

2 Fallbasierte Seminararbeit im algorithmisierten Kurzverfahren

Wilfried Hansmann

In den vorhergehenden Kapiteln wurde dargestellt, unter welcher Zielsetzung und aufgrund welcher Erkenntnispotentiale Fallvignetten aus Schule und Unterricht im Forschungsprojekt zur „Entwicklung der Diagnosekompetenz in der ersten Phase der hessischen Lehrerbildung“ zum Einsatz gelangten. Wie mit den Fällen konkret in der alltäglichen Lehre, beispielsweise in einem studentischen Seminar, aber auch in schriftlichen oder mündlichen Prüfungen gearbeitet werden kann, soll hier im Rahmen eines abgekürzten, algorithmisierten Verfahrens der Fallarbeit verdeutlicht werden.

1. Fallarbeit im algorithmisierten Kurzverfahren

Bei der Analyse schulischer Unterrichtssituationen werden Studierende i.d.R. mit einem sehr komplexen Bedingungsgefüge konfrontiert, das durch eine hohe Merkmalsdichte gekennzeichnet ist. Anstelle von heuristischen Herangehensweisen, die zwar eine schnelle Analyse gestatten, aber immer auch die Gefahr von Fehlschlüssen beinhalten, bieten algorithmisierte Verfahren – wie wir sie aus Problemlöseansätzen kennen (z.B. Funke & Zumbach 2006: 208f.) – für das Erstellen sachverhaltsangemessener Diagnosen eine wichtige Orientierung. Neben dem „Modell der soziologischen Erklärung“ (vgl. Greshoff & Schimank 2012) kann auch der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“, der die komplexen Wechselbeziehungen zwischen einer Situation, den Handlungsprozessen der Akteure und den daraus folgenden Wirkungen in ein Modell einordnet, als Einstieg in unterrichtsbezogene Diagnosen gewählt werden. Hier steht das „Lehren & Lernen“ im Zentrum, das mit seinen jeweiligen Voraussetzungen und Bedingungen sowie mit seinen Wirkungen verknüpft wird. Diese Modellierung des komplexen Handlungs-/Strukturgefüges lässt sich mithilfe einiger weniger Modifikationen (vgl. Hansmann 2012) ohne Weiteres mit den Vorgaben des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und den dort festgelegten und im Studium für alle Lehrämter in Hessen zu erwerbenden Kompetenzen für „Unterricht, Erziehung, Beratung, Lerndiagnostik und Evaluation“ (Verordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz 2011, §23, Abs. 1) verbinden:

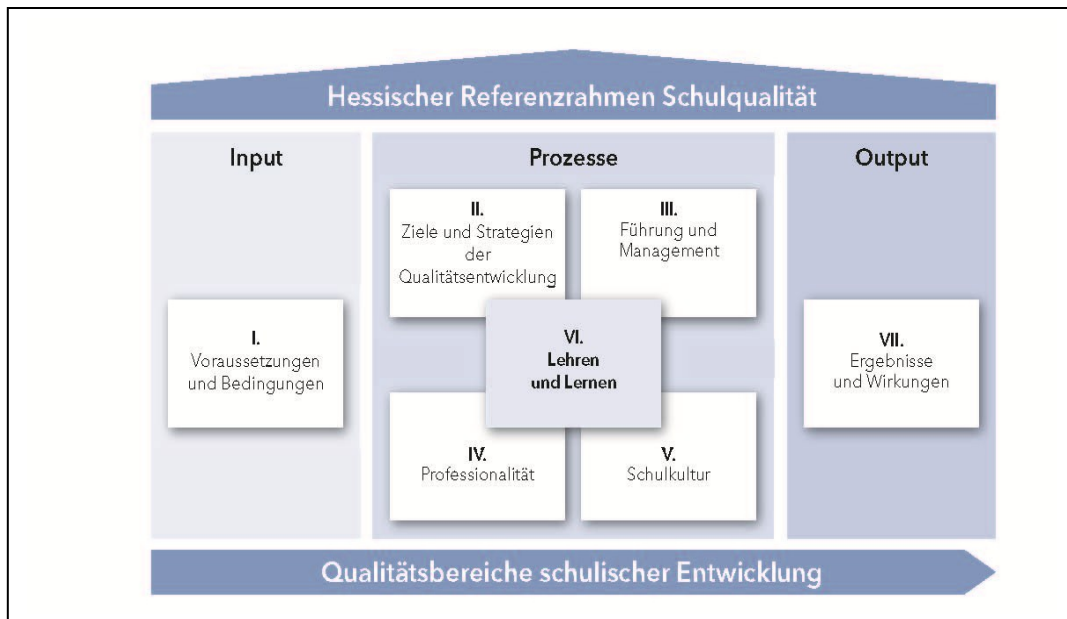


Abb. 1: Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität (2011: 4).

Auch eine Verknüpfung der Abfolge von Input, Prozesse (Throughput) und Output/Outcomes mit der Lehr-/Lernspirale, die das Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/Main) den hessischen Lehrerinnen und Lehrern als „Weg zum kompetenzorientierten Unterricht“ anbietet (Amt für Lehrerbildung et al. 2011: 41), ist möglich.

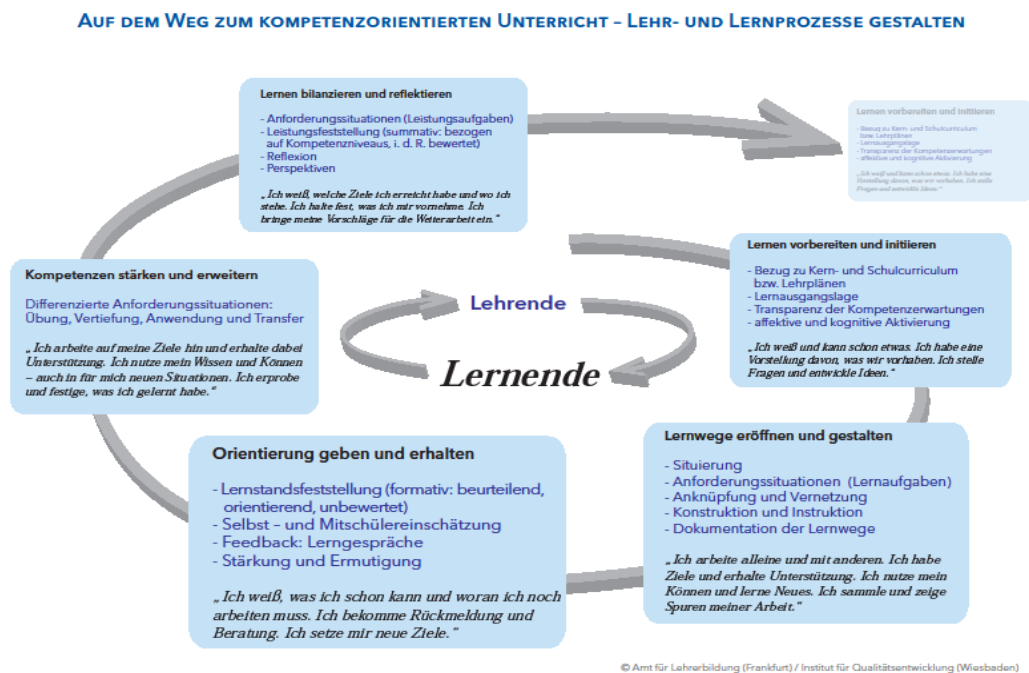


Abb. 2: Ein Prozessmodell zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen (AfL 2011: 41).

Analog zu diesen Gestaltungsvorgaben für Lehr-/Lernprozesse kann die Analyse einer Fallvignette, beispielsweise einer audiographierten Unterrichtsstunde, mithilfe von drei Schritten in einem abgekürzten Verfahren durchgeführt werden:

- (1) Der erste Schritt gilt der Erfassung der angestrebten Ergebnisse des Unterrichts, d.h. der Vorgaben des Kern- und Schulcurriculums bzw. der erwarteten Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde erwerben sollen („Lernen vorbereiten und initiieren“, Amt für Lehrerbildung et al. 2011: 41). Zu diesen Voraussetzungen und Bedingungen für das Lernen zählen auf der Mikroebene des Unterrichts auch die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler (ihre „Lernausgangslage“, ebd.) sowie ihre Frames und Skripte, das sind ihre individuellen Rahmungen der Situation und ihre Handlungsmuster. Auf der Makroebene treten die Strukturbedingungen des Unterrichts hinzu, die die materiellen Gegebenheiten, aber auch die institutionellen und sozialen Regelungen und die übergreifenden kulturellen Rahmungen, z.B. das Schulprogramm, beinhalten (vgl. ausführlich Kap. II.1, Hansmann 2012).
- (2) Im zweiten Schritt wird dann genauer untersucht, wie die beteiligten Akteure „Lernwege eröffnen und gestalten“ (Amt für Lehrerbildung et al. 2011: 41). Hier werden sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Geht es bei den Lehrpersonen um ihr Kerngeschäft des Unterrichts, Erziehens und Beratens (Verordnung 2011), indem diese ihren Schülerinnen und Schülern „Orientierung“ geben und „Kompetenzen stärken und erweitern“ (Amt für Lehrerbildung et al. 2011: 41), sind jene zur „Selbst- und Mitschülereinschätzung“ bzw. zum Umgang mit „differenzierten Anforderungssituationen“ angehalten durch „Übung, Vertiefung, Anwendung und Transfer (ebd.).
- (3) Am Ende steht die Evaluation: Wie haben die Schülerinnen und Schüler das Lehrangebot genutzt, d.h. es geht darum „Lernen (zu) bilanzieren und (zu) reflektieren“ (ebd.).

Dieses schrittweise Vorgehen erlaubt die Überführung heuristischer Suchbewegungen, die i.d.R. am Beginn der Analyse einer Unterrichtssituation stehen, in ein algorithmisiertes Diagnoseverfahren. Dabei werden in einem ersten Zugang zunächst nur die komplexen Wechselbeziehungen zwischen einer bestimmten (Ausgangs-) Situation, den Handlungsprozessen der Akteure sowie deren Ergebnisse und Effekte systematisch beschrieben und die ihnen innewohnenden Logiken identifiziert. Hartmut Esser (1999: 50ff.) hat die einzelnen Arbeitsschritte in Anknüpfung an die „Colemansche Badewanne“ (Coleman 1991) folgendermaßen graphisch verdeutlicht:

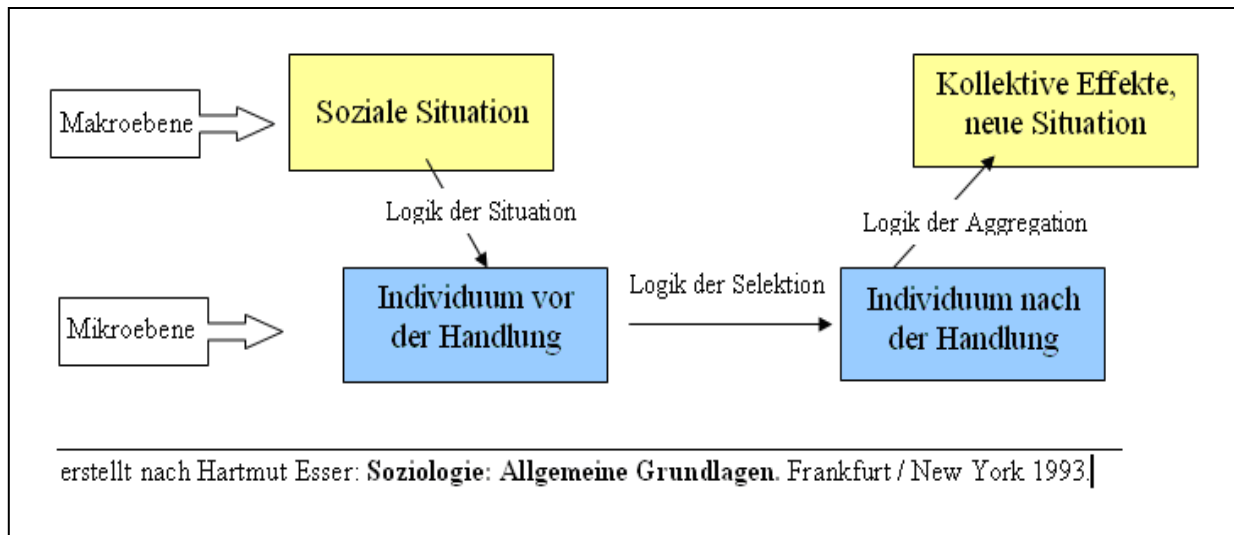


Abb. 2: Die Colemansche Badewanne¹.

Mithilfe der drei Logiken der Situation, der Selektion (der Handlungsprozesse) sowie der Aggregation können die Informationen, die in einer Fallvignette vorliegen, schnell und zielführend zusammengetragen werden, so dass es im nächsten Schritt möglich wird, die aufgefundenen Daten zu kombinieren und zu interpretieren. Am Schluss steht dann die Einordnung in aktuelle (erziehungswissenschaftliche) Diskurse und Konzepte (Reflexion). Eine noten- und punktebasierte Bewertung der erstellten Analysen, beispielsweise auf Grundlage der Notenvorgaben des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes, kann dann nachfolgen.

2. Zur noten- bzw. punktebasierten Bewertung

Ein ausdifferenziertes Test- und Bewertungssystem mit skalierten Kompetenzrastern, wie es im Forschungsprojekt „Entwicklung der Diagnosekompetenz in der ersten Phase der Lehrerbildung“ beim Einsatz von Fallvignetten verwendet wurde, ist in den Kapiteln II.5, II.6 und II.7 dieses Buches ausführlich vorgestellt worden (Baumbach 2012, Dirks 2012a, Hansmann et al. 2012). Soll die Analyse von Fallvignetten im alltäglichen Seminarbetrieb einer noten- bzw. punktebasierten Bewertung unterzogen werden, ist dieser Testzugang aber eher weniger praktikabel. An die Stelle des vergleichsweise aufwändigen Auswertungsverfahrens kann der Einsatz einer Pyramide treten, die in Anlehnung an das PISA-Lesetestmodell (Naumann et al. 2011: 25) drei Kompetenzbereiche unterscheidet und damit die auf drei Schritte abgekürzte Analyse von Fallvignetten aufgreift:

- (1) Der Kompetenzbereich I umfasst die Ermittlung der Informationen, die im Datenmaterial vorliegen. Bewertungsgrundlage ist dann die genaue Erfassung der Situations-, Handlungs- und Wirkungsgegebenheiten als Logik der Situation, der Selektion und der Aggregation.

¹ <http://de.wikibooks.org/wiki/Datei:GrafiknachEsser.png> (Zugriff: 24.05.12).

- (2) Im Kompetenzbereich II geht es um den eigentlichen Problemlöseprozess, d.h. die aufgefundenen Informationen müssen kombiniert und interpretiert werden.
- (3) Im höchsten Kompetenzbereich III sind schließlich die dokumentierten Vorgänge zu bewerten und in aktuelle (erziehungswissenschaftliche) Diskurse zu Schule und Unterricht einzuordnen (Reflexion und Transfer), wobei auch faktisches Hintergrundwissen einfließen kann.

Grafisch lassen sich die drei Kompetenzbereiche in einer „Wissens- und Könnens-Pyramide“ zusammenfassen:



Abb. 2.: Die Wissens- und Könnens-Pyramide, korreliert mit dem PISA-Lesetestmodell (links) sowie mit den Modellierungen von Max Weber und Karl Mannheim (rechts).

Die PISA-Kompetenzbereiche der Informationsermittlung, des Kombinierens und textbezogenen Interpretierens sowie der Reflexion und Bewertung können mit den von Max Weber (1988 [1922]) ausdifferenzierten Grundkategorien sozialer Realitäten, dem Beschreiben sowie dem Deutenden Verstehen und Verstehenden Erklären in Verbindung gebracht werden; ebenso mit dem von Karl Mannheim entwickelten Instrumentarium zur Erfassung immanenter, expressiver und dokumentarischer Sinndimensionen von Kulturphänomenen:

- Der immanente Sinngehalt als der referentielle Gehalt einer Äußerung oder einer Fallvignette fragt nach einem physikalischen und physiologischen ‚Was‘ des Textes.

- Der Ausdruckssinn referiert auf das von den Akteuren Gemeinte, auf ihre kommunikative Absicht.
- Der Dokumentsinn eines Textes, beispielsweise einer Fallvignette, transzendiert und integriert die sozialen Einzelercheinungen vor dem Hintergrund gemeinsamer Sinnwelten, die sich in konjunktiven Erfahrungsräumen aufschichten (vgl. Mannheim 1964: 133f.).

Für die Bewertung einer Fallanalyse ist aber ein direkter Transfer des PISA-Lesekompetenztests eher nicht geeignet (s. Dirks 2012b, Kap. V.2.1, V.2.2); stattdessen könnte eine Punktebewertung für die erzielte Analyseleistung in jedem der drei Kompetenzbereiche eingeführt werden, die sich an den zweiten Staatsexamensprüfungen für die Lehrämter in Hessen orientiert. Hier wird beim Einsatz von Fallvignetten beispielsweise in der Prüfung des Moduls „Diagnostizieren, Fördern und Bewerten“ vorab ein Erwartungshorizont formuliert. Entsprechend kann auch für die Bewertung der Analyse einer audiographierten bzw. videographierten Unterrichtsstunde im Voraus festgelegt werden, was Probanden/Examinanden analysieren können sollen. Am Beispiel eines kurzen Auszugs aus einer Fallvignette, die im Forschungsprojekt zu Überprüfung der Kompetenzentwicklung von Studierenden verwendet wurde, soll diese Vorgehensweise demonstriert werden.

3. Ein Fallbeispiel

Die Eingangssequenz einer Unterrichtsstunde im Fach Erdkunde (Abdruck im Anhang) gestaltet sich folgendermaßen:

- 1 Klasse: Lautes Gemurmel.
- 2 Sabine: Herr Mustermann.
- 3 Lehrer: Ja?
- 4 Sabine: Darf ich die Stephanie reinholen?
- 5 Lehrer: Was?
- 6 Sabine: Soll ich die Stephanie reinholen?
- 7 Lehrer: Wieso willst du sie reinholen?
- 8 Sabine: Ja, die ist draußen.
- 9 Lehrer: Ja, und?
- 10 Sabine: Soll ich sie reinholen?
- 11 Lehrer: Ich glaub, die kann die Uhr genauso lesen wie wir alle (*kurze Pause*).
- 12 So, jetzt erst mal einen guten Morgen!
- 13 Klasse: Guten Morgen, Herr Mustermann (*eher schwach gemurmelt*).

Der Erwartungshorizont für die Bearbeitung dieses Fallausschnittes ist für alle drei Kompetenzbereiche zu erstellen: Bei der Informationsermittlung (Informationen suchen und extrahieren, vgl. Naumann 2009: 25) sind die Voraussetzungen und Bedingungen als Beschreibung der Situation auf der Mikro- und Makroebene zu erfassen; ferner die Handlungsprozesse sowie deren Wirkungen (Kompetenzbereich I, 1-3). Daran schließt sich das Kombinieren und Interpretieren der ermittelten Informationen an (Kompetenzbereich II), auf das die Bewertung und Reflexion des unterrichtlichen Geschehens folgt (Kompetenzbereich III).

I. Informationen suchen und extrahieren:

1. Die *Situation*:

a) Makroebene: Hinweis auf eine Uhr (möglicherweise die Schuluhr, Z. 11).

b) Mikroebene: Das Skript der gemeinsamen Begrüßung (Z. 12-13).

2. Der *Handlungsprozess*: Sabine stellt dem Lehrer eine Frage (Z. 4), die sie zweimal wiederholt (Z. 6 und 10); der Lehrer fragt dreimal nach (Z. 5, 7, 9) und antwortet dann mit dem Hinweis auf die Uhr, die „wir alle“ lesen können (Z. 11). Darauf folgt das Begrüßungsritual (Z. 12-13).

3. Die *Wirkungen*: Die Antwort des Lehrers beendet das kurze Zwiegespräch zwischen ihm und der Schülerin Sabine; der Lehrer kann die Klasse daraufhin begrüßen und den Unterricht beginnen (Z. 11-13).

II. Kombinieren & Interpretieren:

Der Erwartungshorizont für die Kombination der Daten umfasst

- die Anfrage Sabines an den Lehrer unter Nennung seines Namens (Z. 2), und ihre Bitte („Darf ich“, Z. 4), die sie dreimal wiederholt sowie
- die drei kurzen Nachfragen des Lehrers („Ja?“, „Was?“, „Ja, und?“, Z. 3, 5, 9) und seine Antwort (Z. 11).

Bei der Interpretation der ermittelten Informationen stellt sich die Frage, was Sabine zu der Bitte, die sie noch vor der Begrüßung und Eröffnung des Unterrichts in höflichem Ton vorträgt, veranlasst hat. Ihr Framing der Situation vor der Handlung (s. Hansmann 2012, Kap. II.1, Abb.3) geht jedoch aus den wenigen vorliegenden Textzeilen nicht hervor. Ist es die Sorge um eine Mitschülerin, die in Gefahr steht, den Unterrichtsbeginn zu versäumen? Allerdings ist nicht gesichert, ob es sich tatsächlich um eine Mitschülerin und keine schulferne Person, beispielsweise eine Freundin handelt. Jedoch kann aus der Reaktion des Lehrers gefolgert werden, dass diesem die Person ‚Stephanie‘ nicht unbekannt ist, zumindest was ihre Ressource, das Lesen der Uhr, anbetrifft. Ein anderer Anlass für die Anfrage der Schülerin könnte ihr Versuch sein, eine Gelegenheit zu nutzen, um sich vom Unterricht zu absentieren; evtl. geht „draußen“ (Zeile 8) etwas Interessanteres als im Klassen-

raum vor, an dem Sabine teilhaben möchte. Die 13 Zeilen des Transskriptauszugs lassen keine gesicherten Antworten auf diese Fragen zu.

Was veranlasst den Lehrer, sich recht schroff, fast barsch, jedenfalls ohne große Zeitvergeudung, der Anfrage der Schülerin zu entledigen? Hier scheint die Antwort zunächst einfach: Er befindet sich unmittelbar vor Beginn einer Unterrichtsstunde, die er mit dem gewohnten Begrüßungsritual („So, jetzt erst mal einen guten Morgen!“, Z.12) eröffnen möchte. Sein hoheitsstaatlicher Auftrag, der Schulklasse ein Lehr-/Lernangebot zu unterbreiten, wird durch die Anfrage der Schülerin irritiert. Es besteht die Gefahr, dass der Unterrichtsablauf – so wie er ihn geplant hat – schon zu Beginn ins Stocken gerät. Möglicherweise ist es auch nicht das erste Mal, dass er mit derartigen Ersuchen zu Unterrichtsbeginn konfrontiert wird. Unterstellt er Sabine evtl. sogar, dass sie nur nach einem Vorwand sucht, um dem Unterricht fernzubleiben? Seine kurze und eher ruppige Reaktion gibt ihr, womöglich aber auch der ganzen Klasse zu verstehen: Im Moment ist „draußen“ nicht angesagt; hier spielt ab jetzt die Musik, nämlich im Klassenraum. Damit fordert er zugleich den Unterrichtsbeginn und die Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf das nachfolgende Lehr-/Lernangebot ein.

Auch eine andere Lesart des Lehrerhandelns ist denkbar: An der Unterrichtsstunde nehmen Studierende im Praktikum teil, die zudem das Unterrichtsgeschehen audiographieren. Vielleicht mag dem Lehrer durch den Kopf gegangen sein, dass er einen direkten und effektiven Unterrichtseinstieg initiieren muss, um für das nachfolgende Geschehen die Richtung vorzugeben und damit gleich zu Beginn der Stunde den Novizen seine unterrichtlichen Kompetenzen zu demonstrieren.

III. Bewerten & Reflektieren:

Für eine Bewertung und Reflexion dieser kleinen Unterrichtsszene im Kurzverfahren können Normativitätsfolien herangezogen werden wie beispielsweise die „Merkmalsbereiche erfolgreichen Unterrichts“ von Hesse & Latzko (2011: 169). Die Autorinnen haben die einschlägige Literatur gesichtet und u.a. die beiden Merkmale „Effiziente Klassenführung“ und „Zeitausnutzung im Unterricht“ identifiziert, die eine Bewertung des vorliegenden Falls vereinfachen: Der Lehrer verdeutlicht Sabine in einem kurzen Zwiegespräch, dass er sich von seiner Absicht, den Unterricht zu eröffnen, nicht ablenken lassen will. Er strebt eine effiziente Unterrichtsführung an, was er mit dem Hinweis auf die Uhr, die alle lesen können, unterstreicht. Die Beteiligten dieser Unterrichtsstunde sollen wissen, „was die Stunde geschlagen hat“.

Offen bleibt die Einordnung seines Umgangs mit Sabine im Hinblick auf die Beförderung des „Unterrichtsklimas“ (ebd.). Sabine scheint zwar den Hinweis des Lehrers verstanden zu haben und hält den Fortgang des Unterrichts nicht mehr auf. Allerdings ist im Transskript auch keinerlei Teilnahme von ihr am weiteren Verlauf des unterrichtlichen Geschehens dokumentiert. Hat

ihr die barsche Antwort des Lehrers womöglich die Sprache verschlagen? Vielleicht wollte sie ihrem Lehrer mit dem Hinweis auf Stephanie, die vor der Tür steht, nur einen Dienst erweisen und ihm bei der Ermittlung der Vollzähligkeit der Klassengemeinschaft helfen? Dann könnte ihre mangelnde Unterrichtsbeteiligung (vgl. „individueller Effekt“) dahingehend interpretiert werden, dass sie sich ungerecht behandelt bzw. durch die Zurückweisung ihres Angebotes verletzt fühlte. Der nachfolgende Text der Fallvignette gibt dazu allerdings keine weitere Auskunft (vgl. Anhang), ebenso wenig wie zur Person ‚Stephanie‘, die keine Erwähnung mehr findet. Ihr Ausbleiben im Unterricht – falls sie zur Klassengemeinschaft gehört – könnte dem Lehrer in der Tat als Verletzung seiner Aufsichtspflicht angelastet werden, eine Interpretation der Situation, die Studierende bei der Analyse dieser Unterrichtsszene des Öfteren äußern.

Blicken wir zusammenfassend auf die Analyseanforderungen in den drei Kompetenzbereichen (Informationsermittlung, Kombinieren & Interpretieren, Bewerten & Reflektieren), so scheint eine Bewertung im Bereich der Informationsermittlung (Logik der Situation, der Selektion und mit Einschränkungen auch der Aggregation) recht unproblematisch. Nach den Vorgaben des Modulhandbuchs für das Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg sollen „die Studierenden nachweisen, dass sie in einer festgelegten Zeit die erfragten Wissensbestände sachlich richtig und ggf. kritisch reflektiert wiedergeben können“ (Modulhandbuch 2008: 5). Zumindest was den ersten Teil anbetrifft („sachlich richtig“), sind dieser Anforderungen ohne Weiteres mithilfe der Erstellung eines Erwartungshorizontes noten- und punktemäßig zu erfassen.

Schwieriger wird es beim ‚ggf. kritischen Reflektieren‘ (ebd.), d.h. der Bewertung der Analyseleistungen in den Kompetenzbereichen II (Kombinieren & Interpretieren) und III (Bewerten & Reflektieren). In Forschungszusammenhängen müssen hier beispielsweise akteursspezifische Framings (vgl. Deutendes Verstehen) sehr genau untersucht werden, was – um sie messbar zu machen – eine detaillierte Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche mithilfe von Kriterien erfordert, die auf die bearbeiteten Aufgaben-Items genau abgestimmt sind (vgl. Kap. II.4, Dirks 2012a; Kap. II.8, Dirks 2012c). Sollen bestimmte Ursache-Wirkungsbeziehungen sowie ihre Interpretation und Reflexion im Kurzverfahren ‚messbar‘ werden, bietet sich der Einsatz eines Stufenmodells an, wie es beispielsweise vom PISA-Konsortium zur Erfassung von Kompetenzstufen beim Leseverstehen verwendet wird. Für die einzelnen Kompetenzbereiche werden hier Kompetenzstufen vorgeschlagen, die auch bei der Bewertung von Fallanalysen zur Anwendung kommen können:

Stufe 1a/b	eine einzige, explizit ausgedrückte Information bzw. mehrere unabhängige, explizit ausgedrückte Informationen lokalisieren
Stufe 2	im Text oder über Textabschnitte verteilte Informationen aufeinander beziehen, um die Motive und Ziele der Akteure und Co-Akteure zu erschließen; es müssen unter Umständen auf der Grundlage eines einzigen Textbestandteils Vergleiche und Gegenüberstellungen vorgenommen werden oder es müssen, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten, Vergleiche angestellt oder Zusammenhänge zwischen den im Text und nicht im Text enthaltenen Informationen erkannt werden
Stufe 3	implizite oder explizite logische Relationen (z.B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen) über mehrere Sätze oder Textabschnitte sind zu erkennen
Stufe 4	thematische Verknüpfungen in einem Text über mehrere Abschnitte verfolgen, oftmals ohne Verfügbarkeit eindeutiger Kennzeichen im Text, um eingebettete Informationen zu finden, zu interpretieren und zu bewerten oder um psychologische oder philosophische Bedeutungen zu erschließen
Stufe 5	mehrere tief eingebettete Informationen finden, ordnen und herausfinden, welche davon jeweils relevant sind, sowie ausgehend von Fachwissen eine kritische Beurteilung oder Hypothese anstellen
Stufe 6	Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise anstellen.

Tabelle 1: Kompetenzstufen (in Anlehnung an Naumann et al. 2009: 28).

Dementsprechend könnte dann auch eine Verknüpfung der einzelnen Stufen mit den Vorgaben des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes hergestellt werden, wonach für Prüfungsleistungen folgende Notenstufen festgelegt sind:

„Sehr gut“: Die Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße. „Gut“: Die Leistung entspricht voll den Anforderungen. „Befriedigend“: Die Leistung entspricht im Allgemeinen den Anforderungen. „Ausreichend“: Die Leistung weist zwar Mängel auf, entspricht aber im Ganzen noch den Anforderungen. „Mangelhaft“: Die Leistung entspricht nicht den Anforderungen, lässt jedoch erkennen, dass die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können. „Ungenügend“: Die Leistung entspricht nicht den Anforderungen. Die Mängel können in absehbarer Zeit nicht behoben werden (HLbG 2011, § 24).

Ich fasse zusammen:

Ein Kurzverfahren im Umgang mit Fallvignetten kann sich – ebenso wie der wissenschaftliche Forschungsprozess – an einem systematischen Stufenmodell zur Fallanalyse orientieren. Hierfür bietet sich das „Modell der soziologischen Erklärung“ auf Grundlage der Colemanschen Badewanne an (vgl. Kap. II.2, Greshoff & Schimank 2012), aber auch der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“ in einer modifizierten Fassung (vgl. Kap. II.1, Hansmann 2012). Unter eingeschränkten zeitlichen Ressourcen in einem Hochschulseminar bzw. in sonstigen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen können die vielschichtigen Gegebenheiten beispielsweise einer Unterrichtsstunde oder auch nur eines Ausschnitts aus einer Stunde nicht immer unter Berücksichtigung aller Dimensionen sozialer Realitäten analysiert werden. Als Ausweg empfiehlt sich die Fokussierung auf „Kernprobleme“ des jeweiligen Falls (vgl. Dirks 2012b; Hansmann 2001 u. 2002). Im Hinblick auf den oben vorgestellten Unterrichtsausschnitt könnte dann beispielsweise eine Fragestellung lauten: „Aufgrund welcher Gegebenheiten und Ereignisse ist der Stundenbeginn nicht zugleich Unterrichtsbeginn?“ Das in diesem Zusammenhang virulente Kernproblem wäre in der Herstellung einer sozialen Ordnung zu identifizieren oder – aus schulpädagogischer Perspektive – in der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Selbst mit dieser Einengung bzw. Konkretisierung der fallbasierten Aufgabenstellung müsste jedoch nach wie vor das Testgütekriterium der – nunmehr auf einen Analyseaspekt fokussierten – Vollständigkeit des Item-Pools Berücksichtigung finden (vgl. Kap. II.6, Baumbach 2012).

Sollen schließlich die Analyseleistungen beispielsweise von Studierenden in einer Prüfung bewertet werden, so kann neben den in PISA verwendeten Kompetenzstufen auch auf alltagspraktische Empfehlungen des hessischen Amts für Lehrerbildung rekurriert werden, die ein Kompetenzraster für die Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Bewertung und Nutzung fachlicher Konzepte“ vorschlagen (vgl. Maitzen et al. 2011: 20f.).

Epilog

Die Praktikabilität algorithmisierter Kurzverfahren im Umgang mit Fallvignetten hat ein Studierender im Rückblick auf seine persönliche Kompetenzentwicklung in der ersten Hälfte des Seminars „Forschendes Lernen – Fallarbeit“ folgendermaßen eingeschätzt:

„Ich [habe] seit Semesterbeginn definitiv Fortschritte gemacht. Ich muss gestehen, dass ich ein wenig verwundert war, als wir in unserer ersten Seminarsitzung dazu aufgefordert wurden, eine Unterrichtsszene zu analysieren. „Wie macht man das? Welche Aspekte spielen dabei eine Rolle?“ Ich griff auf Vorgehen aus meiner Schulzeit zurück, was, denke ich, zwar in die richtige Richtung ging, aber bei weitem zu oberflächlich war.

In Sachen Unterrichtsanalyse mithilfe der Algorithmen fühle ich mich mittlerweile versierter, auch wenn ich, zugegebener Maßen, bei ihrer Verwendung noch meine Notizen zu Rate ziehen muss. Dieser Makel ist jedoch nur eine Frage von auswendig zu lernendem **Wissen**, welches ich mir noch anzueignen gedenke. Ihre Verwendung, das **Können** [Hervorhebungen i.O.], fällt mir zusehends leichter, da ich dererlei analytisches Vorgehen einem Schreiben ins Blaue hinein vorziehe. Bei jeder Unterrichtsanalyse gilt es, vereinfacht ausgedrückt, dem durch die Algorithmen gespannten Roten Faden nachzulaufen und unterwegs alles Wichtige aus dem Transskript einzusammeln. Natürlich muss ich dieses Vorgehen noch üben, um behaupten zu können, obige Kompetenzbereiche in Gänze erlernt zu haben“ (Forschungswerkstatt WS 2010/11, Lernbilanzen, unveröffentl.).

Literatur

- Amt für Lehrerbildung; Werner Bauch, Michael Katzenbach, Christoph Maitzen (Hrsg.) (2011). Auf dem Weg zum Kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Fulda: Hesse.
- Baumbach, Hendrik (2012). Das Messmodell. Messverfahren zur Analyse fallbasierter Diagnosekompetenzen [13 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.6). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. München: Oldenbourg Verlag.
- Dirks, Una (2012a). Aufgabenformate – das Genre ‚Fallvignette‘ [7 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.4). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Dirks, Una (2012b). Pädagogisch soziologische Diagnosekompetenz im Modell [22 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.5). [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Dirks, Una (2012c). Prä- und Posttest-Kongruenzen. Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Anforderungsstruktur der Fallvignetten. [28 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung

- im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg).
[URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Esser, Hartmut (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1. Frankfurt: Campus.
- Funke, Joachim & Jörg Zumbach (2006). Problemlösen. In: Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien, (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Greshoff, Rainer & Uwe Schimank (2012). Hartmut Essers integrative Sozialtheorie – Erklärungs- und Verstehenspotenziale. [28 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz, Kap. II.2). [http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Hansmann, Wilfried (2001). Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. (= Musikwissenschaft/ Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 49). Essen: Die Blaue Eule.
- Hansmann, Wilfried (2002). Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biographischen Dispositionen. In: Dirks, Una & Ders. (Hrsg.), Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung, (S. 85-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansmann, Wilfried (2012). Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität als wissenschaftstheoretische Rahmung. [8 Seiten] In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.1). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Hansmann, Wilfried, Una Dirks & Hendrik Baumbach (2012). Item-Pools der administrierten Fälle. [28 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg, Kap. II.7). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].
- Hesse, Ingrid & Brigitte Latzko (2011). Diagnostik für Lehrkräfte. Köln (2. Auflage): UTB.
- Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien (2011). Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.

- Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I vom 24. Oktober 2011.
- Naumann, Johannes; Cordula Artelt, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Eckhard Klieme et al. (Hrsg.). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, (S. 23-71). Münster: Waxmann.
- Maitzen, Christoph; Andrea Husar & Dorothee Ohl (2011). Die Kompetenz-Inhaltmatrix – ein Schritt auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern. In: Amt für Lehrerbildung (Hrsg.) (2011). Bildung bewegt. Heft 15, (S. 20-21). Frankfurt/Main.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders., Wissenssoziologie (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand, (ursprünglich 1921-1922. In: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4, (S. 236-274. Wien 1923).
- Modulhandbuch für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg [URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/studium/modulhandbuch.pdf>, 11.06.2012].
- Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (2011). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Weber, Max (1988 [1922]). Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, (7. Auflage, S. 427-474). Tübingen: UTB Fink.

Zitation

Wilfried Hansmann (2012), Fallbasierte Seminararbeit im algorithmisierten Kurzverfahren [16 Seiten]. In: Wilfried Hansmann, Una Dirks & Hendrik Baumbach (Hrsg.), Professionalisierung und Diagnosekompetenz – Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium. (Online-Schriftenreihe der Philipps-Universität Marburg: Professionalisierung und Diagnosekompetenz, Kap. IV.2). [URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/opus/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=30&la=de].

Anhang

- 1 Klasse: Lautes Gemurmel.
- 2 Sabine: Herr Mustermann.
- 3 Lehrer: Ja?
- 4 Sabine: Darf ich die Stephanie reinholen?
- 5 Lehrer: Was?

- 6 Sabine: Soll ich die Stephanie reinholen?
7 Lehrer: Wieso willst du sie reinholen?
8 Sabine: Ja, die ist draußen.
9 Lehrer: Ja, und?
10 Sabine: Soll ich sie reinholen?
11 Lehrer: Ich glaub, die kann die Uhr genauso lesen wie wir alle (*kurze Pause*). So, jetzt erst mal einen
12 guten Morgen!
13 Klasse: Guten Morgen, Herr Mustermann. (*eher schwach gemurmelt*)
14 Tim: Guten Morgen, Herr Mustermann. (*ruft nochmal extra laut*)
15 Lehrer: Tim, schlag das Buch auf und mach auf dich aufmerksam, indem du gut mitarbeitest. (*kurze*
16 *Pause*) Ok?
17 Tim: Ja.
18 Lehrer: Seite 14 und 15 bitte aufschlagen. (*Klasse: Gemurmelt, Geschwätz, ca. 1 Minute*) Mark, weißt
19 du noch, wie ein Erdkundebuch aussieht? Hast du bestimmt schon mal irgendwo gesehen,
20 oder ... (*ca. 3 Sekunden Pause*) So sieht ein Buch aus!
21 Mark: Ja.
22 Lehrer: Solltest auch mal eines dabei haben (*Klasse: Gemurmelt*) Ruhe! (3 Sek. Pause) Als Mark mir
23 noch viel Freude bereitet hat (3 Sek. Pause, *Klasse: Schwätzen*) – Mark, so langsam muss
24 wieder was kommen. Merkst du das? (*Mark: keine Reaktion. Klasse: Gemurmelt*) Ok (3 Sek.
25 Pause) ähm (3 Sek. Pause). Wir fangen an zu lesen, damit wir langsam bisschen ruhig werden
26 und der Dennis sich auch mal bisschen die Wörter in den Ohren zergehen lassen kann. (3 Sek.
27 Pause) Äh (3 Sek. Pause), wer möchte denn lesen? Albert? Ähm, wir fangen auf Seite 14 an.
28 Klaus: Ganz laut lesen!
29 Albert: (*Beginnt zu lesen*) Wenn bei uns kühles Aprilwetter ...
30 Lehrer: (*Unterbricht*) Guck mal, Dennis weiß anscheinend nicht, wie man ein Buch aufschlägt und
31 weiß nicht, wie die Zahl 14 aussieht. (4 Sek. Pause) Soll ich es anschreiben?
32 Dennis: (*Murmelt etwas vor sich hin.*)
33 Lehrer: Doppelseite 14-15 bitte. (3 Sek. Pause) Wir warten, bis der Dennis (*Es klopft*) Ja? (*die Klas-*
34 *sentür geht auf, zwei Schülerinnen, Susanne und Anne, kommen herein*). Guten Morsche.
35 Schön, dass ihr auch da seid! Sitzt die Frisur? Schminke klar?
36 Schülerinnen: Heeeeeee (*lachen*)
37 Lehrer: Hat heute Morgen ein bisschen länger gedauert?
38 Schülerinnen: Entschuldigung.
39 Lehrer: Ich war früher auch mal ein Mädchen.
40 Klasse: (*Lacht. Noch ein Schüler kommt zu spät*)
41 Lehrer: Stephan, ich möchte dich bitten, wenn du reinkommst, den Türgriff zu benutzen. Du bist gerne
42 willkommen bei mir in der Klasse. (2 Sek. Pause) Die Tür hat einen Griff. (2 Sek. Pause) Ste-
43 phan, ist klar, oder? Die Tür hat einen Griff,
44 Stephan: (*unterbricht Lehrer*) Bei mir nicht.
45 Lehrer: und die wird nicht zugeworfen.
46 Stephan: Ja, ist klar.
47 Lehrer: Anscheinend nicht, deswegen mache ich dich auch darauf aufmerksam! (4 Sek. Pause) Und
48 Stephan, jetzt aber wirklich (*Klasse: Gemurmelt*) Ruhe (schreiend)! Jetzt haben wir unseren
49 Kredit erschöpft. (3 Sek. Pause) Ey Leute, wir sollten langsam mal anfangen, sonst holen wir
50 es am Mittag nach! Ich hab eh schon eine Klassenkonferenz wegen euch, und dann kann ich
51 euch auch nebenbei hier – Halt den Mund (*zu einem Schüler, der schwätzt*)! Bin heut Mittag
52 eh da wegen euch, Klassenkonferenz, ich weiß nicht, wie lange das dauert. Dann kann ich
53 euch nebenbei auch im Nachbarraum Erdkunde nachholen lassen, die ihr mir versauen woll-
54 tet. Ihr werdet sehen: Wenn ich noch einmal lauter werden muss, schreie ich euch an und sage
55 euch die Uhrzeit, zu der ihr heut Mittag antreten müsst. Überlegt es euch gut, ob ihr heut mor-
56 gen Erdkunde machen wollt oder heut Mittag. (*Klasse: Still.*) So! Susanne und Anne, ich den-
57 ke, es ist ok. Es war das allererste Mal bei mir, dass es 10 Minuten zu spät war. Ich schreibe
58 es trotzdem auf, aber für mich hat es keine Bedeutung. Es ist nur für euren Klassenlehrer, dass
59 er weiß, dass, ähm es so schön ist, wie es sein sollte. Ok? (*Schülerinnen gemurmelt: Ja.*)

- 60 Lehrer: So. (2 Sek. Pause) Wir sind auf Seite 14 und 15 im Buch. Ihr habt nichts verpasst. Ich habe die
61 anderen angeschrien. Alles wunderbar (3 Sek. Pause) So, bitte, Albert ist dran.
- 62 Albert: (*Liest die Überschrift und hat etwas Probleme*) Hart ähm und Dornen.
- 63 Lehrer: (*Liest die Überschrift richtig vor*) Hartlaub- und Dornengewächse.
- 64 Albert: Hartlaub- und Dornengewächse. Wenn bei uns kühles Aprilwetter herrscht, ist es in den Mit-
65 telmeerländern schon warm. (2 Sek. Pause) Die Sommer
- 66 Lehrer: Warte mal, nicht alle sind soweit. (3 Sek. Pause) Noch mal von vorne und ganz laut Albert,
67 damit uns auch Stephan hinten hören kann.
- 68 Albert: Wenn bei uns kühles Aprilwetter herrscht, ist es in den Mittelmeerländern schon warm. (2 Sek.
69 Pause) Die Sommer sind trocken und heiß. Fast ständig wehen Nordostwinde. Im Herbst und
70 Winter bringen Westwinde Niederschläge. (2 Sek. Pause) Die Temperaturen sind mild.
- 71 Lehrer: Ok! (*Kurze Pause*) Wie ist es denn am Mittelmeer? Wie ist das Klima? Benny?
- 72 Benny: Also, da ist es warm.
- 73 Lehrer: (*Spricht nach*) Warm. Nur warm? Im, im Sommer? (*Gemurmel*) Sag es noch mal, Benni.
- 74 Benny: Warm.
- 75 Lehrer: Ja. (2 Sek. *Pause*) So, Sommer!? Wie ist es?
- 76 Schüler: Warm.
- 77 Lehrer: Warm!? Nur warm?
- 78 Schüler: Nein, heiß!
- 79 Lehrer: Und im Winter?
- 80 Schüler: Kalt!
- 81 Lehrer: Unterschied zwischen heiß und warm? Ehm, ja, was könnte man denn erfahren oder (2 Sek.
82 Pause) Habt ihr keine Kreide da? Habt ihr gar nichts da? Wie, kein Schwamm?
- 83 Dennis: Der Schwamm ist eh-eh dahinten.
- 84 Lehrer: Aha.
- 85 Lehrer: Heiß! Also, was noch (3 Sek. Pause) und: Klaus?
- 86 Klaus: Regen.
- 87 Lehrer: (*Schreibt an die Tafel*) Ehm, jetzt passen wir mal gut auf, Ali, und tragen etwas bei, damit wir
88 etwas an der Tafel stehen haben! Ok? Ehm (3 Sek. Pause), Sven, kannst du dir vorstellen,
89 was, was wir unter Klima verstehen? Was ist denn mit Klima gemeint?
- 90 Sven: Temperatur? Heiß!
- 91 Lehrer: Richtig! Jetzt aber sind wir hier wieder nur bei heiß stehen geblieben. Klima heißt Temperatur.
92 Sven hat darauf bestanden: Unbedingt heiß. Ja, ist Klima nur Temperatur? (*Stille*)
- 93 Schüler: (*Murmelt vor sich hin*) Trocken.
- 94 Lehrer: Ja, guck mal rein. (2 Sek. Pause) Was könnte denn trocken bedeuten? (*Stille, Flüstern*) Der
95 Franz meldet sich, das muss ich auskosten. Franz, du bist der einzige, der sich meldet. Das ist
96 ein gutes Zeichen. So, versuch's mal.
- 97 Franz: (*unverständlich*)
- 98 Lehrer: Ja, das gehört unbedingt auch zum Klima. Zum Klima gehört Temperatur. Und was noch?
- 99 Franz: Und wie trocken es ist, eh, eh, eh.
- 100 Lehrer: Was ist das Gegenteil von trocken?
- 101 Franz: Nass!
- 102 Lehrer: Richtig, Franz! Feucht, nass. Was ist denn das? Ehm, wenn es draußen nass ist? Im Moment ist
103 es regnerisch, gell? Also, wie bezeichne ich es denn? (*Klasse: Gemurmel*) Das eine bezeichne
104 ich als Temperatur. Das andere?
- 105 Florian: (*Schreit rein*) Klima!
- 106 Hans: Celsius!
- 107 Lehrer: Ja, eh, Temperatur wird in Celsius gemessen. Wie gibt man denn Wasser an? (*lacht dabei*)
- 108 Vivian: In Meter!?
- 109 Guido: H₂O?
- 110 Lehrer: Wie bezeichne ich es denn, wenn`s, wenn`s, wenn`s draußen regnet? (*Klasse: Gemurmel*)
- 111 Bruno: H₂O ist Wetter!?
- 112 Lehrer: (*lacht*) Also, ich suche Niederschlag!

