und Fallmethode im oben skizzierten Sinne vor. Dazu wird zunächst die Verwendung von Fällen im pädagogischen Kontext – konkret im Bereich der Erwachsenenbildung und der Lehrerbildung – knapp dargestellt. Danach wird der angloamerikanische Diskurs zur Lehr-Lern-Forschung referiert. Hier werden der Einsatz von Fällen und deren mediale

1 Erkenntnis- oder lerntheoretische Hintergründe sowie weitere Unterschiede in der didaktischen Aufbereitung zwischen Fallarbeit und Fallmethode können hier nicht ausgeführt werden, vgl. dazu z.B. Ludwig/Müller 2004 oder Ludwig 2006.

Aufbereitung unter kognitions- und instruktionspsychologischen Fragestellungen behandelt. Trotz der anderen Schwerpunktsetzungen und der Anwendung von Fällen in anderen Domänen erlauben die dortigen Diskussionen Hinweise zur Fallgestaltung. Diese werden im letzten Kapitel unter der Perspektive gebündelt, was der Gewinn dieser Diskurse für die Gestaltung der Arbeit an Fällen in der Erwachsenenbildung sein kann.

2. Arbeit am Fall in pädagogischen Kontexten: Erwachsenenbildung und Lehrerbildung

2.1 Fallarbeit im Kontext der Erwachsenenbildung

Als Medium der Professionalisierung ist Fallarbeit in der Erwachsenenbildung, insbesondere im Kontext der Arbeiten von Müller und Ludwig sowie der Interpretationswerkstätten nach Nittel, bekannt geworden. Gemein ist beiden Formen, dass ein Fall im Sinne des oben skizzierten Fallarbeitskonzepts in einer Gruppe diskutiert und gedeutet wird. Dazu werden die Gruppenmitglieder aufgefordert, sich in den Fall hineinzuversetzen und die Kernthemen des Falls zu ergründen. Ziel ist es, den Fall sukzessive in seiner ihm eigenen Logik zu verstehen, um darauf basierend Handlungsoptionen zu entwickeln und zu reflektieren (vgl. Müller 1998 a, 1998 b; Nittel 1998). Ist das Prinzip des Hineinversetzens beiden Formen der Fallarbeit gemeinsam, liegt eine Differenz in der Frage, woher die Fälle kommen und in welchem Bezug Fallbearbeiter und Fall stehen. Im Rahmen der von Müller verfolgten Fallarbeit bringen die Gruppenmitglieder ihren *eigenen* Fall ein. Sie skizzieren eine für sie prekäre Situation, zu der die anderen Gruppenmitglieder Rückfragen stellen können. Nachdem das Bild des Falls vervollständigt ist, folgt eine Phase des „inneren Nacherlebens“, die mit einer „Spurensuche“ fortgesetzt wird. Es gilt, den Fall in seinen unterschiedlichen Facetten zu verstehen und hierbei auch Kontextfaktoren in die Fallreflexion zu integrieren. Diese Form der Bearbeitung ermöglicht es, anschließend Lernnotwendigkeiten zu eruieren und dem Fallerzähler Handlungsoptionen aufzuzeigen, die dann wieder in der Gruppe zu diskutieren seien (vgl. Müller 1998 a, 1998 b).

In der Fallarbeit, wie sie insbesondere von Nittel praktiziert wird, wird mit authentischen, den Teilnehmenden aber *fremden* Fällen gearbeitet. Die Fälle liegen in dokumentierter Form vor (vgl. Nittel 1998) – zumeist als Transkript oder Videoaufzeichnung. Dadurch, dass mit einem fremden Fall gearbeitet wird, ergeben sich in der Fallarbeit Nittels Unterschiede zu derjenigen von Müller. Gerade bei Videoaufzeichnungen oder Tonbandtranskripten sind die Fälle von der subjektiven Wahrnehmung des in den Fall involvierten Akteurs und der darüber strukturierten subjektiven Darstellung entbunden. Rückkoppelungsmöglichkeiten zwischen den Teilnehmenden in der Interpretationsgruppe und den in dem Fall gezeigten Akteuren zur Klärung noch offener Fragen entfallen. Fallarbeit in diesem Sinne konzentriert sich auf die Falldeutung und die Entwicklung von Handlungsoptionen.

2.2 Arbeit am Fall im Kontext der Lehrerbildung

Hat die Arbeit an Fällen – sowohl als Fallarbeit als auch als Fallmethode – im angloamerikanischen Raum durchaus Tradition (vgl. Merseth 1999), so scheint sie hierzulande nur sporadisch im Zusammenhang wenig integrierter Spezialdiskurse von Fachdidaktiken (z.B. Schierz/Thiele 2002), einzelner Reformierungsansätze der universitären Lehrerbildung (z.B. Beck u.a. 2000; Lüsebrink 2003) sowie jüngerer Arbeiten zur Lehrerausbildung (z.B. Seidel/Meyer/Dalehete 2005) zum Einsatz zu kommen.

Beck u.a. (2000) beispielsweise setzen unterschiedliche Varianten fallrekonstruktiver, an der Idee der objektiven Hermeneutik orientierter Universitätsseminare für Lehramtsstudierende ein. Die zur Anwendung kommende, fremde Fälle einsetzende Fallarbeit variiert hinsichtlich der Schwerpunktsetzung, die auf die reine Fallrekonstruktion, auf die Verbindung von Fall und Theorie, auf die Verbindung von Fall und Selbstreflexion oder auf die Verbindung von Fall, Theorie und Selbstreflexion ausgerichtet sein kann. Eine Bilanzierung der Effekte der unterschiedlichen Formen auf der Basis der Einschätzung durch die Studierenden ergibt kein eindeutiges Bild. Es zeigt sich vielmehr, dass mit den jeweiligen Schwerpunktsetzungen je spezifische Vor- und Nachteile verbunden sind und je spezifische Ziele realisiert werden können. Die integrative Form, d.h. die Kombination von Fallrekonstruktion, Theorie und Selbstreflexion mit der dreifachen Schwerpunktsetzung stellt sich für Studienanfänger als ein zu vielschichtiges Seminarziel dar (vgl. Beck u.a. 2000).

Anders als in den Seminaren von Beck u.a. (2000) arbeitet Lüsebrink (2003) in der Lehramtsausbildung – wie im Ansatz von Müller – am eigenen Fall. Dabei werden die Studierenden aufgefordert, im Rahmen ihrer Praktika eine ihnen als problematisch erscheinende Situation zu dokumentieren. Die Protokolle werden in Seminaren an der Universität gemeinsam ausgewertet. Die Interpretationsarbeit selbst orientiert sich hier an der Idee des didaktischen Theoretisierens von Heimann.

Eine wieder andere Form der Auseinandersetzung mit Fällen in der Lehrerbildung basiert auf Erfahrungen aus dem Projekt „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie“. Hier wurden die in Forschungszusammenhängen gewonnenen Erfahrungen aus den Videoanalysen für die Fortbildung von Lehrenden fruchtbare gemacht. Dabei empfehlen Seidel/Meyer/Dalehete (2005) für die Analyse des Unterrichtsmaterials den gleichen Dreischritt aus Selektion, Abstraktion und Klassifikation, wie er in ihren eigenen forschungsbezogenen Auswertungen praktiziert wird: Zunächst gilt es, einen Gegenstand der Unterrichtsanalyse zu bestimmen. Zu diesem sollen Fragen formuliert werden. In einem zweiten Schritt wird überlegt, „an welchen Unterrichtsereignissen, Aktivitäten oder Verhaltensweisen man sog. Indikatoren für die zugrunde liegenden Fragestellungen festmachen kann“ (Seidel/Meyer/Dalehete 2005, S. 136). Im dritten Schritt erfolgt die Interpretation durch Abstraktion und Klassifikation. Abstraktion bedeutet, ein Unterrichtsereignis auf seine übergeordnete Bedeutung hin zu reflektieren und eine konkrete Einheit auf unterschiedliche Situationen zu übertragen.

Durch Klassifikation gilt es, die ausgewählten Einheiten zu Beobachtungsklassen zu bündeln (vgl. Seidel/Meyer/Dalehefte 2005).

2.3 Bewertung des Einsatzes von Fällen in pädagogischen Kontexten

Sowohl für den Bereich der Schule als auch für den der Erwachsenenbildung wird in der Literatur die Arbeit am Fall als eine vielversprechende Methode der Aus- und Fortbildung von Lehrenden gesehen. Der Fall als (didaktisierte und exemplarische) Schlüsselsituation erwachsenenpädagogischen Handelns fordert und fördert – so die Annahme – professionelles Deuten und damit eine zentrale Kompetenz, die in der Ausübung der Berufsrolle in schulischen und erwachsenenbildnerischen Kontexten relevant ist: Professionelles Deuten eines Falles (re-)aktiviere Professionswissen, das in (medial aufbereiteten) Handlungs- und Entscheidungssituationen explizit oder implizit enthalten sei und so der Reflexion und Rekonstruktion zugänglich werde (vgl. Schrader/Hartz 2003, S. 150). Alltagstheorien und Handlungsbegründungen finden am Fall sprachliche Form und werden „aus dem Zustand des Intuitiven in ein reflexives Stadium überführt“ (Nittel 1997, S. 145).

Die Arbeit an Fällen berücksichtigt den Kontext in besonderer Weise: Die Fälle werden direkt aus der Praxis gewonnen und knüpfen an die alltäglichen Situationen der Lehrenden an, sie konservieren die Komplexität der Lehr-Lern-Interaktion. Gleichzeitig ist das Lernen am Fall eine Situation, in der Komplexität verringert wird: Ohne konkreten Handlungsdruck kann ein Fall analysiert werden, was andere von Entscheidungzwang entlastete Deutungstiefen und Perspektiven ermöglicht.

Im Rahmen der deutungsgenerierenden Fallarbeit drängt sich den Autorinnen, auch aufgrund eigener Praxis, allerdings der Eindruck auf, dass sich die Lernenden in Auseinandersetzung mit dem Fallgeschehen zu zerfasern drohen und häufig dadurch keine – unter didaktischen Gesichtspunkten – zielgerichtete Deutung resultiert. Die Interpretation gewinnt – in der Praxis wie in der Literatur erkennbar – eine Eigendynamik (vgl. Beck u.a. 2000; Lüsebrink 2003; Nittel 1998): Es werden sehr unterschiedliche Aspekte aufgegriffen, ohne dass eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Fall unter Betrachtung einer bestimmten Problemstellung resultieren würde. Dieses kann auf eine u.U. zu allgemeine Aufforderung des „Hineinversetzens“ zurückzuführen sein, weil diffus bleibt, worauf sich der Appell bezieht: die Perspektive des Lehrenden, die Perspektiven der Lernenden, diejenigen eines bestimmten fachdidaktischen Diskurses oder spezieller lehr-lern-theoretischer Modelle. Zudem kann sich jeder, der sich mit Fällen beschäftigt, nur vor dem Hintergrund seines Wissens aus seiner aktuellen Perspektive heraus in etwas, z.B. Lehr-Lern-Situationen, hineinversetzen. Subjektives Vorwissen strukturiert also das Hineinversetzen wesentlich und steuert die Auseinandersetzung mit dem Fall in starker Weise. Ob jenseits der eigenen andere – theoretische, teilnehmerbezogene oder lehrpersonbezogene – Perspektiven eingenommen werden und aus ihnen heraus der Fall betrachtet wird, bleibt unsicher.

Kritisch anzumerken ist außerdem, dass kausal rückführbare Wirkungen einer potenziell Professionalität fördernden Fallarbeit bzw. -methode bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung empirisch und systematisch kontrolliert noch nicht erforscht wurden. Bisherige Untersuchungen beschreiben einzelne Facetten (vgl. exemplarisch Levin 1999; Lundeberg 1999, vor allem im Kontext der Ausbildung von Lehrenden) oder Fortbildungskonzepte (vgl. Mechler/Müller/Schmidtberg 1999), Wirkungen werden – wenn überhaupt – zumeist auf der Ebene von Selbstauskünften erfasst. Zahlreiche Fragen bleiben offen, wie beispielsweise nach dem Gewinn einer Auseinandersetzung mit Fällen in Relation zu anderen Formen des Unterrichts, nach der Passung zwischen Aufbereitung des Falls und dem zu realisierenden Ziel, nach dem Komplexitäts- oder Instruktionsgrad oder nach der Relationierung unterschiedlicher Expertisegrade bzw. Kompetenzstufen zu Fallaufbereitungen (vgl. dazu auch Lundeberg/Levin/Harrington 1999). Auch gibt es keine empirisch überprüften Erkenntnisse über einen potenziellen didaktischen Mehrwert neuer Medien für eine zielgerichtete Arbeit mit Fällen im Kontext der Professionalisierung von Lehrenden gegenüber oben skizzierter Fallarbeit. Hinweise zu solch einem möglichen Mehrwert findet man bei der Sichtung der Forschungslage zur psychologischen Lehr-Lern-Forschung, die sich mit Varianten der Fallarbeit und -methode beschäftigt.

3. Fallmethode im Rahmen der Situated-Cognition-Bewegung

Die Arbeit mit Fällen zur Überwindung „tragen Wissens“ und zum Aufbau von professioneller Handlungskompetenz kommt insbesondere in den Bereichen der Lehr-Lern-Forschung vor, die grundlegende Aspekte der Situated-Cognition-Bewegung (vgl. Lave/Wenger 1991) aufgegriffen haben. Die durch konstruktivistische Überlegungen geprägte Situated-Cognition-Bewegung basiert auf der Annahme, dass das Gelernte ein Produkt der Auseinandersetzung einer bestimmten Person mit einem bestimmten Lerngegenstand in einer bestimmten Situation ist. Damit verbunden ist die Folgerung, dass sich eine abstrakte Wissensvermittlung negativ auf den Transfer auswirkt und dass die spätere Wissensanwendung durch den Kontext determiniert ist, in dem das Wissen angeeignet wurde (vgl. Gräsel 1997; Schank u.a. 1993/1994). Die Kontextualisierung von Wissen wird durch die Nutzung von Fällen realisiert. Dabei wird die Auseinandersetzung mit dem Fall durch eine instruktionale, z.T. computerbasierte Unterstützung angeleitet, um einen zielgerichteten Wissenserwerb zu gewährleisten (vgl. Gräsel/Mandl 1993). Für die Arbeit mit Fällen im Kontext der Professionalisierung von Lehrenden haben aus der hier vertretenen Perspektive der Diskurs um das problem-basierte Lernen wie auch die Cognitive Flexibility Theory zentrale Bedeutung. Auf eine Ausführung dieser beschränkt sich der vorliegende Beitrag.

3.1 Problem-basiertes Lernen

Das mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements beschäftigte problem-basierte Lernen hat seit den 1960er Jahren seinen festen Platz in der Medizinerbildung in Nordamerika (vgl. Barrows 1986). Inzwischen hat das Konzept weite Verbreitung gefunden, sowohl in der Medizinerbildung im europäischen Raum als auch in anderen Gesundheitsberufen, wie dem Pflegemanagement (Poser/Schneider 2005), oder in anderen Disziplinen (vgl. Boud/Feletti 1997; Renold 2000).

Grundlegend für das vielfach mit Fällen arbeitende problem-basierte Lernen sind:

- die Initiierung von Wissenserwerbsprozessen, die auf die Vermittlung von Handlungskompetenz abstellen,
- der Einsatz möglichst authentischer, realer Probleme (Fälle),
- die diskursive Problembearbeitung in der Kleingruppe,
- der hohe Stellenwert selbstgesteuerten Lernens,
- die tutorielle Unterstützung sowie
- die Sicherung, dass die für den Lernprozess erforderlichen, unterstützenden Ressourcen verfügbar sind (vgl. Barrows 1986; vgl. auch Boud/Feletti 1997).

Gerade beim Aufbau von Handlungskompetenz ist für das problem-basierte Lernen ein Vorteil gegenüber traditionellem Frontalunterricht empirisch belegt (vgl. Blake/Parkison 1998; Hmelo 1998 sowie die Metaanalyse von 43 Studien – vorwiegend aus dem medizinischen Bereich – von Dochy u.a. 2003). Die Arbeiten zeigen, dass die Art und Weise der Umsetzung des problem-basierten Lernens entscheidenden Einfluss auf die damit realisierten Wirkungen hat. Ausbildungsstand, individuelle Lernvorlieben, die Kleingruppe und nicht zuletzt die Form der Unterstützung durch den Lehrenden bzw. durch die Aufgabenaufbereitung erweisen sich als Einflussfaktoren (vgl. Gräsel 1997; Dochy u.a. 2003). An dem zuletzt genannten Punkt setzen auch die Laborstudien der Forschergruppe um Gräsel/Mandl an. Es zeigt sich u.a., dass eine instruktionale Unterstützung den Aufbau von Handlungskompetenz mehr befördert als die instruktionslose Bearbeitung von Fällen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Auseinandersetzungen mit dem Lerninhalt durch Instruktion zielgerichteter erfolgen kann (vgl. Gräsel/Mandl 1993).

3.2 Cognitive Flexibility Theory

Wie im Diskurs um problem-basiertes Lernen spielt auch in der Cognitive Flexibility Theory als einer „theory of learning and instruction“ (Spiro u.a. 2003) die Instruktion eine herausragende Rolle. Dabei wird unterstellt, dass der für eine flexible Wissensanwendung erforderliche Aufbau einer multiplen mentalen Wissensrepräsentation eine multidimensionale und nicht-lineare Präsentation der Information in der Lernumgebung erfordert. Um dieses umzusetzen, werden computerunterstützte Lernumgebungen genutzt: Sie ermöglichen, Wissen in Form von multidimensionalen, nicht-linearen

Hypertexten und -medien aufzubereiten. Durch sie können Perspektiven und Kontexte variiert sowie unterschiedliche Formen der Wissensdarbietung miteinander kombiniert werden. Die Hyperstrukturen bieten themenbezogen zusätzliche Erklärungen, Analogien, Analysedimensionen oder andere Sichtweisen zu einer komplexen Situation an. Die Nutzung der Lernumgebung und der in sie integrierten Hypertexte basiert auf dem Prinzip der „criss-crossed landscape“ (Spiro/Jehng 1990). Das bedeutet, dass sich die Lernenden ein komplexes Wissensgebiet selbstgesteuert (und gerade nicht durch einen linearen, aufeinander aufbauenden Ablauf) erschließen, indem sie das Wissensgebiet „durchkreuzen“, über die Hypertexte Sichtweisen und Kontexte eigenständig variieren und Verbindungen zu anderen Konzepten herstellen (vgl. Spiro/Jehng 1990; Spiro u.a. 2003). Durch die flexibilisierte Darstellungsform, den multiplen Zugang zu einem Sachverhalt und das Prinzip des „criss-crossing“ sollen Perspektivwechsel trainiert sowie Verknüpfungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxis forcier werden. Ziel ist es, dass Wissen vernetzt aufgebaut und flexibel angewandt werden kann. Bei der Gestaltung der Lernumgebung kommen Fälle zum Einsatz. Diese sind allerdings keine komplexen Fälle wie im Rahmen der Fallarbeit in der Erwachsenenbildung, sondern so genannte „mini-cases“. Sie sollen die Vielschichtigkeit eines Themas verdeutlichen, indem sie themenbezogen beispielsweise einen anderen Kontext oder eine andere Perspektive anbieten (vgl. Spiro/Jehng 1990; Spiro u.a. 2003). Erste experimentelle Untersuchungen lassen auf eine erfolgreiche Form der Wissensaneignung schließen (vgl. hierzu Stark/Hinkofer/Mandl 2001).

4. Der Gewinn des angloamerikanischen Diskurses für die Arbeit am Fall in der Erwachsenenbildung

Im angloamerikanischen Diskurs kommen Fälle vorwiegend zur Erklärung und Aufbereitung komplexer Sachverhalte sowie als Ausgangspunkt eines Problemlöseprozesses zum Einsatz. Dabei wird weniger die zu (re-)aktivierende selbstreflexive Subjekt-, sondern eher die zu erweiternde wissensbasierte Gegenstandsperspektive betont. Diese Zielsetzung ist von der derzeit in der deutschsprachigen Erwachsenen- und Lehrerbildung eingesetzten Fallarbeit – insbesondere der, die mit eigenen Fällen operiert (vgl. Kapitel 2) – different und eher der Fallmethode eigen. Sie impliziert einen nicht im Gespräch emergierenden, sondern vorab didaktisch aufbereiteten, fremden Fall, an dem mit instruktionaler Unterstützung, aber gleichzeitiger Selbststeuerung (in Kleingruppen) vielschichtigeres Deuten oder – wenn man die Analogie zur Medizin betont – Diagnostizieren gelernt werden soll.

Auch wenn sich nicht alle Formen aus dem angloamerikanischen Diskurs und der dortigen Nutzung der Fallmethode in gleicher Weise zur Adaption für die Professionalisierung von Lehrenden eignen – so droht beispielsweise die Problemorientierung im Zusammenhang des problem-basierten Lernens Professionalität auf Problemlösefähigkeit zu reduzieren (vgl. Drinan 1997; Fenwick/Parsons 1998) –, so erscheint es doch gewinnbringend, gerade vor dem Hintergrund der Problematik der Zerfaserung

beim Lernen am Fall an den Aspekt der Fallaufbereitung unter Nutzung mediengestützter Lernumgebungen anzuschließen. Digitale Medien ermöglichen es – wie im Rahmen der Cognitive Flexibility Theory –, Inhalte z.B. durch Videos authentisch, aber gleichzeitig wiederholbar darzustellen und multiple Zugänge zu einem Sachverhalt zu schaffen. Es ist zu erwarten, dass durch eine solche Gestaltung von Lernumgebungen nicht nur anwendungsorientiertes Wissen gefördert, sondern auch der Aufbau der für professionelles Handeln zentralen Deutungskompetenz unterstützt werden kann. Eine computerbasierte Anreicherung der Fälle, z.B. in Form von anklickbaren subjektiven Perspektiven/Kommentaren der Akteure des Videos, erkenntnisfördernden Hinweisen auf inhaltlich passende Theoriekonzepte oder Expertenurteile, bietet einen didaktischen Mehrwert der Fallmethode, der über die einfache Übertragung von Fallarbeit in ein zeit- und ortsunabhängiges Medium hinausgeht. Es kann unterstellt werden, dass eine solche Fallanreicherung die Komplexität eines Falls einerseits zu steigern und andererseits zu vermindern vermag: Komplexitätssteigernd ist sie, weil sie zusätzliche Akteursperspektiven auf und theorieinspirierte Erkenntnisse für den Fall eröffnet. Komplexitätsmindernd dürfte sie insofern wirken, als sie durch orientierende Instruktionen rein assoziatives Auslegen reduzieren und zielgerichtetes Hineinversetzen fördern kann (vgl. Schrader/Hartz 2007).

Literatur

- Barrows, H. S. (1986): A Taxonomy of Problem-based Learning Methods. In: Medical Education, H. 6, S. 481–486
- Beck, C. u.a. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen
- Blake, R. L./Parkison, L. (1998): Faculty Evaluation of the Clinical Performances of Students in a Problem-Based Learning Curriculum. In: Teaching and Learning in Medicine, H. 2, S. 69–73
- Blömeke, S. (2001): Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerausbildung. Theoretische und empirische Fundierung am Beispiel medienpädagogischer Kompetenz (Habilitationsschrift). Paderborn
- Boud, D./Feletti, G. I. (Hrsg.) (1997): The Challenge of Problem-based Learning. 2. Aufl. London
- Dochy, F. u.a. (2003): Effects of Problem-based Learning: A meta-analysis. In: Learning and Instruction, H. 5, S. 533–568
- Drinan, J. (1997): The Limits of Problem-based Learning. In: Boud, D./Feletti, G. I. (Hrsg.): The Challenge of Problem-based Learning. 2. Aufl. London, S. 333–339
- Fenwick, T./Parsons, J. (1998): Boldly Solving the World: A critical analysis of problem-based learning as a method of professional Education. In: Studies in the Education of Adults, H. 1, S. 53–66
- Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen
- Gräsel, C./Mandl, H. (1993): Förderung des Erwerbs diagnostischer Strategien in fallbasierten Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 355–370
- Hmelo, C. E. (1998): Problem-based Learning: Effects on the early acquisition of cognitive skills in medicine. In: The Journal of the Learning Sciences, H. 2, S. 173–208

- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Klieme, E. u.a. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate peripheral Participation. Cambridge
- Levin, B. B. (1999): The Role of Discussion in Case Pedagogy: Who learns what? And how? In: Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): Who Learns what from Cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, New Jersey, S. 139–158
- Ludwig, J./Müller, K. R. (2004): Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung – „Fallarbeit“ als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung: Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 281–305
- Ludwig, J. (2006): Lernen und Lernberatung – im Internet? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 338–347
- Lundeberg, M. A. (1999): Discovering Teaching and Learning through Cases. In: Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): Who Learns what from Cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, New Jersey, S. 3–24
- Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (1999): Reflections on Methodologies and Future Research. In: Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): Who Learns what from Cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, New Jersey, S. 231–240
- Lüsebrink, I. (2003): Fallarbeit zwischen Nähe und Distanz. Über die Schwierigkeit, sich aus den eigenen Verstrickungen zu lösen. In: Bildung und Erziehung, H. 1, S. 93–11
- Mechler, N./Müller, K. R./Schmidberg, A. (1999): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ entwickeln und gestalten – Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern. München
- Merseth, K. K. (1999): Foreword: A Rationale for Case-Based Pedagogy in Teacher Education. In: Lundeberg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): Who Learns what from Cases and how? The research base for teaching and learning with cases. Mahwah, New Jersey, S. IX–XVI
- Müller, K. R. (1998 a): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ. Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 273–277
- Müller, K. R. (1998 b): Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In: Knoll, J. (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 68–129
- Nittel, D. (1997): Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildnern/-innen. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 141–150
- Nittel, D. (1998): Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 9.20.30.9. Neuwied, S. 1–16
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Poser, M./Schneider, K. (Hrsg.) (2005): Leiten, Lehren und Beraten. Fallorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch für PflegemanagerInnen und PflegepädagogInnen. Bern
- Renold, U. (2000): Mit problem-based Learning Sozialkompetenz fördern. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 6.40.40. Neuwied, S. 1–15
- Schank, R. C. u.a. (1993/1994): The Design of Goal-Based Scenarios. In: The Journal of the Learning Sciences, H. 4, S. 305–34

- Schierz, M./Thiele, J. (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 30–47
- Schrader, J./Hartz, S. (2003): Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 142–155
- Schrader, J./Hartz, S. (2007): Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung als nutzeninspirierte Grundlagenforschung. In: Forneck, H./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler, S. 65–75
- Seidel, T./Meyer, L./Dalehefte, I. M. (2005): „Das ist mir in der Stunde gar nicht aufgefallen.“ – Szenarien zur Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen. In: Welzel, M./Stadler, H. (Hrsg.): „Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster, S. 133–154
- Spiro, R. J. u.a. (2003): Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration. In: Educational Technology, H. 5, S. 5–10
- Spiro, R. J./Jehng, J. C. (1990): Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Non-Linear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: Nix, D./Spiro, R. J. (Hrsg.): Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology. Hillsdale, New Jersey, S. 163–205
- Stark, R./Hinkofer, L./Mandl, H. (2001): Beispielbasiertes Lernen im Bereich Buchführung: Einfluss instruktionaler Erklärungen und multipler Perspektiven auf Lernverhalten und Lernerfolg (Forschungsbericht Nr. 134). München