

„Erkennen, was ich anfangs nicht gesehen habe“

**Die Fallanalyse als Denk- und Schreibwerkzeug
für die Professionalisierung von Lehrer*innen**

Christine Kladnik^{1,*}, Christine Plaimauer¹,
Eva Prammer-Semmler¹ & Regina Steiner¹

¹ Pädagogische Hochschule Oberösterreich

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Oberösterreich,
Kaplanhofstr. 40, 4020 Linz, Österreich
christine.kladnik@ph-ooe.at

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel stellen wir ein Instrument vor, das in einem Entwicklungs- und Forschungsprojekt mit dem Ziel konzipiert wurde, mithilfe einer angeleiteten Fallanalyse Praxis und Theorie in der Lehrer*innenbildung stärker zu vernetzen. Ausgehend von der Bedeutung der fallspezifischen Anwendung von Wissen für die Professionalisierung von Lehrpersonen wurde ein Denk- und Schreibmodell entwickelt, das diesen Prozess konkretisiert und rückmeldet. Sogenannte „Bedeutungsvolle Lernereignisse“ (BeLe) werden in einem Lerntagebuch mit der Hand notiert, und in weiterer Folge werden ausgewählte „Geschichten“ zu „Fällen“ für das Prozessportfolio bestimmt. In diesem wird der gewählte Fall prozesshaft analysiert, und es wird versucht, Schlussfolgerungen auf ihre mögliche Übertragbarkeit zu prüfen. Der Bericht gibt einen Einblick in konzeptionelle hochschuldidaktische Überlegungen, stellt die unterschiedlichen entwickelten Instrumente vor und fasst einige zentrale Ergebnisse aus der begleitenden Forschung zur Entwicklung zusammen.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung; Lehrerbildung; Professionalisierung; Fallanalyse; Kasuistik; Schulpraxis



1 Einleitung: Der Fall als Denk- und Schreibanlass

In der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie (Oevermann, 2002; Pieper et al., 2014) gilt das fallspezifische Anwenden von Wissen als ein Kernelement. Im Rahmen der Curriculumsentwicklung zur „Pädagog*innenbildung Neu“ im Zuge der Reformierung der Lehrer*innenbildung in Österreich 2015/16 wurde an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) ein spezielles hochschuldidaktisches Konzept entwickelt, das den Fall als Lern-, Denk- und Reflexionsanlass versteht sowie unterschiedliche Methoden der Fallbearbeitung in das Zentrum der Überlegungen stellt. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Prozessportfolio Bedeutungsvolles Lernereignis“ (ProBeLe) wurde das Konzept über mehrere Jahre hinweg entwickelt und beforscht. Dieser Artikel gibt einen Einblick in zentrale Überlegungen zu den hier vorgestellten Methoden und Instrumenten *Lerntagebuch* und *Prozessportfolio*.

Während das Lerntagebuch als Grundlage zur Gewinnung „bedeutsamer“ Lernereignisse dient, werden diese im Prozessportfolio (Fallanalyse) systematisch bearbeitet. Diese Instrumente begleiten die Studierenden über alle acht Semester hinweg. Im ersten Semester werden die Studierenden in einem bildungswissenschaftlichen Seminar mit der Fallanalyse vertraut gemacht. Die Schulpraktischen Studien werden während der gesamten Ausbildungszeit von Seminaren begleitet, in denen ebenfalls das Arbeiten mit den Fällen aus den Praxiserfahrungen der Studierenden Platz findet. Im achten Semester schließen alle Studierenden der Primarstufenpädagogik ihr Prozessportfolio ab, indem sie einen Überblick über ihre Professionalisierungsprozesse auf Grundlage ihrer Prozessportfolios über die Semester hinweg präsentieren. Kernbegriffe des gesamten Konzeptes sind Professionalisierung durch Reflexion und Fallarbeit.

Fallarbeit sehen wir in der Tradition der strukturtheoretischen Perspektive, wie sie Helsper (2004) als „Perspektive auf das Lehrerhandeln“ entwickelt hat. Helsper identifiziert eine Reihe unaufhebbarer Widersprüche, die dem Handeln von Lehrpersonen konstitutiv als strukturelle Bedingung zugrunde liegen. Das heißt in der Folge, dass Lehrpersonen im Handlungsvollzug notwendigerweise Entscheidungen treffen müssen, da sie die einander widersprechenden Ansprüche nicht gleichermaßen bedienen können. Damit verbunden wird ein Fallverstehen, neben Erfahrung, systematischem Fachwissen und pädagogischem Wissen, zum Kern pädagogischer Kompetenz.

Basierend auf diesen einleitenden Überlegungen entwickelte das Team des Projektes ProBeLe ein Konzept, das den „Fall“ in seiner Komplexität als zentrale Lerngelegenheit zur Einübung und Habitualisierung „reflexiver Praxis“ versteht (Bräuer, 2016; Pieper et al., 2014). Das aus dem Fallverstehen und -erklären gewonnene Wissen stellt einerseits erfahrungsbasiertes Praxiswissen und andererseits – in der Verbindung mit dem theoretischen Erklärungswissen – einen reflektierten Zwischentypus dar, aus dem wieder Handlungsmöglichkeiten generiert werden können.

Kasuistische Ansätze in der Lehrer*innenbildung gibt es einige. Bei einem Systematisierungsversuch unseres Ansatzes lehnen wir uns an Schmidt et al. (2019) an. Sie unterscheiden die subsumtive, die problemlösende, die Praxis analysierende und die rekonstruktive Kasuistik. Das Denkmodell, das der Fallanalyse in unserem Prozessportfolio am ehesten zugrunde liegt, kann in die „problemlösende Kasuistik“ eingeordnet werden. „Gegenstand der Auseinandersetzung ist ein problematischer Fall, z.B. eine als problematisch erlebte Situation aus dem Unterricht. Ziel der Fallarbeit ist es, das Problem zu verstehen und Lösungen zu entwickeln“ (Schmidt et al., 2019, S. 1). Fallweise können auch rekonstruktive Elemente einfließen, weil sich Studierende nicht selten auch mit dem Phänomen hinter dem Problem auseinandersetzen, beispielsweise wenn es um machttheoretische Betrachtungsweisen geht oder auch um latent wirksame Strukturen der Institution Schule. Für eine rekonstruktive Bearbeitung brauchen die Studierenden im Regelfall eine entsprechende Moderation in Lehrveranstaltungen.

Kasuistik in Lehrveranstaltungen bedeutet eine konstruktivistische Hochschuldidaktik, die das Seminar als Lernwerkstatt versteht, in der das Fallverstehen gelernt und geübt wird, so wie auch die schriftliche Fallbearbeitung im Prozessportfolio nicht als Technik, sondern als Denkstil zu begreifen ist (Berning et al., 2008; Schwenk et al., 2010). Insofern kann die systematische Form der Fallanalyse auch als Möglichkeit gesehen werden, Praxis mit Theorie zu verbinden und Professionalisierung und Evidenzen gemeinsam zu denken. Dieser Aspekt stellt für Oevermann (1997, S. 156) auch das Professionalisierungsmerkmal für den Lehrberuf dar: die fallbezogene, stellvertretende Deutung. Lehrer*innen müssen ihr in der Ausbildung erworbenes Wissen auf die Besonderheiten des sich stellenden Falls anwenden können (Ilien, 2008, S. 49).

Ein weiterer Schlüsselbegriff unseres Ansatzes ist „Reflexion“. Wir beziehen uns auf den Reflexionsbegriff von Dewey (2009/1910), der erste Ansätze dafür geliefert hat, und ähnlich wie andere (bspw. Korthagen & Kessels, 1999) Reflexion als einen besonderen Denkmodus bezeichnet. Dewey hat bereits Anfang des 20. Jahrhunderts versucht, den Zusammenhang von Denken und Handeln darzustellen und insofern die Dualität von Theorie und Praxis zu überwinden. Er unterscheidet grundsätzlich zwei Arten oder – in seiner Bezeichnung ausgedrückt – „Grade“ von Denken:

„Wir können etwas für wahr halten, ohne irgendwelche oder ausreichende Beweisgründe dafür zu kennen. Wir können diese Haltung einnehmen, nachdem wir vorsätzlich nach den Beweisgründen geforscht und ihre Beweiskraft geprüft haben. Dieser Prozess wird Reflexion genannt“ (Dewey, 2009/1910, S. 8).

Reflexion stellt somit eine Form des Denkens dar, indem „Nachdenken“ und „Weiterdenken“ zu differenzierteren Erkenntnissen führen, die sich in veränderten, adaptierten Handlungen niederschlagen können. Im Sinne des Pragmatismus von Dewey ist Reflexion eine Antwort auf konkrete Herausforderungen des realen Lebens und Lernens als Prozess des Erforschens auf der Grundlage von Erfahrungen (Fraefel, 2021). Der professionelle Lehrer*innenhabitus wird als reflektierender gedacht (te Poel & Heinrich, 2020), dem subjektive Theorien und Haltungen aus dem biografischen Abschnitt „Schulzeit“ mehr oder weniger hartnäckig im Wege stehen. Blömeke (2004) verweist auf die Bedeutung von „Beliefs“, die sich bereits vor der Ausbildung entwickelten und die Entwicklung von professionellen Haltungen behindern können.

In einem mehrjährigen Entwicklungsprozess mit zwei Evaluationsphasen wurde an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ein standardisiertes Instrument für eine Fallanalyse erarbeitet, das in den nächsten Kapiteln dargestellt wird.

2 ProBeLe – hochschuldidaktische Instrumente

ProBeLe ist als Forschungs- und Entwicklungskonzept angelegt. Insofern werden in Folge sowohl die inhaltliche Konzeption und deren forschungsbasierte Weiterentwicklung als auch die Implementierungsstrategien im Hochschulbetrieb dargestellt.

2.1 Das Lerntagebuch als Fallspender

Die erste Entwicklungsphase wurde im Studienjahr 2015/2016, im ersten Jahr der Umsetzung der „Lehrer*innenbildung Neu“, gestartet. Ziel war es, den Fall als Lernanlass zu begreifen. In der Anfangskonzeptionierung 2016 sollten die Studierenden in einem Lerntagebuch sogenannte „Critical Incidents“ sammeln. Die Definitionen dafür gestalten sich je nach Fachliteratur nicht identisch. Für den pädagogischen Bereich findet sich bei Tripp (2012) eine für den Kontext dieser Konzeptionierung geeignete und auch plausible Erklärung:

“[...] critical incidents are not ‘things’ which exist independently of an observer and are awaiting discovery like gold nuggets or desert islands, but like all data, critical incidents are created. [...] To take something as a critical incident is a value judgement we make, and the

basis of that judgement is the significance we attach to the meaning in the incident” (Tripp, 2012, S. 8).

Die Arbeit mit Critical Incidents kann verkürzt als das Sammeln von individuell bedeutsamen Situationen dargestellt werden. „[...] eine Situation hebt sich aus dem Fluss [...] heraus, eine Differenz wird erfahren, eine Krise erlebt“ (Pieper et al., 2014, S. 19). Der Ausdruck „Critical Incident“ erwies sich aber im Verständnis der Studierenden oftmals als irreführend, weil sie damit ausschließlich negative und kritische Ereignisse in Verbindung brachten. So wurde im Forschungsteam nach einem Begriff gesucht, der eher selbsterklärend erschien bzw. der den Fokus der Studierenden auch auf positiv erlebte Ereignisse lenken kann: bedeutungsvolles Lernereignis, kurz auch BeLe genannt. Daraus leitete sich auch der Name des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Prozessportfolio Bedeutungsvolles Lernereignis“ ab.

Solche Situationen sollen nun die Studierenden in einem Heft oder Schreibbuch sammeln, das sie immer mit sich führen, um zeitnah ebensolche Situationen, „die sich aus dem Fluss herausheben“ und insofern in unserem Verständnis ein bedeutungsvolles Lernereignis darstellen, zu notieren. Zentrales Merkmal dieses Instrumentes ist, dass die Einträge und die Struktur der Erzählung von der notierenden Person abhängig sind und insofern auch einen Blick auf persönlich gefärbte biografische Muster zulassen. Auch Emotionen, die das Ereignis begleiteten, sollen hier beschrieben werden.

Was zunächst mitunter noch diffus ist, kann im Rahmen der systematischen Fallanalyse klarer werden. Unsere hochschuldidaktische Konzeptionierung wurde durch die Annahme geleitet, dass die systematische Fallanalyse dem praktisch-professionellen Handeln zuträglich ist, da sich hier reflexive Haltungen entwickeln können (Idel et al., 2014) und alternative Handlungsmöglichkeiten konstruieren lassen. Wie die Erzählung des Falles aus dem Lerntagebuch diese systematische Analyse durchlaufen soll, wird nun im folgenden Kapitel erläutert.

2.2 Der Ablauf der Fallanalyse im Prozessportfolio

Die Studierenden wählen in sieben der acht Semester des Bachelorstudiums jeweils einen Fall aus dem Lerntagebuch aus. Im Laufe des Projektes hat sich gezeigt, dass die Studierenden ihre Fälle fast ausschließlich aus ihren Erlebnissen und Erfahrungen in den Schulpraktika wählen. Diese scheinen in der Ausbildung am bedeutsamsten zu sein. Idealerweise werden die Fälle in den entsprechenden, das Praktikum begleitenden, Lehrveranstaltungen nach dem unten skizzierten Analyseschema besprochen. Am Ende des Semesters werden sie schriftlich in einem sogenannten „Prozessportfolio“ analysiert. Der Begriff Prozessportfolio wurde gewählt, weil damit der Prozess des Denkens (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite) abgebildet wird. Am Ende des achten Semesters fassen die Studierenden ihre professionelle Entwicklung über alle Ausbildungssemester hinweg in einer Präsentation vor einer Kommission zusammen. Für die mündliche, insbesondere aber auch für die schriftliche Fallanalyse wurden Ablaufschritte konzipiert, die Studierenden und Lehrenden eine Struktur zur Verfügung stellen.

Vorgeschlagen wird nach der *Erzählung* des Falles diesen weiter zu *denken* und den Fall über Fragen zu öffnen. Im nächsten Schritt werden erste Vermutungen (*Deutungen*) angestellt, die in ein hypothesengeleitetes *Erkennen* überführt werden. Hier soll Wissen im Sinne der Oevermannschen Forderung fallspezifisch generiert und im letzten Schritt *Entwickeln* auf den Fall angewandt werden. Dabei soll beschrieben werden, welche Handlungsoptionen zum Fall die Studierenden nun sehen und wie sie in ähnlichen Situationen in Zukunft agieren möchten.

Bei der Definition dieser Schritte orientierten wir uns u.a. an Bräuer (2016), Korthagen & Wubbels (2002) sowie Hatton und Smith (1995). Die Intention des definierten Denkprozesses ist es, Studierende daran zu hindern, allzu schnell eine Hypothese oder Diagnose zu einem Ereignis aus der Schule zu formulieren bzw. sich unreflektiert aus dem bunten Potpourri der biografisch erworbenen „Beliefs“ zu bedienen.

Die einzelnen Schritte wurden vom Projektteam definiert und erläutert und den Studierenden sowie den begleitenden Lehrenden als Orientierung zur Verfügung gestellt.

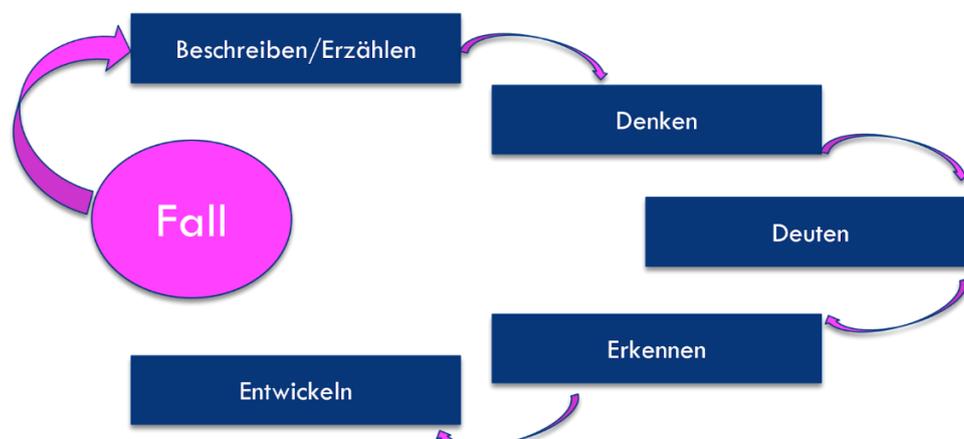


Abbildung 1: Die Ablaufschritte des Prozessportfolios, PH OÖ (eigene Darstellung)

Die Intention dieses „angeleiteten Denkprozesses“ ist, dass Studierende die „Hürde“ von der eigenen Biografie hin zum professionellen Reflektieren überwinden und nicht mehr auf die eigenen Erfahrungen aus ihrer Schullaufbahn bzw. bisherigen Bildungsbiografie oder auch familiären Zusammenhänge, sondern im Sinne des Professionalisierungsanspruchs auf wissenschaftlich fundierte Theoriekonzepte rekurrieren.

3 Der Entwicklungs- und Forschungsprozess

Das beschriebene hochschuldidaktische Konzept wurde in diesem internen Forschungs- und Entwicklungsprojekt mehrmals evaluiert und weiterentwickelt. Die Kohorte der Studierenden setzte sich aus Primarstufenstudierenden zusammen, die im Studienjahr 2015/2016 das Curriculum des reformierten Studiums für Lehrpersonen zum ersten Mal inskribierten. 25 erstsemestrige Studierende meldeten sich zur Teilnahme am Forschungsprojekt, das sie quer über ihre acht Ausbildungssemester hinweg zum Bachelor begleiten sollte. Einige Studierende stiegen aus dem Projekt oder aus dem Studium aus, sodass wir letztendlich auf Lerntagebücher aus – vorwiegend – den ersten beiden Ausbildungssemestern und ca. 20 Prozessportfolios pro Semester über alle Ausbildungssemester (in Summe 160) sowie auf narrative Interviews (in Summe 55) mit den Studierenden als Datengrundlage zurückgreifen konnten. Die Lerntagebücher und die Interviews wurden hermeneutisch ausgewertet. Dabei interessierten uns unterschiedliche Fragestellungen, bspw.: Welche Ereignisse werden von Studierenden als „bedeutungsvoll“ empfunden? Welche Denk- und Entwicklungsprozesse lassen sich aus dem Datenmaterial dokumentieren? Welche Veränderungen lassen sich im Verlaufe der Semester und des Professionalisierungsprozesses anhand des Datenmaterials beschreiben? So versuchten wir uns, z.B. auch auf Grundlage der Lerntagebücher, an der Beantwortung der Fragestellung, wie die Studierenden in einem der ersten beiden Ausbildungssemester eine pädagogische Ordnung (Rieger-Ladich, 2018) herstellen konnten (Plaimauer et al., 2019).

Für den vorliegenden Artikel fokussieren wir auf die Adaptierung der Kriterien und der Rückmeldeform des Prozessportfolios. Im ursprünglichen Rückmeldeformular, das den Lehrenden und Studierenden zur Verfügung gestellt wurde, wurden die Prozessschritte Erzählen – Denken – Deuten – Erkennen – Entwickeln mit den Ausprägungen „ja/teilweise/nein“ an die Studierenden rückgemeldet. Diese Vorgangsweise war nicht befriedigend, da die Komplexität der Bearbeitung so nicht ausreichend berücksichtigt wurde bzw. die fünf Schritte nicht konkret und operationalisierbar beschrieben waren.

Daher lauteten die neuen Fragestellungen: (1) Wie können die Rückmeldekriterien geschärft werden, um der Komplexität der vorliegenden Bearbeitungen gerecht zu werden? (2) Wie können die fünf Ablaufschritte der Fallbearbeitung für die Studierenden in einer Formatvorlage hilfreich beschrieben werden?

Die Datengrundlage bildeten die Prozessportfolios der Studierenden über jeweils acht Semester. Die Ausformulierung der Texte zu den fünf Schritten der Fallbearbeitung stellte sich qualitativ und quantitativ bei den Proband*innen als sehr unterschiedlich dar.

Diese Texte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2008).

Um die Rückmeldung genauer und gehaltvoller zu gestalten, wollten wir die fünf Schritte der Fallbearbeitung in sogenannte Komplexitätsstufen ausdifferenzieren.

3.1 Die Komplexitätsstufen der Fallbearbeitung

Um die Komplexitätsstufen zu schärfen, wurden die Textstellen aus den Prozessportfolios den Ablaufschritten der Fallanalyse zugeordnet. In weiterer Folge entwickelten wir induktiv operationalisierbare Beschreibungen für die einzelnen Komplexitätsstufen.

In einem zweiten „Codierschritt“ wurden die Prozessportfolios entsprechend der Stufen mehrmals codiert, und es wurde immer wieder die „Intercoder-Reliabilität“ ermittelt, bis schlussendlich ein Wert von 0,78 erreicht wurde. Für jede Komplexitätsstufe der einzelnen Analyseschritte wurden Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial zugeordnet. Das sei hier im nachfolgenden Beispiel an der „Stufe des Denkens“ präzisiert.

In mehreren Arbeitsschritten konnten die Komplexitätsstufen für jeden Analyseschritt herausgearbeitet und präzisiert werden. Dadurch wurden die Kriterien für Komplexität in den Stufen 0 – 3 beschreibbar, wie in den folgend angeführten Ankerzitat exemplarisch dargestellt. Beispielsweise lagen auch Arbeiten vor, in denen im Text keine Frage das BeLe betreffend (Schritt: Denken) gestellt wurde (entspricht Komplexitätsstufe 0), während in anderen zumindest eine Frage formuliert wurde, die allerdings nur eine Perspektive der gesamten Komplexität des BeLes betraf. Dies bewerteten wir mit Komplexitätsstufe 1. Wurden hingegen unterschiedliche Fragen an das Ereignis gestellt, die einen deutlichen Zusammenhang zum Fall aufwiesen, aber auch nur eine Perspektive berücksichtigten, bedeutete das für uns Komplexitätsstufe 2. Mit der höchsten Komplexitätsstufe 3 wurde bewertet, wenn multiperspektivisch unterschiedliche Fragen im Zusammenhang mit dem BeLe miteinander verknüpft und mit der Situation in Verbindung gebracht wurden.

Denken	
1	Warum war nun aber diese Situation so unangenehm für mich (3_Pf 10)?
2	Warum ließ sie dann den Morgenkreis – obwohl die Kinder darum baten, ihn doch zu machen – aus? Hält sie nichts davon? Hätten sich die Kinder eher beruhigen lassen, wenn sie ihnen gesagt hätte, dass der Morgenkreis mit der zweiten Klassenlehrerin nachgeholt wird (2_Pf 3)?
3	<p>Ich habe darüber lange nachgedacht und es stellten sich mir einige Fragen, auf die ich eine Antwort suchte:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Stellt ein Verständigungsproblem eine so große Herausforderung dar, dass man auf eine Zusammenarbeit verzichtet? — Sind die sprachlichen Barrieren so groß, dass man selbst mit alternativen Verständigungsmöglichkeiten (Körpersprache, Zeichensprache, pantomimische Darstellungen, etc.) nicht kommunizieren kann? — Spielt vielleicht die Angst vor einer anderen Sprache bzw. vor einer anderen Kultur eine Rolle? Ist es ein "Aus-dem-Weg-Gehen"? — Gibt es andere banale Gründe, wie zum Beispiel Sympathie? Ist es lediglich kindisches Verhalten? — Wie kommt Emanuela damit zurecht? Worin liegen ihre sprachlichen Schwierigkeiten? — Wieso kümmert meine Praxispädagogin dieses Ereignis nicht? Sollte das nicht ihre Aufgabe sein (3_Pf 22)?

Abbildung 2: Komplexitätsstufen – Ankerbeispiele (eigene Darstellung)

Die Beschreibungen der Komplexitätsstufen zu den Schritten der Fallanalyse wurden so mehrmals geschärft und ergänzt. Sie stellen in letzter Konsequenz dann auch die Rückmeldekriterien für das Prozessportfolio in der Lehre dar und waren damit ein Kernstück

der Entwicklungsarbeit des Teams von ProBeLe (siehe Abb. 3). Alle Studierenden und die praxisbegleitenden Lehrenden sollten das daraus erstellte Formular benutzen. Deshalb bestand die große Herausforderung auch darin, die Ablaufschritte für die Studierenden und Lehrenden nachvollziehbar zu machen und die Komplexitätsstufen eindeutig zu operationalisieren.

Für alle Ablaufschritte wurden die jeweiligen Ausprägungen ebenso konkret beschrieben, um unterschiedlichen Anwender*innen des Rückmeldeformulars eine gute Orientierung für ihr Feedback anzubieten.

	0	1	2	3
Beschreiben, Erzählen Das bedeutende Lernereignis (BELE) aus dem Lerntagebuch wurde klar ausgewiesen und in seiner Komplexität erzählt.	Man kann das BELE in der Chronologie der Ereignisse nicht erkennen. Es werden keine Emotionen/Gefühle beschrieben.	Das beschriebene BELE ist nur vage dokumentiert, das Setting ist nicht klar beschrieben, es fehlen wichtige beteiligte Personen. Neben Beobachtungen werden auch eigene Emotionen und die von Dritten dargestellt, ohne diese als solche auszuweisen.	Das BELE ist in seiner zeitlichen Abfolge nachvollziehbar, das Setting ist nicht vollständig beschrieben, die Aktivitäten der wichtigsten handelnden Personen sind dargestellt. Emotionen und Wertungen werden noch nicht vollständig als solche gekennzeichnet.	Das Setting/der Kontext wird vollständig beschrieben, die Ereignisse sind chronologisch nachvollziehbar. Gedanken/Gefühle/Emotionen werden als eigene wahrgenommen, beschrieben und als solche ausgewiesen, Emotionen dritter Personen werden als Deutung definiert.
Denken Der Erzählung des Ereignisses folgen kritisch reflexive Fragen, die den Denkprozess darüber nachvollziehbar machen bzw. dokumentieren.	Es wurden keine Fragen an das BELE gestellt.	Es wird nur eine Frage gestellt, die im Wesentlichen nur eine Dimension der gesamten Komplexität bedient.	Es werden unterschiedliche Fragen an das Ereignis gestellt, diese berücksichtigen aber nicht mehrere Perspektiven oder bedienen nur eine Dimension der gesamten Komplexität und/oder werden nicht in einen expliziten Zusammenhang mit dem Fall gebracht.	Es werden unterschiedliche Fragen/Annahmen/Gründe im Zusammenhang mit der Situation miteinander verknüpft und mit der Situation in Verbindung gebracht.
Deuten Vermutungen/Erklärungen werden formuliert.	Es sind keine Vermutungen/Deutungen formuliert.	Es ist zumindest eine Vermutung/Deutung, allerdings ohne Begründung, formuliert.	Die Vermutung(en), Deutung(en) werden durch einzelne Aussagen in Zusammenhang mit dem Ereignis begründet.	Die Vermutung(en)/Deutung(en) sind durch aufeinander bezogene Aussagen mit nachvollziehbaren Denkprozessen begründet.
Erkennen Die Vermutungen/Hypothesen zum Fall wurden mit Hilfe von gut ausgewählter wissenschaftlicher Literatur oder Expertise (= Meinung von Expert*innen) diskutiert und führen zu begründeten Erkenntnissen.	Die Deutungsversuche werden nicht aufgegriffen, oder es wird nur Literatur/Expertise verwendet, die nicht im Bezug zu den Deutungsversuchen steht.	Es wird Literatur/Expertise verwendet, die in Bezug zu den Deutungen steht, es sind jedoch kein roter Faden bzw. keine Gedankengänge erkennbar, die zu einer Erkenntnis zum Ereignis führen.	Eine Erkenntnis oder auch mehrere Erkenntnisse werden literatur- bzw. expertisengestützt in Bezug zu den Deutungen formuliert, und es ist eine Argumentationslinie erkennbar.	Es werden mehrere wissenschaftliche Quellen verglichen und auf das Ereignis bezogen dargestellt, und es werden argumentativ Grundannahmen relativiert, widerlegt, bestätigt. Darauf aufbauend (!) werden neue Erkenntnisse formuliert.
Entwickeln Aus dem Nachdenkenprozess wurden konkrete Optionen für bedeutungsvolle Ereignisse oder auch ähnliche Phänomene formuliert.	Es werden keine Optionen formuliert, die dem Ereignis entsprechen.	Es werden Optionen benannt, die im Zusammenhang mit dem bisher Erkannten stehen (z.B. in Form von pauschalen Vorschlägen).	Optionen werden entwickelt und Bedingungen, an die die Ausführung geknüpft ist, werden benannt. Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung werden angeführt.	Aus der Entwicklung des Falles werden zusätzlich veralgemeinerbare Schlussfolgerungen für ähnliche Phänomene hergeleitet.

Abbildung 3: Rückmeldeformular zum Prozessportfolio der PH OÖ (eigene Darstellung)¹

3.2 Präzisierung der Beschreibung der Ablaufschritte

In der Textanalyse der Prozessportfolios der ersten Kohorte konnten wir feststellen, dass die Ablaufschritte oft nicht oder nur ansatzweise von den Studierenden erfasst werden konnten. Um den Studierenden eine Hilfestellung für die Fallbeschreibung zur Verfügung stellen zu können, entwickelten wir eine Handreichung, in der die Ablaufschritte des Denkprozesses mit konkreten Hinweisen erläutert werden. Hier ausschnittsweise das Beispiel mit den Hinweisen zum Ablaufschritt „Denken“:

- Stellen Sie mehrere kritisch-reflexive Fragen zum BeLe (z.B.: Was könnten auslösende Faktoren für das Verhalten des Kindes/der Lehrkraft/der Mitschüler*innen/der Mitstudierenden gewesen sein? Warum habe ich diese Emotion empfunden? ...).
- Finden Sie möglichst viele Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven, um der Vielschichtigkeit des BeLes gerecht zu werden. Beachten Sie dabei unterschiedli-

¹ Zur besseren Lesbarkeit steht dieses Rückmeldeformular zusätzlich als Online-Supplement zur Verfügung.

che Akteur*innenperspektiven (Kind, Praxispädagog*innen, eigene, ...) bzw. inhaltliche Perspektiven (Didaktik, Motivation, Kognition, Beziehungsgestaltung, Methodik, ...).

- Wählen Sie Fragestellungen aus, die Sie für wichtig für das BeLe erachten, und arbeiten Sie damit weiter.

Aspekte einer strukturtheoretischen Perspektive (Oevermann, 2002) auf die Professionalisierung finden sich in der Konzeption des „Prozessportfolios“ in der stringenten Gruppierung um einen Einzelfall, in der rekonstruktiven Perspektive auf diesen Fall und in dem grundlegenden Verständnis, dass nicht Machbarkeit und Routine, sondern Fehleranfälligkeit und Unsicherheit (Combe & Helsper, 1996) genuin in pädagogischen Tätigkeiten verankert sind. Bei der letzten Stufe „Entwickeln“ geht es um eine Weiterentwicklung der konkret geschilderten Situation (BeLe) auf Grundlage der Analyse und Recherche auf den Stufen davor und weniger um die Rekonstruktion zentraler Strukturmerkmale. Die Analyse der Widersprüchlichkeiten der Lehrer*innentätigkeit, wie sie Helsper (2004) formulierte, müsste noch geschärft werden.

Die gesamte Handreichung kann unter folgendem Link von Research Gate heruntergeladen werden: https://www.researchgate.net/publication/360392143_Prozessportfolio_-_Wege_des_Denkens_bei_der_Fallanalyse

Das Feedback mittels des oben angezeigten Rückmeldeformulars weist Studierende auf konkrete Entwicklungspotenziale hin, beispielsweise beim Schritt „Denken“ mehrere Perspektiven zu beachten. Eine erste Durchsicht von Prozessportfolios, die nach der hier beschriebenen Methode verfasst wurden, zeigte, dass vielen Studierenden die Schritte der Bearbeitung ihres BeLes nun klarer waren und Fragen nicht nur abgearbeitet wurden, sondern die Studierenden zum „Reflektieren“ anregten.

Bei den untersuchten Portfolios steigerte sich die Komplexität kontinuierlich über die Semester. In Bezug auf die Bearbeitung der einzelnen Analyseschritte fällt besonders auf:

- Der Fokus der Studierenden, beim „Erzählen“ nur auf eine*n einzelne*n Schüler*in und/oder die Praxislehrperson zu achten, veränderte sich in Richtung einer Beschreibung der Dynamik der gesamten Situation, in der auch der Kontext des jeweiligen Ausbildungsortes berücksichtigt wurde.
- Beim „Deuten“ wurden subjektive „Beliefs“ sichtbar, die aber nun deutlich öfter zu anderen Perspektiven, wie z.B. einer möglichen Verfasstheit betroffener Schüler*innen, in Bezug gesetzt wurden.
- Beim „Erkennen“ tendierten Studierende anfangs häufig dazu, eine Seminararbeit zum Thema ihres Falles zu schreiben, während zu einem späteren Zeitpunkt das Bemühen, den Bezug zum Fall nicht zu verlieren, feststellbar ist.
- Beim „Entwickeln“ zeigt sich, dass Formulierungen zu Handlungsoptionen, die konkret auf den Fall bezogen waren, mehr wurden, im Vergleich zu den anfänglichen Neigungen zu Pauschalierungen, wie bspw. „man soll immer auf jedes Kind eingehen“.

Für die Umsetzung war es sicherlich hilfreich, dass das Instrument „Prozessportfolio“ in den geschilderten Ausprägungen innerhalb der PH OÖ in einem Workshop den Kolleg*innen, die in der Praxisbegleitung eingesetzt waren, vorgestellt und mit ihnen diskutiert wurde. Erst dann wurde es als ein verpflichtendes Element in der Praxisbegleitung implementiert und vorgeschrieben. So konnten Unklarheiten verringert und das Commitment der Kolleg*innen erhöht werden.

5 Fazit und Ausblick

Nach über siebenjähriger Erfahrung mit den Instrumenten Lerntagebuch und Prozessportfolio können folgende zentrale Erkenntnisse und auch Hinweise für weitere Entwicklungen bilanzierend festgehalten werden:

- Wenn die Fallarbeit als Kernelement der Professionalisierung für den Lehrberuf begriffen wird, ist es wesentlich, dass alle Studierenden Zugang zu und Erfahrung mit Methoden der kasuistischen Arbeit haben. Die Implementierung von Lerntagebuch und Prozessportfolio ist an der PH OÖ gelungen; über die Qualität der Umsetzung liegen jedoch noch keine Daten vor.
- Durch die Erläuterungen und Hilfestellungen in den Handreichungen sowohl für Studierende als auch für Lehrende ist die Implementierung unterstützt worden. Diese Weiterentwicklung des Instruments Prozessportfolio schafft eine hohe Praktikabilität, die es den Studierenden ermöglicht, die Analyseschritte selbständig und unabhängig von Lehrenden durchführen zu können.
- In vielen Texten hat sich herausgestellt, dass die Studierenden auf mindestens zwei unterschiedlichen Ebenen Unsicherheiten und Verstrickungen erleben: zum einen als „Lehrperson“ an den unterschiedlichen Praxisorten, zum anderen als Studierende in einem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Ausbilder*innen. Vor allem dieser Ebene wurde in den Analysen zu wenig Bedeutung beigemessen.
- Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Implementierung in ein bestehendes Hochschulsystem und die damit verbundenen Bedingungen (Beurteilung, Zeitlimitierung im Seminar etc.) in einen technizistischen Bearbeitungsmodus führen können. Nach Pieper et al. (2014) stellt die Fallarbeit eine diskursive Ausbildungsinteraktion dar. Die kommunikative Auseinandersetzung mit dem Fall hängt von den handelnden Akteur*innen ab (auch vom Commitment und dem Verständnis der Lehrenden), braucht kollaborative Räume und kann durch das Instrument nicht ersetzt werden. Es kann auch nicht vorausgesetzt werden, dass alle Lehrenden mit den Methoden der Kasuistik vertraut sind. Lehrveranstaltungen, die ausschließlich diesem Themenbereich gewidmet sind, könnten Abhilfe schaffen.
- Im Zuge des Forschungs- und Entwicklungsprojekts entstand das „Fallarchiv“ auf der Moodle-Plattform der PH OÖ, in dem Fälle vor allem aus den Prozessportfolios, aber auch Fallanalysen aus seminaristischer Arbeit gesammelt werden. Diese stehen Lehrenden und Studierenden zur Verfügung und können in unterschiedlichen Settings diskutiert und analysiert werden, sodass Fallverstehen als Denkstil sukzessiv implementiert werden kann.
- Auf Grundlage des umfangreichen Datenmaterials aus unserem Forschungsprojekt wurden in der Zwischenzeit zu einzelnen Themenbereichen (Lernchancen und -risiken des studentischen Lernens in Praktika, Wahrnehmung von Heterogenität der Schüler*innen durch die Studierenden, Rollenkonflikte in Praktika, ...) weitere Veröffentlichungen generiert (Plaimauer et al., 2019).

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich die Qualität der Fallbearbeitung in den Prozessportfolios hinsichtlich der Komplexitätsstufen verbessert hat. Portfolios werden zunehmend als Methode der Fallarbeit in verschiedenen Formaten und Lehrveranstaltungen verwendet, z.B. auch in der Masterausbildung der Sekundarstufe, der Qualifizierung zum Praxispädagogen bzw. zur Praxispädagogin, und unterstützen Studierende in ihrer professionellen Weiterentwicklung. So formuliert eine Studierende nach Abschluss ihrer Fallanalyse und der damit verbundenen Erkenntnis, dass sie nur die Perspektive eines betroffenen Schülers berücksichtigt hatte und nicht auch die der anderen: *„Das habe ich am Anfang ganz anders gesehen, das ist mir gar nicht aufgefallen“*.

Literatur und Internetquellen

- Berning, J., Seibt, B., Schulze, K. & Witte, A. (2008). *Journalschreiben – Wege zum schreibenden Denken*. LIT.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Barbara Budrich UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Dewey, J. (2009). *Wie wir denken*. Pestalozzianum. Amerikanisches Original veröffentlicht 1910.
- Fraefel, U. (2021). Pragmatismus als theoretische Grundlage Berufspraktischer Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien* (S. 109–129). Waxmann.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–89). Klinkhardt.
- Idel, T.S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_5
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. VS.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.D. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F.A.J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 41–54). EB.
- Kuckartz, U. (2008). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS.
- Oevermann, U. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biografie und Professionalität* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Pieper, I., Frei P., Hauenschild K. & Schmidt-Thieme B. (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_1
- Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Steiner, R. & Kladnik, C. (2019). „Alle arbeiten konzentriert mit, außer ...“. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 1: Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien* (S. 259–271). Waxmann.

- Rieger-Ladich, M. (2018). Ordnungen stiften. Differenzen markieren. Machtheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 27–43). Klinkhardt UTB.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/schulpaedagogik_schulforschung/team/lischka-schmidt/3253819_3253829/
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J. (2010). *Kasuistik in der Lehrerbildung, Seminar-didaktische Impulse für eine praxis- und themenorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern*. Schneider Hohengehren.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung?), 1–13. <https://doi.org/10.4119/hlz-3256>
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802014>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kladnik, C., Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E. & Steiner, R. (2023). „Erkennen, was ich anfangs nicht gesehen habe“. Die Fallanalyse als Denk- und Schreibwerkzeug für die Professionalisierung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 204–214. <https://doi.org/10.11576/pflb-6640>

Online-Supplement:

Rückmeldeformular zum Prozessportfolio der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Online verfügbar: 14.09.2023

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>