

Der Einbezug von Erziehungswirklichkeit – Fallarbeit im Schulfach Erziehungswissenschaft

Katharina Gather¹, Alexander Martin²

¹Universität Paderborn

²Universität zu Köln

Zusammenfassung

Fallarbeit ist eine Fachmethode im Schulfach Erziehungswissenschaft, die trotz ihrer schulpraktischen Relevanz bisher noch nicht empirisch untersucht wurde. Die dargestellte explorative Studie soll daher Aufschluss über die mit schulischer Fallarbeit verbundenen Anforderungen und Kompetenzen geben. Anhand von Experteninterviews wurde ermittelt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten SchülerInnen einsetzen müssen, um die Anforderungen schulischer Fallarbeit bewältigen zu können. Auf Basis der Interviewergebnisse wurde ein *Rahmenmodell Kasuistischer Kompetenzen* entwickelt.

The inclusion of educational reality – casework employed in the subject of educational science

Abstract

Casework is a method employed in the subject of educational science. Despite its relevance for school practice, it has not yet been examined empirically. Therefore, the present exploratory study is aimed at eliciting the demands and competencies associated with school casework. We conducted expert interviews to determine the capabilities and skills which students need to cope with the demands of school casework. Based on our results, we developed a model of casuistic competencies.

L'inclusion de la réalité éducative - étude de cas dans la matière Science de l'éducation

Résumé

L'étude de cas est une méthode employée dans la matière scolaire « Science de l'éducation ». Malgré sa pertinence pour la pratique scolaire, elle n'a pas encore été examinée empiriquement. Par conséquent, la présente étude exploratoire vise à comprendre les exigences et les compétences associées au travail sur l'étude de cas scolaire. Les capacités et les compétences dont les élèves ont besoin pour réussir les exigences des études de cas scolaire ont été identifiées à l'aide d'entretiens d'experts. Un modèle cadre de compétences casuistiques a été développé sur la base des résultats.

1 Einleitung

Im allgemeinbildenden gymnasialen Schulfach Erziehungswissenschaft¹ hat die Arbeit mit Fällen einen hohen Stellenwert. Folgt man dem Kernlehrplan, so sollen im Unterricht des Faches Aspekte der Erziehungswirklichkeit thematisiert werden, indem sie anhand von Theorien aus den akademischen Referenzdisziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Biologie erschlossen werden (vgl. MSW 2013, S. 11/12). Fallarbeit hat darin die Funktion, im unterrichtlichen Rahmen Ausschnitte aus der Erziehungswirklichkeit bearbeitbar zu machen, indem diese didaktisiert in Falldarstellungen zum Gegenstand werden. Berichte oder Erzählungen über reale und fiktionale Ereignisse aus der pädagogischen Praxis sind Unterrichtsmaterial, anhand dessen ein Zugang zur Erziehungswirklichkeit geschaffen werden soll. In der Bearbeitung eines Falles treffen Theorie und Praxis aufeinander, da wissenschaftliche Theorien den Einzelfall transzendieren, indem sie als Analyse- und Urteilsrahmen des Einzelfalls fungieren und auf Möglichkeitsräume pädagogischen Handelns hin befragt werden.

Entgegen der hohen praktischen Relevanz von Fallarbeit ist die Forschungslage hierzu defizitär. So gibt es nur wenige theoretisch-konzeptionelle Arbeiten, die jedoch keine empirischen Rückschlüsse über fallbasierte Unterrichtspraxis zulassen. Auch insgesamt ist die Didaktik des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft wenig empirisch ausgerichtet. Dies liegt vor allem daran, dass die Fachdidaktik des Schulfaches Erziehungswissenschaft vielfach als angewandte Fachdidaktik verstanden wird, die unmittelbar auf die Einwirkung der unterrichtlichen Praxis bezogen ist und damit den „Modus der distanzierten Beobachtung“ verlässt (vgl. Wieser 2016, 131).

Vor diesem Hintergrund werden im Projekt *KaSuS – Kasuistische Kompetenzen von SchülerInnen im Schulfach Erziehungswissenschaft*² die Anforderungssituation schulischer Fallarbeit und die darauf bezogenen Kompetenzen explorativ untersucht.³ Das Erkenntnisinteresse liegt darin, im Rahmen einer ersten empirischen Annäherung Hinweise von ExpertInnen darauf zu erhalten, worin die Spezifik der mit Fallarbeit verbundenen Anforderungen liegt und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten SchülerInnen aus ExpertInnensicht benötigen, um Fälle, die im unterrichtlichen Rahmen eingesetzt werden, bearbeiten zu können. Auf Basis der Ergebnisse leiten wir ein Rahmenmodell *Kasuistische Kompetenzen von SchülerInnen des Schulfaches Erziehungswissenschaft* her, das sich als Diskussionsimpuls über Leistungen schulischer Fallarbeit und als heuristischer Rahmen für die Unterrichtsplanung und -analyse versteht. Das Modell ist zudem Ausgangspunkt für die auf dieser Basis fortzusetzende empirische Prüfung im Rahmen des KaSuS-Projektes.

In einem ersten Schritt wird die Sichtung der curricularen Vorgaben und der theoretisch-konzeptionellen Studien über Fallarbeit vorgestellt. Dies stellt gleichermaßen die Grundlage für die Begründung einer empirischen Annäherung sowie den Ausgangspunkt für eben diese dar. Die auf dieser Basis geführten Experteninterviews (n=10) werden danach methodisch erläu-

¹ Erziehungswissenschaft ist seit 1972 in der Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule im Bundesland Nordrhein-Westfalen verankert. Insbesondere VertreterInnen des akademischen Diskurses sprechen häufiger auch vom Unterrichtsfach Pädagogik, gemeint ist jeweils dasselbe.

² Einzelforschungsprojekt, das in Kooperation von Jun.-Prof.‘in Dr. Katharina Gather (Universität Paderborn) und Jun.-Prof. Dr. Alexander Martin (Universität zu Köln) durchgeführt wird.

³ Die Begriffe Kasuistik und Fallarbeit werden in diesem Kontext synonym verwendet. Mit dem Begriff ‚Fallarbeit‘ sind alle Arbeitsweisen gemeint, die auf einen Fall bezogen sind. Dies schließt die Analyse eines Falls mit ein.

tert und ihre Ergebnisse werden als Grundlage für das entwickelte Rahmenmodell gerafft dargestellt. Das Rahmenmodell sowie ein kritischer Ausblick markieren den Abschluss des Beitrags.

2 Funktionen und Verfahren der Fallarbeit im Schulfach Erziehungswissenschaft – Anforderungen aus curricularer und theoretisch-konzeptioneller Sicht

Die Fähigkeit, Fälle zu analysieren, wird im Kernlehrplan des Faches Erziehungswissenschaft als eine Methodenkompetenz bezeichnet: Die Lernenden „analysieren [...] Fallbeispiele, mithilfe hermeneutischer Methoden der Erkenntnisgewinnung“ (MSW 2013, S. 25). Zudem ist Fallarbeit auf Urteilskompetenz bezogen: Die Schülerinnen sollen „Fallbeispiele hinsichtlich Möglichkeiten, Grenzen und Folgen darauf bezogenen Handelns aus den Perspektiven verschiedener beteiligter Akteure“ (MSW 2013, S. 20) beurteilen können. Diese terminologische Breite und Vagheit findet sich so grundsätzlich natürlich auch in anderen Fachlehrplänen (vgl. z. B. MSW 2007, 17ff.). Anders als für viele andere Fächer fehlen im Schulfach Erziehungswissenschaft aber die daran anknüpfenden fachdidaktischen Konkretisierungen, die einen (bestenfalls evidenzbasierten) Anknüpfungspunkt für konkrete unterrichtliche Umsetzungen darstellen können (vgl. Leuders 2015, 215 ff.).

Für die Planung, Durchführung und Analyse von Fallarbeit im Fach Erziehungswissenschaft sind der handlungspropädeutische Ansatz Klaus Beyers (1997b), der wissenschaftspropädeutische Ansatz Elmar Wortmanns (1997) und der dialogisch ausgerichtete Ansatz Edwin Stillers (1997) aus der Fachdidaktik zentral. Insgesamt werden in diesen fachdidaktischen Unterrichtsmodellen vier differente Funktionen von Fallarbeit benannt, die nachfolgend in den Blick genommen werden, ohne die spezifischen und teils verschiedenen fachdidaktischen Schwerpunkte jeweils zu berücksichtigen:

- Erstens ermöglichen es Fälle, Aspekte der Erziehungswirklichkeit im Unterricht zu behandeln (vgl. Beyer 1997b, 92). Zwar betonen auch Wortmann und Stiller diese Funktion, doch geht es vor allem Beyer in seinem handlungspropädeutischen Ansatz darum, anhand von Fällen Erziehungswirklichkeit induktiv zu erschließen (vgl. ebd., 96). Dies steht in einer gewissen Spannung dazu, dass die Fallerschließung durch einen Theoriebezug – also eher deduktiv – geschehen soll, indem Fälle durch Theorien auf das Allgemeine hin bezogen werden, worin sie einer theoriebezogenen Subsumtionslogik folgend analysiert werden (Beyer 1997b, 116; Stiller 1997, 95; Wortmann 1997, 112). Unterrichtliche Fallarbeit zielt in allen drei Ansätzen nicht auf die Aneignung eines rezeptartig deklinierten Kanons von theoriebasiertem Handlungswissen anhand von Fällen als best-practice-Modelle (vgl. Hummrich 2016, 26). In der Zielperspektive des ‚wozu‘ der Fallarbeit geht es vielmehr darum, in der theoriegebundenen Auseinandersetzung mit Aspekten der Erziehungswirklichkeit Irritationen subjektiver und wissenschaftlicher Theorien zu erfahren. Für den Bezug von Theorien auf den Einzelfall wird aus diesem Grund die Notwendigkeit betont, die Grenzen der theoretischen Fassbarkeit von Erziehungswirklichkeit kritisch zu reflektieren (vgl. Beyer 1997b, 96).
- Zweitens diene Fallarbeit, so Beyer (1997b, 123) und Wortmann (1997, 140-149) in einer Linie, der Vermittlung von Theorie und Praxis im Blick auf die theoriebezogene Reflexion von Möglichkeitsräumen pädagogischen Handelns. Durch den ‚Wirklichkeitsbezug‘ der Theorien könne ihr handlungsleitendes Potential erschlossen werden, was Ausdruck im Entwurf pädagogischer Handlungsperspektiven finden könne.

- Stiller (1997) erkennt drittens in der Auseinandersetzung mit biographischen und autobiographischen Fällen die Funktion, sich in die eigene und in die Fremdbiographie einzufühlen und sie im Sinne einer kollegialen Fallberatung lösungsorientiert zu reflektieren (Stiller 1997, 94 f.).
- Viertens könnten nach Stiller (1997, 95) anhand des Transfers von Theorien auf Fälle Theorien in einer Weise kritisch auf ihre Leistungen und Grenzen für die Analyse des Sachverhalts diskutiert werden, so dass neue theoretische Erkenntnisse entwickelt werden. In dieser Funktion geht es um den Erkenntniswert des Falls für die Theoriebildung.

Einzig bei Beyer (1997b, 123) liegt ein über die Benennung von Funktionen hinausgehender fallstudiendidaktischer Verfahrensansatz vor, der mit einer methodischen Schrittfolge verbunden ist. Sein zentraler Stellenwert zeigt sich darin, dass sowohl in Lehrmitteln (vgl. Jansen et al. 2018) als auch in Fachbeiträgen (Laska 2011; Schmelzing, Lochert 2013) auf Beyer rekurriert wird. Beyers Fallstudiendidaktik kann daher aus theoretisch-konzeptioneller Sicht Aufschluss über die spezifischen unterrichtlichen Anforderungen fallbezogener Verfahren liefern. Aus diesem Grund wird sein methodisches Konzept der Fallstudie knapp zusammengefasst. Beyer definiert einen Fall als eine singuläre, zeitlich und räumlich begrenzte praktische Begebenheit, die aufgrund eines pädagogischen Erkenntnis- und Handlungsinteresses *auf-fällt* (vgl. Beyer 1997, 97). Fälle seien relationale Zusammenhänge zwischen Vorfall und Allgemeinem, da eine spezifische Begebenheit erst durch die Perspektive des Erkenntnisinteresses zu einem Fall von Etwas wird. Das pädagogische Erkenntnisinteresse liege in der Frage, ob und inwiefern eine pädagogische Handlung stattgefunden habe, wie diese zu beurteilen sei und ob alternative Handlungsmöglichkeiten wünschenswert seien. Dieses Erkenntnisinteresse entwickeln SchülerInnen in dem Verfahren Beyers nicht frei, sondern vor dem Hintergrund einer vorgegebenen Definition von Erziehung, die an den Fall herangetragen wird: „Erzieherische Handlungen‘ sind nach der hier zugrunde gelegten [...] Definition solche Handlungen, mit deren Hilfe versucht wird, die Entwicklung (der Dispositionen) einer (anderen) Person in deren Interesse zu fördern“ (Beyer 1997a, 142). Auf Basis dieses von Beyer gesetzten Erziehungsbegriffes sollen die SchülerInnen dann bestimmen, ob in dem Fall pädagogisch gehandelt wurde.

Ausgehend von dieser begrifflichen Einordnung soll der Fall dann in einer konsekutiven Stufenfolge bearbeitet werden. Dieses Verfahren ist dem Anspruch nach induktiv-erschließend, da das Erkenntnisinteresse im ersten Schritt nicht von einer wissenschaftlichen Theorie, sondern von der begrifflichen Systematik ausgeht, die in ihrer Strukturlogik erzieherische Handlungen *per se* betreffe (vgl. Beyer 1997b, 111). Erst anschließend solle der Fall vor dem Hintergrund spezifischer Theorien analysiert und beurteilt werden. Theorien dienen nicht nur der Analyse und Beurteilung des Fallgeschehens, sondern auch dem Entwurf pädagogischer Maßnahmen. So schließt die Konstruktion (alternativer) pädagogischer Handlungsmaßnahmen die Fallstudie ab.

Einen besonderen Stellenwert nimmt das Fallmaterial in dem dargestellten Ansatz ein. Gegenstand der Fallarbeit können fiktionale oder reale Erfahrungsberichte, Erzählungen, Romanausschnitte, Dokumentationen oder auch journalistische Texte sein (Beyer 1997b, 103). Fallmaterial sind also nicht Protokolle pädagogischer Interaktionen wie etwa in der „erziehungssoziologischen Kasuistik“ (Meseth 2016, 51; vgl. Wernet 2006), die an der qualitativ-empirischen Forschungsmethodologie orientiert ist. Die handelnden Akteure kommen in dem zugrundeliegenden Material nicht selbst, sondern vermittelt über eine/n AutorIn zur Sprache, worin bereits ein interpretativer Zugriff liegt, der Erziehungswirklichkeit etikettiert. Versucht man eine

Verortung im Feld der pädagogischen Kasuistik, so ist der Ansatz Beyers aus diesem Grund der „literarischen Tradition der pädagogischen Kasuistik“ zuzuordnen, einer Tradition von Fallschilderungen und Beispielerzählungen, „deren Anliegen es ist, pädagogische Situationen und Handlungskontexte anschaulich und konkret vor Augen zu führen“ (vgl. Wernet 2006, 87 f.). So bezieht sich Beyer in seiner Plausibilisierung des Fallstudienansatzes fragmentarisch auf Akteure dieses Traditionsstranges, beispielsweise auf Biller (Beyer 1997a, 98; 101; vgl. Biller 1988), Henningsen (Beyer 1997a, 98), Hastenteufel (ebd., 99) und Brügelmann (ebd., 102, 116, 124), die den Diskurs über den Lehrwert von Fallarbeit in der LehrerInnenbildung in den 1980er und 1990er-Jahren – dem Entstehungszeitraum der Handlungspropädeutik Beyers – prägten.

Dass diese Texte der ‚literarischen Tradition‘ stets mit immanenten oder auch expliziten Interpretationen eines Autors verbunden sind, dessen Position der Fall illustriert, merkt Beyer an (Beyer 1997b, 105; 122), ohne es konzeptionell und methodologisch aufzugreifen. Daher changiert die Fallstudienmethode zwischen dem Anspruch, anhand des Materials im genannten Verfahren Erziehungswirklichkeit induktiv zu erschließen und ihren Möglichkeiten, die durch das Fallmaterial begrenzt sind, da in ihm Wirklichkeit nur vermittelt zu Wort kommt. Verstärkt wird diese Polarität dadurch, dass Fälle anhand der Subsumtionslogik der von Beyer vorgegebenen Begriffsheuristik und der von den SchülerInnen hinzugezogenen Theorien erschlossen werden sollen, welche die Richtung der Analyse und Beurteilung des Falls bestimmen.

Die Skizze der Fallstudienmethode Beyers kann verdeutlichen, dass Fallarbeit dem Anspruch nach einen Zugang zur Erziehungswirklichkeit ermöglichen soll, was dem methodischen Verfahren und dem Fallmaterial jedoch nur im Ansatz entspricht.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Anforderungssituation Fallarbeit in curricularer und theoretisch-konzeptioneller Hinsicht nicht präzise und widerspruchsfrei beschreibbar ist: Einerseits dient Fallarbeit dazu, Erziehungswirklichkeit im Unterricht zu rekonstruieren, andererseits fungiert sie als Möglichkeit, Theorien zu illustrieren und weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sind SchülerInnen damit konfrontiert, auf der Basis der theoretischen Analyse Handlungsbezüge herzustellen. Dass all diese Funktionen in Beyers methodischem Fallstudienansatz berücksichtigt werden, stellt aus fachlicher und schulpraktischer Perspektive eine Herausforderung dar. Zudem liegen in der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft keine empirischen Studien vor, die Aufschluss darüber geben könnten, anhand welcher Fähigkeiten und Fertigkeiten die SchülerInnen die aus theoretischer Sicht spannungsvollen Ansprüche bewältigen können.

3 Problemstellung und Konzept des Rahmenmodells *Kasuistische Kompetenzen von SchülerInnen des Schulfaches Erziehungswissenschaft*

Ausgehend von dieser Forschungslage ist das übergeordnete Erkenntnisinteresse des Projektes, die Anforderungssituation schulischer Fallarbeit näher zu beleuchten und erste empirische Hinweise darauf zu erhalten, welche Kompetenzen SchülerInnen zu ihrer Bewältigung benötigen. Wenngleich sich für den Kompetenzbegriff keine klaren und unumstößlich akzeptierten Verständnisse durchsetzen konnten, so eint die unterschiedlichen Definitionen aber, damit Wissen, Handlungsfähigkeiten und Anlagen zu beschreiben, die sich modellieren, operationalisieren, messen und gezielt ausbilden lassen (Balceris 2011, 187). Kompetenzen „können als Dispositionen oder persönliche Ressourcen verstanden werden“ (ebd., 191), sind auf „grundlegende Handlungsanforderungen in einer Domäne“ (ebd., 190) bezogen und „können

durch Lernen bzw. Lernprozesse aktiv erworben werden“ (ebd., 191). Die VertreterInnen dieser Kompetenzbegriffe verbinden damit nicht den Anspruch, alle Fähigkeiten des Menschen bis ins letzte Detail quantifizieren zu wollen oder zu können. Ihnen geht es vielmehr darum, möglichst weite Teile von (nach Domänen zu unterscheidenden) Kompetenzbereichen offenzulegen und damit greif- und bewertbar zu machen. Kompetenzmodellierungen ermöglichen es dann, differenziert zu konkretisieren, auf Basis welcher Fähigkeiten und Fertigkeiten die mit der schulischen Fallarbeit verbundenen Anforderungen bewältigt werden können. Daher fokussiert die vorliegende Studie die Fragestellung: ‚Wie lässt sich kasuistische Kompetenz, unter Berücksichtigung ihres Bezuges auf Anforderungen im erziehungswissenschaftlichen Unterricht, mit Blick auf die erforderlichen Arbeitsschritte modellieren?‘ Kompetenzen werden in Anlehnung an Klieme/Leutner (2006, 879) als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen [verstanden, d. Verf.], die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“. Kognitive Leistungsdispositionen verstehen wir als Wissen und Strategien, die sich in Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdrücken, die eingesetzt werden, um konkrete, domänenspezifische Probleme zu lösen. Kasuistische Kompetenz verstehen wir als eine fachbezogene kognitive Kompetenz, die auf spezifische Aufgabenformate des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts bezogen ist. Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Konkretisierung der Anforderungssituation Fallarbeit im Schulfach Erziehungswissenschaft zu leisten, sind auf Basis des theoretisch-konzeptionellen Diskussionsstandes Experteninterviews geführt worden.

4 Methodisches Vorgehen

Auf Basis der Analyse und Verortung einschlägiger fachdidaktischer Ansätze (vgl. Kap. 2) sind explorative Experteninterviews (n=10) geführt worden (vgl. Bogner, Littig, Menz 2002, 37). Explorative Experteninterviews eignen sich besonders dann, wenn Informationen aufgrund von Forschungsdesideraten fehlen (Meuser, Nagel 2009, 469). Die Einschätzung von ExpertInnen wird als „komplementäre Informationsquelle“ (Bogner, Littig, Menz 2002, 37) genutzt, die das thematische Untersuchungsgebiet zu strukturieren hilft.

Die interviewten ExpertInnen (n=10) zeichnen sich durch bereichsspezifisches Wissen und langjährige Erfahrung in auf das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft bezogenen beruflichen Feldern aus. Interviewt wurden ErziehungswissenschaftlerInnen, deren Fachexpertise sich durch unterrichtspraktische Erfahrungen im Schulfach Erziehungswissenschaft und/oder durch auf das Schulfach Erziehungswissenschaft bezogene Publikationen ausweisen sowie Lehrpersonen, die als FachleiterInnen in der Ausbildung der ReferendarInnen tätig sind und die zudem fachdidaktisch publizieren. Allen ExpertInnen ist der Forschungsstand also gut bekannt. Da im Rahmen dieses Projektvorhabens zunächst möglichst eng am konkreten Unterrichtsgeschehen des spezifischen Schulfaches gearbeitet werden sollte, sind ExpertInnen auf dem Feld der Kasuistik/Fallarbeit in anderen Domänen und Kontexten nicht berücksichtigt worden, wohlwissend, dass die Arbeit mit Fällen etwa in der akademischen LehrerInnenbildung auch eine wichtige Rolle spielt (vgl. Hummrich et al. 2016; Wernet 2006).

Die Interviewbefragung setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Bei dem ersten Teil der Befragung handelt es sich um ein halbstrukturiertes, qualitatives Interview, das an der Critical Incident Technik (Flanagan 1954) orientiert ist (vgl. Magenheimer et al. 2010; Schaper 2009). Die ExpertInnen werden hierbei gebeten, aus Ihrer Sicht erfolgskritische Denk- und Handlungs-

weisen zu beschreiben, die ein/e kompetente/r SchülerIn in der Bearbeitung eines Falles aufweisen bzw. zeigen würde. Dies ist mit dem Ziel verbunden, Aufschluss über die für die Bearbeitung eines Falls notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihre Anordnung in einer Schrittfolge zu erhalten. Die CIT hat ihren Ursprung in arbeitspsychologischen Forschungskontexten, in denen es darum geht, Erfolgs- und Misserfolgskriterien für zielführendes und weniger zielführendes Verhalten zu identifizieren. Dazu orientiert sich die Methode immer an kritischen Ereignissen bzw. herausragenden Vorgehensweisen (hier idealtypisches Vorgehen von SchülerInnen bei der Lösung der Aufgabe), was zugleich hilft, den Radius kompetenten Handelns abzustecken, aber Wirklichkeit zu diesem Zweck idealisiert, sodass die Realitätsnähe der Methode aus der Perspektive ‚echten Unterrichtens‘ kritisch hinterfragt werden kann, im vorliegenden Studie aber auch nicht avisiert wurde.

Den ExpertInnen wird hierbei ein Fall vorgelegt, der in seinem Aufbau den materialbezogenen Angaben der Fallstudiendidaktik Beyers entspricht (vgl. Kap. 2) und der als geeignetes Unterrichtsmaterial in der Fachzeitschrift *PädagogikUnterricht*⁴ vorgeschlagen wird. Zudem entspricht er drei zentralen Merkmalen des Fallmaterials, das in den aktuellen Auflagen der fachspezifischen Lehrmittel angeboten wird. Diese Merkmale werden im Vorfeld der Studie anhand einer Zusammenstellung aller in den aktuellen Auflagen der Lehrmittel aufgeführten Fälle ermittelt: Das Geschehen wird berichtend oder erzählend vermittelt, die spezifische Begebenheit weist Analogien zu curricularen Vorgaben auf, die Darstellung erfolgt durch einen Erzähler, einen Berichterstatter oder eine am Fall beteiligte Person.⁵

Gegenstand ist der Fall „Mehmet“ (vgl. Pfeiffer 2006), ein Bericht über eine Gewalttat eines 17jährigen Jungen mit Migrationshintergrund aus der Perspektive seiner Jugendgerichtshelferin.

Im zweiten Teil werden anhand eines Leitfadens Fragen nach spezifischen Anforderungen und Bedingungen der Fallarbeit vor dem Hintergrund ihrer fachdidaktischen Funktionen sowie zur Einschätzung von Leistungen und Grenzen von Fallarbeit im Fach Erziehungswissenschaft gestellt. In diesem Rahmen besteht für die Interviewten die Möglichkeit, das im ersten Interviewteil geschilderte Verfahren kritisch zu erläutern. Der Leitfaden wird auf Basis einer deduktiven Analyse der genannten fachdidaktischen Ansätze (vgl. Kap. 2) entwickelt. Beispiele hierfür sind etwa:

- Welche Leistungen müssen SchülerInnen erbringen, um pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln, die auf den Fall bezogen sind?
- Was ist ausschlaggebend dafür, den Fall einer bestimmten Theorie oder einem spezifischen Kontext zuzuordnen?

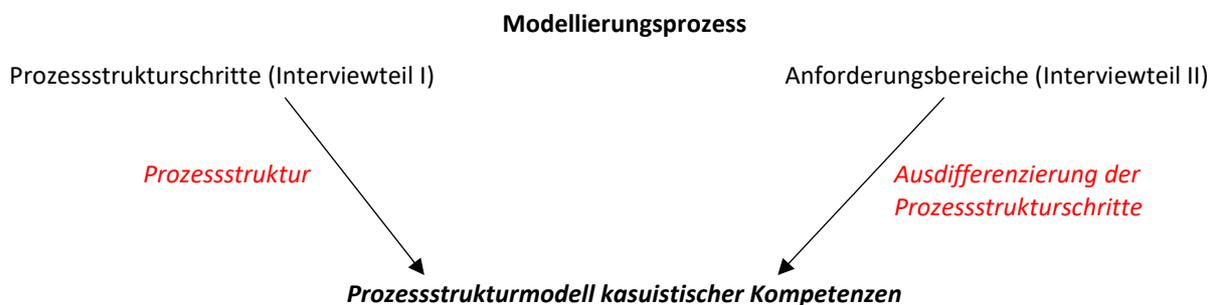
Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgt mittels MAXQDA. Der erste Interviewteil wird anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) fall-spezifische entlang induktiv gebildeter Kategorien codiert. Der zweite leitfadenbasierte Interviewteil wird ebenfalls fallspezifisch nach dem inhaltsanalytischen Verfahren nach Kuckartz anhand deduktiver und induktiver Kategorien codiert. Im Ergebnis führt die Inhaltsanalyse der

⁴ Die Zeitschrift *PädagogikUNTERRICHT* gehört mit einer Auflage von 2800 Exemplaren zu den auflagenstärksten pädagogischen Fachzeitschriften im deutschsprachigen Raum. Vgl. <https://www.vdp.org/zeitschrift-pu/>, zuletzt aufgerufen am 05.04.2019

⁵ Gegenstand waren folgende Lehrmittel: Abibox Bd. 1-6. Hannover: Brinkmann Meyhöfer 2019; Kursbuch Erziehungswissenschaft. Berlin: Cornelsen 2010, Perspektive Pädagogik Bd. 1-6. Stuttgart: Klett; Phoenix Bd. 1/2: Braunschweig: Westermann.

anhand der Critical Incident Technik gewonnenen Daten zu Kategorien erfolgskritischer Denk- und Handlungsweisen, die zunächst fallspezifisch in einer konsekutiven Folge angeordnet werden. Anschließend werden die so entstandenen Anordnungen verglichen und dann fallübergreifend in eine Abfolge aus Prozessstrukturschritten integriert, wobei aufgrund von Entsprechungen der auf den chronologischen Arbeitsprozess bezogenen Ergebnisse alle von den ExpertInnen genannten Schritte berücksichtigt werden können (vgl. Kap. 5.1). Daher wird diese Abfolge der Prozessstrukturschritte in das Rahmenmodell *Kasuistische Kompetenzen von SchülerInnen des Schulfaches Erziehungswissenschaft* integriert, wobei die schrittsspezifische Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen jeweils in Orientierung an Ergebnissen des zweiten Teils der Interviewbefragung geschieht. Die Leitfadenterviews werden zunächst fallbezogen ausgewertet. Anschließend werden die Kategorien in drei thematische Anforderungsbereiche der Fallarbeit gegliedert, in denen Ergebnisse der Befragung fallübergreifend zusammengefasst werden (vgl. Kap. 5.2). Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse im Blick auf die *Reihenfolge* der Prozessstrukturschritte also eine klare Abfolge (vgl. Kap. 5.1). In der Ausdifferenzierung der Prozessschritte in Teilkompetenzen, in der Frage, wie die einzelnen Prozessschritte umgesetzt werden, werden dann die Ergebnisse des zweiten Interviewteils berücksichtigt (vgl. Kap. 5.2). Die Ergebnisse der Auswertung beider Teile der ExpertInneninterviews bilden also den Hintergrund der anschließenden Kompetenzmodellierung. Das so auf Basis von ExpertInnenmeinung entstandene Prozessstrukturmodell soll in einem nächsten und noch ausstehenden Schritt dann operationalisiert und empirisch durch SchülerInnen validiert werden.

Abb. 1: Modellierung des Prozessstrukturmodells kasuistischer Kompetenzen anhand der Ergebnisse der Inhaltsanalyse



5 Ergebnisse der Interviewstudie

5.1 Prozessstrukturschritte der Fallarbeit

Aus den Ergebnissen der inhaltsanalytischen Auswertung der anhand der Critical Incident Technik gewonnenen Daten wird eine konsekutive Folge von Arbeitsschritten hergeleitet. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die SchülerInnen zur Bearbeitung eines Falles einsetzen, werden hier in fünf prozessualen Komponenten ausdifferenziert, die auf den chronologischen Arbeitsprozess bezogen sind. Eine Ausdifferenzierung und Spezifizierung dieser Komponenten erfolgt im Modellierungsprozess in Orientierung an den Ergebnissen des zweiten Interviewteils (vgl. Kap. 5.2). Folgende Schritte können aus den Ergebnissen des ersten Teils des Experteninterviews hergeleitet werden:

1. Sicherung und Kontextualisierung
Erstens wird das Material gesichert und vor dem Hintergrund seines Publikationskontextes bestimmt.
2. Vortheoretische Analyse
Zweitens werden das Thema, der Inhalt und die handelnden Personen sowie die Perspektivität der Darstellung erschlossen.
3. Theoretische Analyse
Drittens werden Theorien vor dem Hintergrund der vortheoretischen Analyse begründet ausgewählt und dargestellt. Der Fall wird dann anhand der ausgewählten Theorien analysiert.
4. Kritik
Viertens werden die Analyseergebnisse vor dem Hintergrund fallimmanenter Deutungszugänge beurteilt und diskutiert. Das Passungsverhältnis von Fall und Theorie wird kritisch reflektiert.
5. Evaluation und Konstruktion
Wenn pädagogische Handlungen in der Falldarstellung genannt werden, werden diese vor dem Hintergrund der vorgenommenen Analyse und weiterer pädagogischer Bezugnahmen beurteilt, Handlungsperspektiven werden entwickelt.

5.2 Anforderungsbereiche der Fallarbeit

Im leitfadengestützten zweiten Interviewteil werden Bedingungen und Herausforderungen der spezifischen Anforderung Fallarbeit vor dem Hintergrund des fachdidaktischen Forschungsstandes (vgl. Kap. 2) erfragt. In der inhaltsanalytischen Auswertung werden drei Anforderungsbereiche der Fallarbeit hergeleitet, in denen die Ergebnisse der Befragung fallübergreifend zusammengefasst werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Experteninterviews entlang der drei zentralen Anforderungsbereiche gerafft dargestellt.

Umgang mit der Perspektivität von Falldarstellungen

Als ein Ergebnis der Leitfadeninterviews ergab sich, dass in der Auseinandersetzung mit der Darstellungsebene des Falls sowohl eine zentrale Herausforderung als auch ein Potential liege. Die Ausdifferenzierung kasuistischer Kompetenz sei daher grundlegend an Spezifika des schulischen Fallmaterials gebunden.

Durch die Arbeit mit Fallmaterial der „literarischen Tradition“ (vgl. Wernet 2006, 87) entstehe die Spannung zwischen dem Anspruch der Erschließung von Erziehungswirklichkeit und suggestiven Darstellungsmomenten im Material, die diesen Erschließungsprozess interpretativ färben:

„Wenn wir hier eigentlich eine Vorstellung von Darstellung pädagogischer Wirklichkeit haben, die aus meiner Sicht vollkommen naiv ist, eigentlich steckt hier hinter – wenn man in eine andere Wissenschaft springen würde, das ist ein auktorialer Erzähler, der weiß eigentlich, was in diesem pädagogischen Fall passiert. Und von daher ist das natürlich schon im weitesten, wirklich im Umfang passendsten Sinne eine Deutung, die hier zum Ausdruck kommt [...]. Ich halte das für, ja, hochproblematisch.“ (Ex3)

Diese Problematik werde dadurch verschärft, dass inhaltliche Aspekte in der Falldarstellung, in denen diese Deutungen kumulieren, Ausgangspunkt der Wahl spezifischer Theorien seien, die eine entsprechende Subsumtionslogik der Analyse vorgeben.

Werde die Darstellungsebene nicht zum Ausgangspunkt der Fallarbeit gemacht, entstünde die Gefahr, dass vorgegebene Deutungszugänge verstärkt und Vorurteilsstrukturen in der Fallarbeit konfirmiert werden, da sie die Analyse prägen, wenn keine zusätzlichen empirischen Informationen über die Akteure des Falls vorliegen, welche eine mehrperspektivische Sichtweise auf den Sachverhalt und die Akteure ermöglichen:

„Hier ist es praktisch- würde ich jetzt mal sagen- illustriertes pädagogisches Wissen und nicht eigentlich ein Fall, den es zu rekonstruieren gilt. [...] Was lernt man hier eigentlich? Man lernt, dass was als Fachwissen gilt, so anzuwenden, wie man sonst Vorurteile anwendet [...].“ (Ex5)

Einerseits äußerten die ExpertInnen eine Skepsis gegenüber der Möglichkeit, Darstellungselemente schulisch zu behandeln, da dies SchülerInnen überfordere, andererseits sei die Thematisierung der Darstellungsebene notwendig: Werden Fälle als Ausdruck von Deutungen behandelt, entlaste dies SchülerInnen davon, selbst als pädagogische/r ExpertIn den Fall zu behandeln. Durch diese Herangehensweise ginge es eher um eine theoriefundierte Prüfung der Plausibilität von Deutungen. Ein solcher Zugang ziele auf eine „sehr sensible Reflexivität“ (Ex 3), die darin liege, fremde und auch eigene Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen.

Das Einzelne und das Allgemeine: Theorien in der Fallarbeit

Wissenschaftliche Theorie haben in der Fallarbeit eine dreifache Funktion: Sie dienen der Analyse und der Beurteilung des dargestellten Falls sowie dem Entwurf von Handlungsperspektiven. Das Ergebnis der Inhaltsanalyse der Leitfadenterviews verdeutlicht, dass die Theoriewahl, die Reflexion der Grenzen ihres Potentials für die Arbeit am spezifischen Fall sowie die Interdisziplinarität der Theorien zentrale Herausforderungen sind.

Obwohl die Wahl von Theorien aufgrund curricularer Bindungen eingeschränkt sei, sei die Begründung ihrer Wahl durch die SchülerInnen elementar, weil sich darin das Theorie- und Kontextverständnis der SchülerInnen zeige. Ein Kriterium der Wahl sei eine inhaltliche Struktur-analogie zwischen Theorie und Fall:

„Eine Theorie hat ja eine bestimmte Struktur, inhaltlicher wie formaler Art. Wenn auf diese Theorie ein Fall passen soll, bzw. eine Theorie zur Interpretation eines Falles herangezogen wird, dann muss in diesem Fall die Struktur der Theorie oder zumindest Teile der Struktur wiedererkennbar sein. Also im Grunde genommen geht es ja darum, bei dem Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen die beiderseitig sich deckenden Elemente zu finden, sonst ist der Fall einfach kein Fall dieser Theorie.“ (Ex 10)

Werden mehrere theoretische Zugänge gewählt, schließe dies einen Vergleich ihrer Potentiale für die Analyse und Beurteilung des Falls mit ein.

Insgesamt gehe es nicht um eine passgenaue Illustration der Theorie anhand des Falles, sondern um eine „wechselseitige Erhellung“ (Ex 2). Fallanalysen seien Anwendungssituationen, deren Anspruch gerade darin liege, Grenzen der theoretischen Fassbarkeit von Erziehungswirklichkeit zu verdeutlichen. Diese liegen einerseits in der Schwierigkeit, die Komplexität der

Erziehungswirklichkeit empirisch zu fassen, andererseits in den Grenzen der theoretischen Zugänge. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht ermögliche die Auseinandersetzung mit den Grenzen des Erklärungspotentials von Theorien, dass die SchülerInnen erkennen, dass wissenschaftliches Wissen generiert und insofern der theoretische „Blick auf diesen Fall damit immer perspektivisch ist und bleibt“ (Ex1).

Fälle werden anhand von Theorien aus der Erziehungswissenschaft, aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie aus der Soziologie analysiert und beurteilt. Der Umgang mit Interdisziplinarität sei daher ein Spezifikum der Fallarbeit. Vor allem der wissenschaftstheoretische Unterschied zwischen Bildungstheorien und Entwicklungs- und Lerntheorien werde dann zur fachdidaktischen und unterrichtlichen Herausforderung, wenn Theorien divergenter wissenschaftstheoretischer Provenienz zur Analyse und Beurteilung eines Falles herangezogen werden. Der Bezug auf pädagogische Theorien sei der Kern des Pädagogikunterrichts – deskriptive Theorien aus Psychologie und Soziologie haben eine unterstützende Funktion, da sie Bedingungen pädagogischer Herausforderungen und Zusammenhänge klären können. Das Spezifikum von Bildungstheorien liege darüber hinaus in ihrem normativen Gehalt, durch den der Fall auf zukünftige pädagogische Handlungsperspektiven hin transzendiert werden könne.

„Bildungstheorien sind ja weitestgehend - und das meine ich jetzt gar nicht negativ - normativ aufgeladen. Das heißt also sie sind ja unweigerlich verbunden mit normativen Visionen. Wo soll letztendlich der Bildungsprozess hinführen? Also wie soll ich mir etwa eine mündige Person vorstellen? Was soll der Beitrag schulischer Bildung zu diesem Gesamtprozess sein? Insofern könnte ich mir vorstellen, [...] dass Fälle, die man bildungstheoretisch deuten will, schwieriger zu interpretieren sind, als Fälle, die man mit solchen Theorien interpretieren kann, die auf einem empirischen Fundament stehen und zunächst einmal nicht normativ aufgeladen sind. Das sind ja Lerntheorien erstmal nicht, sondern die normative Komponente sieht man dann ja eher auf metatheoretischer Ebene, wenn es um das zugrundeliegende Menschenbild geht.“ (Ex 10)

In welchen Schritten normative und empirische Theorien in der Fallarbeit aufeinander bezogen werden sollen, wird nicht abschließend beantwortet.

Pädagogische Bezugnahmen

Eine spezifische Anforderung der Fallarbeit im Fach Erziehungswissenschaft sei die pädagogische Bezugnahme auf einen Fall, die das „Zentrum“ (Ex 7) der Fallarbeit ausmache. Diese Bezugnahme könne einerseits durch die Analyse und Beurteilung des Fallereignisses vor dem Hintergrund von pädagogischen Theorien erfolgen, andererseits durch Konstruktionen pädagogischer Maßnahmen. Die detailgenaue Konstruktion von Handlungsmaßnahmen durch die SchülerInnen wird einerseits befürwortet, andererseits aber auch als Problem beschrieben, da die Anforderung in der Fachdidaktik nicht präzise geklärt sei. Insgesamt werden die Schritte zur Konstruktion pädagogischer Handlungen nicht eindeutig bestimmt. Vielmehr wird die Unklarheit dieser Aufgabe kritisiert:

„Ja, also eigentlich... ich frage mich auch, ich habe mich immer auch gefragt, gut... wie sollen manchmal Schülerinnen und Schüler auf diese Lösungen, die zum Beispiel in Erwartungshorizonten stehen, kommen. Aber letztendlich ist es ja immer dieses, dass sie... [Pause], dass... ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll. Sich

quasi vorstellen, wie Handlungsmöglichkeiten, also bestimmte Mittel auf den Zögling wirken können. Und dieses, alleine dieses Vorstellen, ist ja schon so ein bisschen vage.“ (Ex 4)

Der Entwurf pädagogischer Maßnahmen überfordere SchülerInnen besonders dann, wenn das Fallmaterial nicht genügend Informationen liefere.

Liege eine auf deskriptiven Theoriezugängen basierende Fallanalyse vor, dann ergebe sich die Frage, wie pädagogische Handlungsperspektiven der Analyse angeschlossen werden können, ohne dass der Handlungsbezug verkürzt und im Sinne eines naturalistischen Fehlschlusses hergeleitet wird.

„Das ist das, was häufig in den Abituraufgaben vorkommt oder in anderen Lehrbüchern vorkommt, wenn dann irgendwie pädagogische Konsequenzen... Entwickeln Sie pädagogische Konsequenzen aus... meines Erachtens genügt das nicht nur, sondern führt auch in die Irre, weil Pädagogik dann sozusagen als Appendix von diesen sozialwissenschaftlichen Theorieanalysen gilt.“ (Ex1)

Aus diesem Grund, so Ex 1 weiter, solle die Konstruktion pädagogischer Maßnahmen kriterial geschehen. Die zentrale Anforderung für die SchülerInnen liege darin, auf Basis der vorgenommenen Analyse und Beurteilung unter Berücksichtigung pädagogischer Normen Kriterien zu entwerfen, auf die Maßnahmen bezogen werden können.

6 Kasuistische Kompetenzen von SchülerInnen des Schulfaches Erziehungswissenschaft

Auf Basis der Ergebnisse der ExpertenInneninterviews definieren wir kasuistische Kompetenzen insgesamt als Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen, unter Berücksichtigung der Spezifika des vorliegenden Materials analytische und urteilende Aussagen über das dargestellte Ereignis zu treffen, diese kritisch-reflexiv zu erörtern und konstruktiv-kriteriengeleitet darauf bezogene Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Da es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, die im Schulunterricht auf einen spezifischen chronologischen Arbeitsprozess bezogen sind, differenzieren wir kasuistische Kompetenz in fünf prozessuale Komponenten, die in einer Schrittfolge aufeinander bezogen und jeweils in Teilkompetenzen untergliedert sind. Diese Teilkompetenzen beschreiben wir jeweils in beobachtbaren Verfahrensschritten, in denen Aspekte der drei Anforderungsbereiche integriert sind. Im Folgenden werden die Komponenten kasuistischer Kompetenz mit ihren Teilkompetenzen tabellarisch aufgeführt.

Tab. 1: Rahmenmodell Kasuistischer Kompetenz

1 Sicherung und Kontextualisierung		
1.1	Annotierendes Lesen	Die SuS ⁶ lesen den Text und annotieren für die Fallanalyse relevante Textstellen. Sie kennzeichnen und klären Begriffe und Sätze, die mit Verständnisschwierigkeiten verbunden sind.
1.2	Benennung und Zuordnung des/der Autors/Autorin	Die SuS nennen, wenn entsprechende Informationen vorliegen, den/die AutorIn des Textes und ordnen ihn/sie einer Fachrichtung und/oder Profession zu.
		Wenn keine Informationen zum/zur AutorIn des Textes vorliegen, weisen die SuS auf das Fehlen entsprechender Informationen hin und erfassen die damit verbundenen Konsequenzen für die Fallanalyse.
1.3	Benennung des Erscheinungsjahres und des Publikationskontextes	Die SuS nennen, wenn entsprechende Informationen vorliegen, das Erscheinungsjahr und den publizistischen Rahmen, in dem der Text veröffentlicht wurde.
		Wenn keine Informationen zum Erscheinungsjahr und Publikationskontext des Textes vorliegen, weisen die SuS auf das Fehlen entsprechender Informationen hin und erfassen die damit verbundenen Konsequenzen für die Fallanalyse.
1.4	Bestimmung der Textsorte und des Grades der Fiktionalität	Die SuS bestimmen die vorliegende Textsorte und erfassen die damit verbundenen Konsequenzen für die Fallanalyse.
		Die SuS bestimmen, wenn entsprechende Rückschlüsse möglich sind, inwiefern es sich um eine fiktionale oder um eine reale Begebenheit handelt und erfassen die damit verbundenen Konsequenzen für die Fallanalyse.
2 Vortheoretische Analyse		
2.1	Thematische Einordnung des Falls	Die SuS bestimmen, was das Thema des dargestellten Falles ist. Sie erläutern, ob und warum es sich um ein pädagogisches Thema handelt und erfassen die damit verbundenen Konsequenzen für die Fallanalyse.
2.2	Zusammenfassung, Erschließung des Settings	Die SuS fassen das im Fall dargestellte Ereignis zusammen. Dabei ordnen sie das Ereignis zeitlich und räumlich ein, stellen Handlungsabfolgen chronologisch dar und benennen die beteiligten Akteure.
2.3	Benennung von Ankerplätzen	Die SuS benennen Textpassagen, die für die Analyse des dargestellten Ereignisses relevant sind.
2.4	Erschließung der Perspektivität	Die SuS erschließen, wenn entsprechende Rückschlüsse möglich sind, aus wessen Perspektive die genannten Ankerplätze dargestellt werden und erläutern, was dies für die Fallanalyse bedeutet.
		Die SuS erläutern, wenn entsprechende Rückschlüsse möglich sind, inwiefern die genannten Ankerplätze spezifische Deutungsmuster nahelegen.

⁶ Schülerinnen und Schüler

3 Theoretische Analyse		
3.1	Begründete Auswahl von theoretischen Deutungsmustern	Die SuS wählen begründet einen oder mehrere theoretische Ansätze aus, anhand dessen/derer die genannten Textstellen analysiert werden können.
3.2	Reproduktion der ausgewählten Ansätze	Die SuS stellen den/die ausgewählte(n) theoretischen Ansätze dar.
3.3	Analyse anhand der ausgewählten Ansätze	Die SuS analysieren die herausgearbeiteten Ankerplätze anhand des/der ausgewählten theoretischen Zugangs/Zugänge.

4 Kritik		
4.1	Beurteilung des theoretischen Analysezugangs	Die SuS diskutieren und beurteilen die Analyseergebnisse.
4.1	Benennung fehlender Informationen zur Erschließung des Falls	Die SuS bestimmen, welche Informationen in der Falldarstellung fehlen, um eine alternative und/oder präzisere Analyse vornehmen zu können.
4.2	Benennung von Fallkomponenten, die nicht anhand des theoretischen Zugangs analysiert werden konnten	Die SuS bestimmen, welche Aspekte des Falls nicht anhand des Zugangs analysiert werden können.
4.3	Kritische Auseinandersetzung mit der Falldarstellung	Die SuS diskutieren und beurteilen Deutungszugänge, die in der Falldarstellung nahegelegt werden.

5 Evaluation und Konstruktion		
5.1	Evaluation der (angedeuteten) pädagogischen Handlungen	Die SuS beurteilen und prüfen die in der Falldarstellung (angedeuteten) pädagogischen Handlungen vor dem Hintergrund der vorgenommenen Analyse und (weiterer) pädagogischer Bezugnahmen.
5.2	Entwicklung von Kriterien für pädagogische Maßnahmen	Die SuS entwerfen Kriterien für pädagogische Handlungsperspektiven auf der Grundlage der durchgeführten Analyse und (weiterer) pädagogischer Bezugnahmen.
5.3	Hinzuziehung pädagogischer Konzepte und Programme	Die SuS wählen auf der Grundlage der entwickelten Kriterien begründet pädagogische Konzepte und Programme aus.
		Die SuS stellen die gewählten pädagogischen Konzepte und Programme dar und nehmen Stellung zu den Leistungen und Grenzen der mit ihnen verbundenen Handlungsoptionen.

Das vorliegende Modell beschreibt die Prozessstruktur der Fallarbeit im Pädagogikunterricht, es bezieht sich ausdrücklich nicht auf eine Graduierung von Kompetenz im Sinne von Niveaustufen. Das Fundament der Modellierung lässt keine Graduierung zu, da es keine veritablen Aussagen zu Grenzmarkierungen zwischen Niveaus gibt. Aussagen über die Entwicklung kasuistischer Kompetenz können auf Basis des Modells ebenso nicht getroffen werden, da sich die Kompetenzdimensionen nicht auf einen kompetenzbezogenen Entwicklungsprozess beziehen, sondern auf die erhobenen fachlichen Anforderungen.

7 Diskussion

Im Ergebnis der Studie wurde ein Rahmenmodell *Kasuistischer Kompetenzen von SchülerInnen des Schulfaches Erziehungswissenschaft* entwickelt, das für die Praxis der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse eine heuristische Funktion hat. In diesem explorativen Anspruch liegt sein Wert, aber auch seine Grenze. In einem nächsten Schritt des KaSuS-Projektes sollen die Facetten und Aspekte des Konstrukts zur Durchführung einer Erhebung operationalisiert und einer Überprüfung zugänglich gemacht werden. Dadurch soll dann erschlossen werden, ob und inwiefern das in Orientierung an ExpertInnen konstruierte Modell den Fähigkeiten und Fertigkeiten von SchülerInnen des Schulfaches Erziehungswissenschaft entspricht.

Insgesamt sollte ermittelt werden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten SchülerInnen aus der Sicht von ExpertInnen benötigen, um Fälle anhand des Materials, das fachdidaktisch vorge schlagen und in gängigen Lehrmitteln vorliegt, im Rahmen des Unterrichts bearbeiten zu können.

Ein zentrales Ergebnis der explorativen Studie liegt in der Betonung der Relevanz des Materials für die Fallarbeit. Im Unterschied zu den theoretisch-konzeptionellen Ansätzen aus der Fachdidaktik (vgl. Kap. 2) betonen die interviewten ExpertInnen die Notwendigkeit der Sensibilisierung für Darstellungs- und Deutungsmomente im Fallmaterial der ‚literarischen Tradition‘ (vgl. Wernet 2006). Ein zentraler Unterschied der Ergebnisse der vorliegenden Studie zu dem Anspruch der eingangs skizzierten Fallstudiendidaktik Beyers (Beyer 1997b, 92) (vgl. Kap. 2) liegt darin, dass Fallarbeit – so könnte man pointieren – keine Erschließung der Erziehungswirklichkeit, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit spezifischen Deutungen und Zuschreibungen ermöglichen kann. Dem entspricht ein Verständnis des Theorie-Fall-Verhältnisses, das als „wechselseitige Erhellung“ (Ex 2) beschrieben wird. Für die SchülerInnen bedeutet dies, dass sie vor allem die Grenzen der theoretischen und empirischen Fassbarkeit von Erziehungswirklichkeit ermitteln. Kasuistische Kompetenzen beziehen sich darauf, abstrakte Inhalte auf Einzelfälle zu transferieren, wobei die Bedingungen und Grenzen dieses Transfers thematisch werden. Dies findet in den prozessualen Komponenten des Kompetenzmodells Niederschlag, die sich auf die Sicherung und Kontextualisierung des Falles (1.), die Erschließung der Perspektivität (2.4), die Kritik der Analyseergebnisse und die Benennung jener Fall- und Theorieaspekte, die nicht zur Analyse und Beurteilung des Vorfalls herangezogen werden (4.), beziehen. Dadurch werden Prägnanzen expliziert, wodurch die einleitend erwähnte Spannung der handlungspropädeutischen Fallstudiendidaktik zwischen dem Anspruch, Erziehungswirklichkeit zu erschließen und den Färbungen durch Fallmaterial und Theoriebezüge aufgegriffen wird. Anders als in der Fallstudiendidaktik Beyers (1997a, 142) geschieht daher in vorliegendem Modell kein Zugriff auf das Fallgeschehen durch einen festgelegten Erziehungsbegriff, sondern durch die Einbettung des Fallmaterials in seinen Publikationskontext.

Ein weiteres Ergebnis liegt in der Herausstellung der Interdisziplinarität als zentrale Herausforderung der Fallarbeit. Äußert sich Beyer nur in wenigen Sätzen zu dem Anspruch, der mit der Wahl von Theorien aus verschiedenen Disziplinen verbunden ist (vgl. Beyer 1997b, 116), so erkennen die ExpertInnen gerade darin einen Kernelement von Fallarbeit. Die Schwierigkeit liege für die SchülerInnen darin, Theorien verschiedener wissenschaftstheoretischer Herkunft aufeinander zu beziehen und für die Fallarbeit fruchtbar zu machen. Wie ein damit verbundener Theorievergleich im Unterricht konkret vorbereitet und durchgeführt werden kann, wurde im Rahmen des Interviews nicht beantwortet.

Die Studie liefert schließlich einen Einblick in die mit der Konstruktion pädagogischer Handlungen verbundenen Schwierigkeiten. Ist der Entwurf konkreter Handlungen das zentrale Element der Fallstudienmethode Beyers (Beyer 1997b, 113), so bleibt aus Sicht der ExpertInnen unklar, wie auf Basis pädagogischer Normen konkrete Handlungen entwickelt und projiziert werden können. Der Vorschlag der ExpertInnen, vor dem Hintergrund der vorgenommenen Analyse und Beurteilung des Falls unter Berücksichtigung ausgewählter pädagogischer Theorien Kriterien für pädagogische Maßnahmen zu entwickeln, statt konkrete Maßnahmen selbst zu entwickeln, wurde daher in das Modell übernommen (vgl. 5.2). Die Kritik, der Entwurf von Handlungsplänen sei fachdidaktisch unklar, wurde zum Anlass genommen, in der Modellierung kasuistischer Kompetenzen nicht die Fähigkeit der Konstruktion pädagogischer Handlungspläne, sondern der begründeten Auswahl, Darstellung und Beurteilung bestehender pädagogischer Handlungskonzepte zu berücksichtigen (vgl. 5.3). Auch darin liegt ein Unterschied zu der eingangs skizzierten Fallstudiendidaktik (vgl. Kap. 2).

Die vorliegende Studie bezieht sich auf die Bedingungen der Fallarbeit im Schulfach Erziehungswissenschaft. Die mit Fallarbeit verbundenen Anforderungen sowie zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die SchülerInnen in der Fallarbeit aus der Sicht von ExpertInnen einsetzen sollen, wurden ermittelt und in das vorliegende Modell kasuistischer Kompetenzen integriert. Ein nächster Schritt für die fachdidaktische Forschung ist nun die empirische Überprüfung des Kompetenzmodells. Für die Praxis des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft bleibt zu fragen, an welche unterrichtlichen Voraussetzungen die Förderung kasuistischer Kompetenzen gebunden ist. Zudem ist auch für die fallorientierte LehrerInnenbildung zu fragen, in welchem Verhältnis das entwickelte Modell zu bestehenden Konzeptionen steht und ob es im Rahmen von Professionalisierungsprozessen eine Perspektive bieten kann.

Literaturverzeichnis

- Balceris, Michael (2011). Medien- und Informationskompetenz – Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Universität Paderborn.
- Beyer, K. (1997a). Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Beyer, K. (1997b). Der Einsatz von Fallstudien. In: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 92-126.
- Biller, K. (1988). Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.) (2002). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brügelmann, H. (1982). Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (27), S. 609-623.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. In: Psychological Bulletin 51, p. 327-358.
- Hastenteufel, P. (1980). Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henningsen, J. (1971). Erziehungswissenschaft leicht gemacht. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Humrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Humrich, M. et al. (Hrsg.). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13-39.
- Jansen, P./ Lüdke-Handjery, S./ Prinzen H./ Uerlings, O. M./ de Witt, A. (2018). Abibox Erziehungswissenschaft. Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse – Strukturen und Wandel. Hannover: Brinkmann Meyerhöfer.
- Klieme, E./ Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik (52), S. 876-903.
- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Laska, P. (2011). Die Fallanalyse im Pädagogikunterricht. In: Gesper, G./ Lehmann, U./ Remmer, C./ Thiem, W. (Hrsg.). Methoden im Pädagogikunterricht. Gemeinsames Werkzeug von Lehrern und Schülern. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75-85.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2), S. 215-234.
- Magenheim, J./ Nelles, W./ Rhode, T./ Schaper, N./ Schubert, S./ Stechert, P. (2010). Competencies for Informatics Systems and Modeling. Results of Qualitative Content Analysis of Expert Interviews. In: Proceedings of the 1st Global Engineering Education Conference – Educon 2010, Digital Library IEEEExpore, IEEE Computer Society.
- Meuser M./ Nagel U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel S./ Pickel G./ Lauth H./ Jahn D. (Hrsg.). Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Springer VS, S. 465-479.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, M. et al. (Hrsg.). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-63.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Erziehungswissenschaft.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Mathematik.
- Pfeiffer, C. (2006). Fallbeispiel Mehmet. In: Heitmeyer, W./ Schröttle, M. (Hrsg.). Gewalt. Beschreibungen. Analysen. Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2 (1), S. 166-199.
- Schmelzing, S./ Lochert, J. (2013). Der Einsatz der PMI-Methode in der pädagogischen Fallanalyse. In: PädagogikUnterricht (1), S. 31-36.
- Stiller, E. (1997). Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Wernet, A. (2006). Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wieser, D. (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin: Lang, S. 127-146.
- Wortmann, E. (1997). „Vergeschichtlichung“, „Verantwortung“, „Verwissenschaftlichung“ als Aufgaben des Pädagogikunterrichts. In: Beyer, K. (Hrsg.) (2008). Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studententexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 256-266.