

Kasuistik in der Lehramtsausbildung: Spezielle Aufgaben der Pädagogischen Psychologie

Paul Walter

Lehrende in der Lehramtsausbildung wissen um die Attraktivität von Lehrveranstaltungen mit unterrichtspraktischen Beispielfällen, an denen fach- und allgemeindidaktische Konzepte veranschaulicht, unterrichtliche Probleme reflektiert oder bewährte Handlungsroutinen erprobt werden können. Konsultiert man die einschlägige Literatur, zeigen sich divergierende Vorstellungen, wie kasuistisch gestützte Lehrveranstaltungen zu klassifizieren und wie diese zu beurteilen sind (Abschnitt 1). Differenzierte Aussagen zur Kasuistik lassen sich auch feststellen, wenn man empirische Befunde über Einstellungen von Lehramtsstudierenden berücksichtigt (Abschnitt 2). Wie auch immer Kasuistik konzipiert wird, gilt sie in der Lehramtsausbildung als didaktisch unverzichtbar (Abschnitt 3). Es wird hier erörtert, welche Prioritäten sich für die Pädagogische Psychologie in der Kasuistik für die Lehramtsausbildung ergeben können. Als Fazit wird als besondere Aufgabe der Pädagogischen Psychologie gesehen, Lehramtsstudierende für eine wissenschaftlich begründete Methodologie zu sensibilisieren.

Formen von Kasuistik

Audiovisuelle und textliche Materialien zur Fallarbeit in der Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte sind mittlerweile en masse verfügbar. Helmke (2019) führt 75 Internetquellen von Unterrichtsvideos an. Allein im „Teaching Channel“ (www.teachingchannel.com) finden sich laut Helmke über tausend für Fallstudien verwendbare Unterrichtsvideos. Eine Klassifikation der Formen kasuistischer Materialien erleichtert die Auswahl für konkrete Fragestellungen und Anlässe und hilft auch zu klären, welche Ziele mit kasuistischen Lehrveranstaltungen verfolgt werden sollen und können.

In Teilen der Schulpädagogik lässt sich eine dichotome Unterscheidung von Fallstudien feststellen: Der dem eigenen Verständnis nach „rekonstruktiv“, theoretisch und methodisch offen gedachten, reflektierenden Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Fällen wird eine mit kritischem Unterton bedachte Fallarbeit gegenübergestellt, die zum Teil „kompetenztheoretisch“ bezeichnet wird, sich an „best practice“-Beispielen orientiert und aus didaktisch angeleiteten Fallanalysen besteht (z.B. Meseth, 2016). Das zuerst genannte kasuistische Vorgehen würde nach Auffassung der Autor*innen die Ausbildung eines „professionellen

Habitus“ anstreben, indem überkommene Handlungsmuster und Vorstellungen irritiert würden, während der „kompetenztheoretische“ Ansatz auf die Aneignung „guter Praxis“ durch die Analyse und das Aufzeigen von Beispielen hinarbeite. Letzteres Vorgehen unterbiete den Anspruch einer akademischen Profession, die sich reflexiv mit den Widersprüchen zwischen wissenschaftlichen und normativen Implikationen pädagogischer Praxis auseinanderzusetzen müsste (Hummrich, 2016, 25f.). Die kritisierte Form der Kasuistik wird im Übrigen explizit mit der Pädagogischen Psychologie in Verbindung gebracht (Meseth, 2016, S. 56).

Bei Petko, Prasse und Reusser (2014) findet sich dagegen ein deskriptiver Kategorisierungsversuch videobasierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Autor*innen unterscheiden Unterrichtsvideos nach zwei Dimensionen: Zum einen, ob fremde Videos oder eigene Videos der Auszubildenden analysiert werden, zum anderen, welche Unterrichtssituation verwendet wird, d.h. ob modellhafte, alltägliche oder schwierige Situationen Gegenstand der Analyse sind. Mit den videobasierten Varianten werden hier verschiedene Ausbildungsziele verbunden. Bei der Verwendung fremder Videos geht es primär um die Vermittlung von unterrichtlichen Kompetenzen, während die Arbeit mit eigenen Videos hauptsächlich der Reflexion und Optimierung des eigenen unterrichtlichen Handelns und Planens dient.

Eine andere Einteilung schlagen Ertle und Möckel (1981) in einer Anthologie mit Fallberichten aus verschiedenen Bereichen der Pädagogik vor. An einem Pol der Fallarbeitsformen lokalisieren sie „... in der Ausbildung ein länger dauerndes Erzieherverhältnis der Studenten zu einem Kind“ (Ertle & Möckel, 1981, S. 10). Als extensives Modell hierfür nennen die Autoren mit Verweis auf Herbart das vormalige Hauslehrerprinzip am Beginn der beruflichen Karriere. Den anderen, weniger günstig beurteilten Pol bilden Fallstudien, die „... als Beleg, Beweis oder Beispiel für schon vorgetragene Erkenntnisse dienen“ (Ertle & Möckel, 1981, S. 159).

Man kann den Klassifikationsversuchen entnehmen, dass nicht nur verschiedene Formen kasuistisch orientierter Lehre im schulpädagogischen Kontext existieren, sondern dass diese auch in ihrer Funktion und Zielsetzung hochschuldidaktisch unterschiedlich bewertet werden. Im Ausbildungsalltag dürfte es sich hierbei allerdings um Nuancierungen handeln, die kaum den didaktischen Stellenwert von Kasuistik schmälern. „Professionstheoretisch“ orientierte Fallanalysen schließen erziehungs- und unterrichtspraktische Zielsetzungen mit ein. Und Fallanalysen, in denen praktisch bewährte Handlungsmuster aufgezeigt und erprobt werden, verhindern nicht Reflexion und selbstständiges Handeln. Es sei denn, man zeigt wie der Hannoveraner Erziehungswissenschaftler Wernet (2016, S. 295) eine Saure-Trauben-

Reaktion angesichts nicht realisierter Ziele eigener Fallanalysen und meint verallgemeinernd, „ ... dass der Praxisanspruch der universitären Lehre eine Beweislast aufbürdet, die sie substantiell nicht einlösen kann.“

Präferenzen für Kasuistik bei Studierenden des Lehramts

Auch wenn scheinbar „theorielastige“ Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium (zu) wenig Wertschätzung erfahren mögen, ist eine Praxisorientierung im Studium, wozu die Fallarbeit zu rechnen ist, differenziert zu beurteilen und wohl auch unumgänglich. Das lässt sich durch empirische Studien belegen.

Seibert, Rehfeldt, Klempin et al. (2019) berichten über ein Feldexperiment mit Lehramtsstudierenden verschiedener Fachrichtungen. Aus der Untersuchung ergibt sich, dass Praxiselemente in der fachdidaktischen Ausbildung (studentische Unterrichtsversuche in sog. Lehr-Lern-Labor-Seminaren) die positive Einstellung zu fachlich-theoretischen Inhalten (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Praxiselemente) signifikant und effektstark erhöhen. Das Ergebnis wird durch eine qualitative Teilstudie gestützt. Aus durchgeführten Gruppendiskussionen berichten Seibert et al. (2019), dass die Studierenden aufgrund der Seminare mit den o.g. Praxiselementen fachliche und fachdidaktische Theorieansätze für bedeutsam halten, dass also „Theorie nicht pauschal abgelehnt wird, sondern diese als (teilweise) hilfreich für die Praxis angesprochen wird.“ (Seibert et al., 2019, S. 379). Der positiv eingeschätzten „Theorie“ wurden von den Studierenden verschiedene Bedeutungen zugeordnet: „pragmatisch für die Unterrichtsvorbereitung, persönlich im Sinne einer Erkenntniserweiterung und im Zwiespalt, dass sie sich in der Praxis bewähren muss.“

In einer umfangreichen Gruppendiskussionsstudie mit überwiegend Studierenden des Lehramts eruierte Thon (2016), was von kasuistischen Lehrveranstaltungen erwartet wird und was nicht. Im Unterschied zur Studie von Seibert et al. (2019) erhielten die Befragten hier kein hochschuldidaktisches Treatment. Die Autorin erschließt aus den Aussagen in den Gruppendiskussionen typische Einstellungen zum Theorie-Praxis-Bezug bzw. zur Fallarbeit in Lehrveranstaltungen. Danach dienen „Fälle“ dazu, Theorien zu verdeutlichen; weiterhin werden von den Diskutanten „Theorien“ (bzw. was darunter verstanden wird) als der pädagogischen Praxis entgegengesetzt eingeschätzt; schließlich zeigt sich die Einstellung, wonach Theorien sich als handlungspraktisch umsetzbar erweisen müssten (Thon, 2016, S. 82f.). Grundsätzlich werden Fallanalysen zur Realisierung des Praxisbezugs anerkannt. Vor allem die Analyse von „Problemfällen“ (unterrichtliche Konflikte, Verhaltensauffälligkeiten)

halten Studierende für wichtig und erwarten in Seminaren Hinweise auf Lösungsansätze oder bewährte Handlungsrouniten.

Bemerkenswert ist, dass die von der methodisch qualitativ orientierten Schulpädagogik favorisierten Fallrekonstruktionen, die auf (selbst-)kritisches, voraussetzungsfreies Analysieren sowie auf die Entwicklung einer eigenständigen Professionalität abzielen, von Studierenden wenig geschätzt werden. Dem Vorgehen wird zum Teil mit „Abwehrhaltungen“ (Thon, 2016, S. 92) begegnet. Warum solche studentischen Reaktionen gegen diese Fallrekonstruktionen eher die Regel als die Ausnahme sein dürften, lässt sich erklären. Es dürfte sich hierin eine berechnigte Unsicherheit und Befürchtung ausdrücken, am Fall eine wissenschaftliche und pädagogische Professionalität entwickeln zu sollen, ohne bereits über theoretische Kenntnisse und methodische Analyse-Regeln zu verfügen, die dafür erforderlich, geschweige denn auf die spätere Berufspraxis zugeschnitten sind. Die studentische Befürchtung resultiert aus einer meist unausgesprochenen Präsupposition der rekonstruktiv, interpretativ operierenden Kasuistik, nämlich aus der Annahme, jeder vernünftige Erwachsene sei zu angemessenen Interpretationen sozialen Geschehens in der Lage, wenn er eigene Stereotypen kontrollieren sowie die Subsumtion von Fällen unter verallgemeinernde Theoreme oder Termini vermeiden würde. Diese Annahme lässt sich zwar methodologisch begründen (Wernet, 2000) oder mit wissenssoziologischen Argumenten belegen, ist faktisch jedoch höchst problematisch; denn rekonstruktive Fallanalysen erfordern ein hohes Maß an methodischem Können und souveränen Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorien (Herzmann, Kunze, Proske et al. 2019, S. 10).

Die exemplarisch skizzierten Studien zeigen, dass Lehramtsstudierende Vorbehalte gegen „Theorie“, d. h. gegen möglicherweise nicht nutzbare berufliche Konzepte und Ratschläge äußern. Die Vorbehalte sind teilweise nachvollziehbar: Man sucht für die spätere Praxis pädagogische Grundsätze und Handlungsmuster, die sich bewährt haben und sich vor einer nicht immer wohlmeinenden Öffentlichkeit rechtfertigen lassen. Die Studie von Seibert et al. (2019) zeigt jedoch, dass theoretische Vorbehalte modifizierbar bzw. korrigierbar sein könnten.

Kasuistische Lehre in der Pädagogischen Psychologie

Welchen Anforderungen steht die Kasuistik der Pädagogischen Psychologie in der Lehramtsausbildung gegenüber? Grundsätzlich kann man die Expertise der Psychologie in Bezug auf Fallstudien hervorheben. Pongratz (1975, S. 401ff.) etwa formulierte bereits in den 1970er Jahren Prinzipien für professionelle Fallstudien in der klinischen Psychologie

(Ausschaltregel, Trennungsregel, Integrationsregel, Hypothesen), die noch heute als angemessen erscheinen und für pädagogisch-psychologische Kontexte adaptiert werden könnten. Die Prinzipien besagen, dass durch ein methodisch elaboriertes Vorgehen eine Balance zwischen erklärender Theorie und jeweiligem Einzelfall anzustreben ist und dass kasuistische Analysen eine charakteristische Generalisierung in Form revidierbarer Hypothesen erreichen sollten.

In der Lehramtsausbildung ist zu berücksichtigen, dass Schulpädagogik und Fachdidaktik vorrangig für den Gegenstand „Unterricht“ zuständig sind. In einem curricular durchorganisierten Studium ist die Pädagogische Psychologie häufig zwar kooperativ in kasuistisch ertragreiche Ausbildungsformen (Praktika, Studienprojekte) involviert. Die subsidiäre Rolle der Pädagogischen Psychologie begrenzt ihre Möglichkeiten, eigene Videos oder eigens erstellte Fallberichte zur Reflexion und Verbesserung pädagogischer Handlungsmuster zu verwenden. Diese Möglichkeiten setzen voraus, die Supervision einer pädagogischen Begleitung einzelner Schüler/innen durch Studierende zu übernehmen oder projektorientierte Studienangebote zu machen.

Trotz der Einschränkungen gibt es genügend Potenzial für die Pädagogische Psychologie, Kasuistik im Lehramtsstudium zu integrieren. Die fallbasierte Veranschaulichung scheint in psychologischen Überblicksveranstaltungen (etwa Vorlesungen) ein Vorgehen der Wahl, um nicht zu sagen notwendig zu sein. Psychologische Themen sollten nicht nur verständlich erläutert, sondern auch hinsichtlich ihrer unterrichtlichen und pädagogischen Bedeutung veranschaulicht werden. Für das Thema „Lernen“ kann z.B. auf das Buch Steiners (2007) verwiesen werden, der an Einzelfällen einfache und komplexe Lernprinzipien erklärt und relativiert. Zwar werden solche „Veranschaulichungen“ gelegentlich despektierlich behandelt, z.B. als bloßer „Zierrat“ bezeichnet (Ertle & Möckel, 1981, S. 159) oder als „technokratisch-verdinglichender Zugang“ abgewertet (Kunze, 2016, S. 116). Will man vermeiden, dass psychologische Inhalte und Konzepte nur als „träges Wissen“ (Renkl, 2001) bei den Studierenden abgespeichert werden, die als nicht anschlussfähig für pädagogisches Handeln wahrgenommen werden, erweisen sich solche kasuistischen Veranschaulichungen als unerlässlich. Berechtigt ist allenfalls die Kritik, wenn der vorgestellte Fall subsumtionslogisch als „Fall von ...“ behandelt wird, d.h. psychologische Konzepte (etwa „Aggression“ oder „Selbstwirksamkeit“) als pauschale, erschöpfende Erklärung für den Fall missverstanden werden. Die Verbindung von Konzept zum Fall sollte eher als „sensitizing concept“, als

interpretative, hypothetische Hilfe (Bowen, 2006) begriffen werden können, wie dies analog bereits Pongratz vorgeschlagen hatte.

Eine weitere Gelegenheit für Kasuistik entsteht für die Psychologie im Rahmen von Seminaren zu empirischen Methoden (Beobachten, Pädagogische Diagnostik), in denen sich verfügbare Videos oder Fallberichte nutzen lassen. Positive Erfahrungen habe ich in Beobachtungsseminaren gemacht, wenn Seminargruppen ein und denselben Fall, z.B. eine videographierte Unterrichtsstunde, aus unterschiedlicher inhaltlicher und methodischer Perspektive analysieren. So kann man etwa quantitative und qualitative Indikatoren der Lehrer-Schüler-Interaktion erheben, den Gebrauch von Sprechakten in der Stunde analysieren, Indikatoren des nonverbalen Geschehens oder im Unterricht gebrauchte Metaphern erfassen. Ein solches Vorgehen kann die Einsicht fördern, dass Unterricht stets selektiv aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen wird und inwiefern diese Perspektiven zu einem Gesamtbild integriert werden können. Darüber hinaus kann deutlich werden, wie eine wissenschaftlich kontrollierte Hypothesengenerierung und -prüfung erfolgt, d.h. welche methodischen Schritte zu beachten sind, um von bestimmten theoretischen Vorannahmen (etwa über typische Unterrichtsinteraktionen) zu empirisch überprüfbaren Aussagen über eine Unterrichtsstunde zu gelangen. Mithin leistet die Psychologie mittels Kasuistik einen Beitrag, um die Theoriegeleitetheit empirischer Aussagen und Problemwahrnehmungen im Lehramtsstudium zu unterstreichen.

Aus Platzgründen kann ich nur noch auf eine weitere Möglichkeit psychologischer Kasuistik im Lehramtsstudium eingehen, die meines Wissens bisher kaum genutzt wird: Im Schulsystem wird die arbeitsteilige Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulpsycholog*innen zunehmend wichtig. Die Kooperation könnte bereits im Studium angebahnt werden, indem z.B. in Praxisphasen oder Examensarbeiten, die vom Fach Pädagogische Psychologie betreut werden, Fallstudien erfolgen, in denen Studierende die Tätigkeiten sowohl von Lehrkräften als auch von Schulpsycholog*innen kennenlernen und erfahren, wie deren Tätigkeiten aufeinander abgestimmt werden können. Sucht man nach Vorbildern für diese kooperative Fallarbeit, stößt man auf den „Klassiker“ von Wahl, Weinert und Huber (1984). Wenn auch mit etwas anderer Intention verfasst, bietet das Buch Anregungen für eine derartige Form der Kasuistik in Lehramtsausbildung. Pädagogisch-psychologische Probleme (z.B. aggressives Verhalten, Schulversagen) werden hier nicht nur erläutert und an Fallbeispielen reflektiert; es werden auch Versuche geschildert, wie mit wissenschaftlich begründeten Methoden das jeweilige Problem zu lösen ist. Darüber hinaus werden elaborierte Methoden der

Psychologie dargestellt (z.B. Verhaltensbeobachtung, diagnostische Strategien), die im konkreten Fall eine Kooperation von psychologischem und schulpädagogischem Personal erfordern.

Fazit

Welches Wissen und Können kann die Psychologie im Lehramtsstudium und speziell durch kasuistisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen vermitteln? Die Ausführungen über kasuistische Varianten sollten zeigen, dass die Bedeutung der Psychologie vornehmlich auf methodologischem Gebiet liegt: Sensibilität für die Theoriegeleitetheit empirischer Aussagen über unterrichtliches Handeln; wissenschaftlich begründete Methodenanwendung; Gewinnen und Prüfung von Hypothesen. Psychologische Konzepte sind zwar stets Gegenstand dieser methodologischen Bemühungen; sie erleichtern Reflexionen schulpädagogischer Themen, können aber nur beschränkt in ihrer empirischen Fundierung und theoretischen Systematik weitergegeben werden.

Literatur

- Bowen, G.A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 12-23.
- Ertle, C. & Möckel, A. (Hrsg.). (1981). *Fälle und Unfälle der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmke, A. (2019). *Übersicht über unterrichtsrelevante Videos*. Verfügbar unter: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/unterrichtsvideos.pdf> (abgerufen am: 03.01.2020).
- Herzmann, K., Kunze, K., Proske, M., Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 3-23.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: SpringerVS.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97-121). Wiesbaden: SpringerVS.

- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39-60). Wiesbaden: SpringerVS.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014). Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 247-261.
- Pongratz, L. (1975). *Lehrbuch der klinischen Psychologie* (2. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A. (2001). Träges Wissen. In D.R. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl. S. 717-721). Weinheim: Beltz PVU.
- Seibert, D., Rehfeldt, D., Klempin, C., Mehrtens, T., Nordmeier, V., Sambanis, M., Köster, H. & Lücke, M. (2019). Theoretisches Wissen gleich träges Wissen? Praxisrelevanz von fachdidaktischem Wissen in Lehr-Lern-Labor-Seminaren. *Die Hochschullehre*, 5, 355-382.
- Steiner, G. (2007). *Lernen* (4. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Thon, C. (2016). Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 81-96). Wiesbaden: SpringerVS.
- Wahl, D., Weinert, F.E., Huber, G.L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch*. München: Kösel.
- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: SpringerVS.